

# PESQUISA

organizador

# NARRATIVA

Ronaldo  
Corrêa  
Gomes  
Junior

histórias  
sobre  
ensinar  
e aprender  
línguas



# PESQUISA

organizador

# NARRATIVA

Ronaldo  
Corrêa  
Gomes  
Junior

histórias  
sobre  
ensinar  
e aprender  
línguas



| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

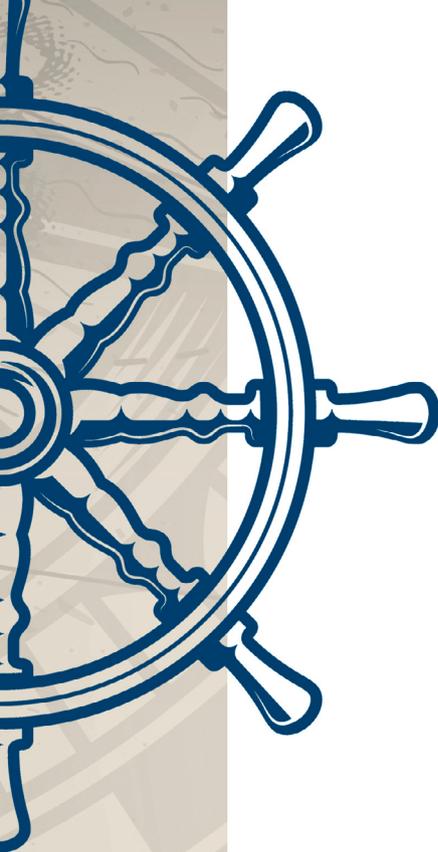
Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

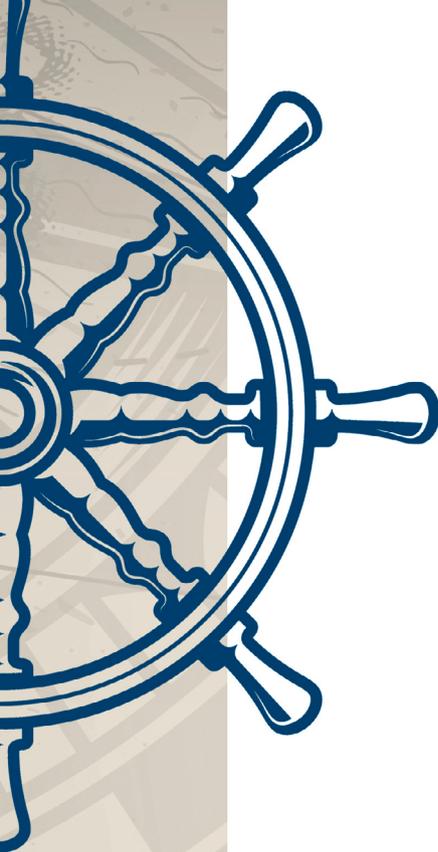
## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbano <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncarelli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanuel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>



- Fauston Negreiros  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Fernando Barcellos Razuck  
*Universidade de Brasília, Brasil*
- Francisca de Assiz Carvalho  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Gabrielle da Silva Forster  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Guilherme do Val Toledo Prado  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*
- Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*
- Helen de Oliveira Faria  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Heloisa Candello  
*IBM e University of Brighton, Inglaterra*
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Ismael Montero Fernández,  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*
- Jeronimo Becker Flores  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Josué Antunes de Macêdo  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Júlia Carolina da Costa Santos  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Julia Lourenço Costa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Julierme Sebastião Moraes Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Karlla Christine Araújo Souza  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Leandro Fabricio Campelo  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Lidia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*
- Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*
- Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*
- Marceli Cherchiglia Aquino  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Marcia Raika Silva Lima  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Marcus Fernando da Silva Praxedes  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Maria Angelica Penatti Pipitone  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*
- Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*
- Maria de Fátima Scaffo  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Maria Isabel Imbronito  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Maria Luzia da Silva Santana  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*
- Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Miguel Rodrigues Netto  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*
- Nara Oliveira Salles  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*



Patricia Biegling  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patrícia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patrícia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcisio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

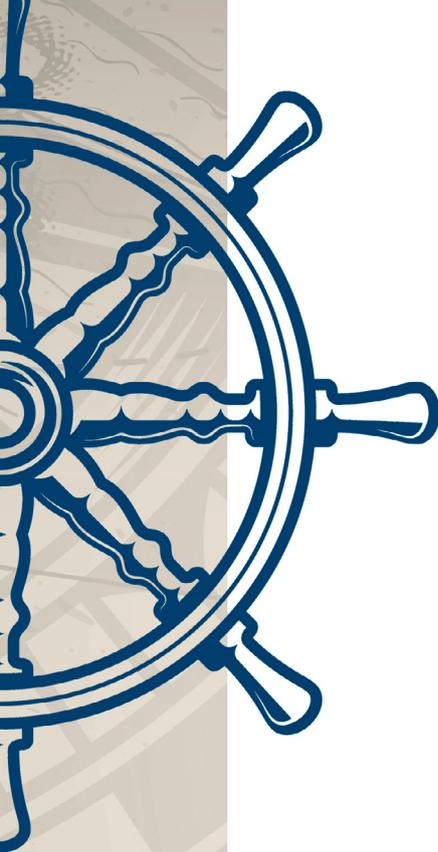
Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*

Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alessandra Dale Giacomini Terra  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*



Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Emidia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Anne Karynne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabriely Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragoso Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Cecília Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cíntia Morales Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

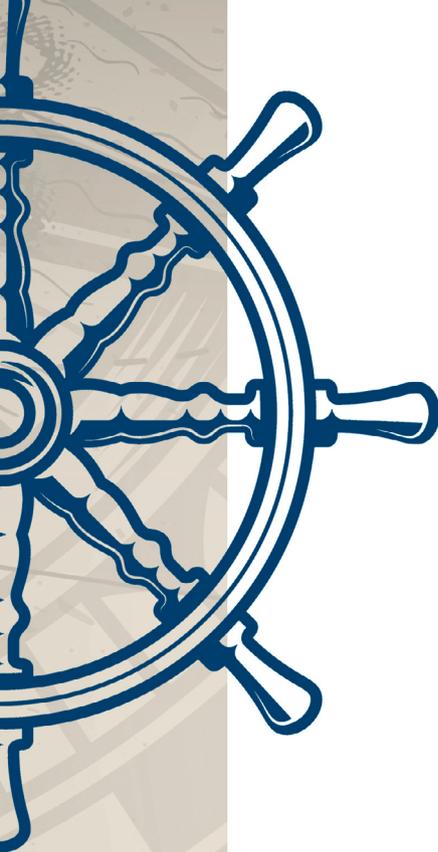
Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*



- Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Eliizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*
- Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*
- Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
- Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Fabício Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*
- Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Germano Ehler Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*
- Glauco Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*
- Graciele Martins Lourenço  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
- Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*
- Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*
- Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Jeane Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*
- João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*
- João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*
- Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*
- Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*
- Leia Mayer Eying  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
- Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Natália de Borba Pugens  
*Universidade La Salle, Brasil*
- Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*
- Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

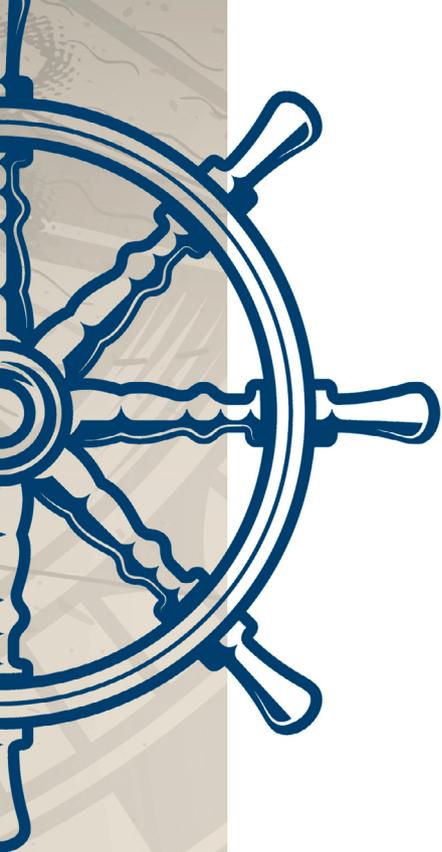
Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

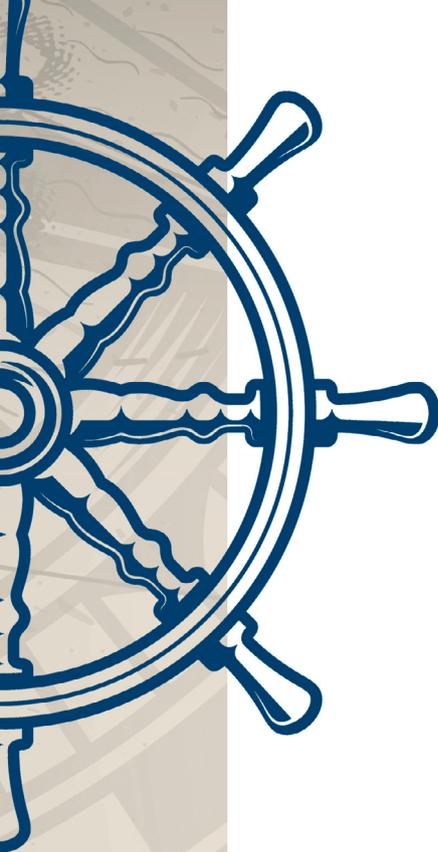
Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.





Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Elson Moraes
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	User4468087 - Freepik.com Dgim-Studio - Freepik.com Sapogara_Co - Freepik.com
Editora executiva	Patricia Biegging
Assistente editorial	Peter Valmorbidia
Revisão	Alan Valente
Organizador	Ronaldo Corrêa Gomes Junior

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

P474 Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas.  
Ronaldo Corrêa Gomes Junior - organizador. São Paulo:  
Pimenta Cultural, 2020. 243p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-57-2 (eBook)

978-65-88285-58-9 (brochura)

1. Narrativa. 2. História. 3. Ensino. 4. Aprendizagem.  
5. Pesquisa. I. Gomes Junior, Ronaldo Corrêa. II. Título.

CDU: 37

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.572

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>11</b>
<i>Ronaldo Corrêa Gomes Junior</i>	
<b>Prefácio .....</b>	<b>15</b>
<i>Vera Menezes de Oliveira e Paiva</i>	
Capítulo um	
<b>Compreendendo a pesquisa (de) narrativa .....</b>	<b>17</b>
<i>Ana Maria Ferreira Barcelos</i>	
Capítulo dois	
<b>Pesquisa narrativa e formação de professores.....</b>	<b>38</b>
<i>Dilma Mello</i>	
Capítulo três	
<b>Narrativas de aprendizes de língua inglesa .....</b>	<b>62</b>
<i>Viviane C. Bengezen</i>	
Capítulo quatro	
<b>Narrativas e as identidades do docente de línguas.....</b>	<b>86</b>
<i>Tania Regina de Souza Romero</i>	
Capítulo cinco	
<b>Narrativas e reflexão epistêmica.....</b>	<b>110</b>
<i>Alexandre José Cadilhe</i>	

Capítulo seis

**Narrativas e agência..... 135**

*Carolina Vianini*

*Climene Arruda*

Capítulo sete

**Narrativas e multimodalidade ..... 156**

*Marina Morena dos Santos e Silva*

Capítulo oito

**Narrativas e metáforas ..... 183**

*Ronaldo Corrêa Gomes Junior*

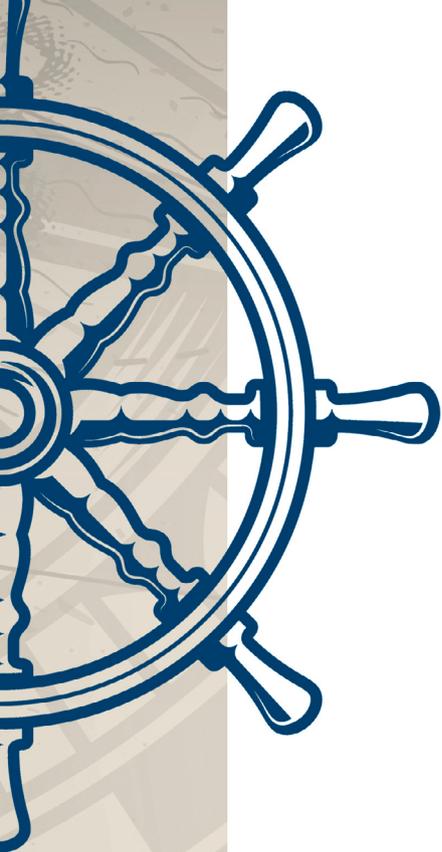
**Posfácio ..... 207**

*Walkyria Magno e Silva*

**Referências ..... 211**

**Sobre os autores e as autoras ..... 238**

**Índice remissivo..... 241**



## APRESENTAÇÃO

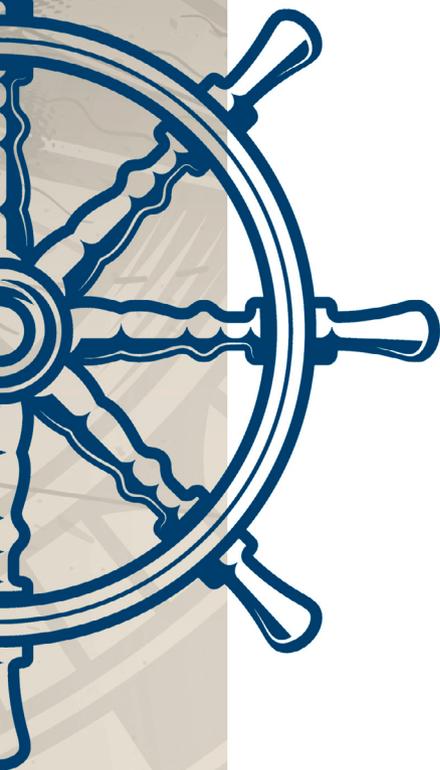
*Ronaldo Corrêa Gomes Junior*

Universidade Federal de Minas Gerais

Em Língua Portuguesa, “ter muitas histórias para contar” é uma expressão figurativamente usada para dizer que acumulamos muitas experiências ao longo da vida. Vivemos cercados de “conversas para boi dormir”, “histórias de pescador” e “papos furados”. Em nosso cotidiano, nos reunimos para contar “causos”, rir de piadas, “bater papo” e “jogar conversa fora”. Nossas formas de entretenimento se pautam primordialmente em narrativas: lemos livros e assistimos a filmes, peças, novelas e seriados para descobrir histórias. Com elas, nos emocionamos, nos identificamos, nos inspiramos e aprendemos. Creio que não seria exagero afirmar que concebemos nossa existência como uma história.

A associação entre histórias e experiências é clara... São elas que compõem as nossas narrativas, que, por conseguinte, guiam, transformam, influenciam e colorem a nossa vida. Sejam reais, sejam ficcionais, as histórias nos oferecem maneiras de ver e viver a vida. Em se tratando de ensino e aprendizagem, todos temos histórias marcantes, sejam de sucesso, sejam de fracasso. Narramos quando aprendemos; e aprendemos quando narramos.

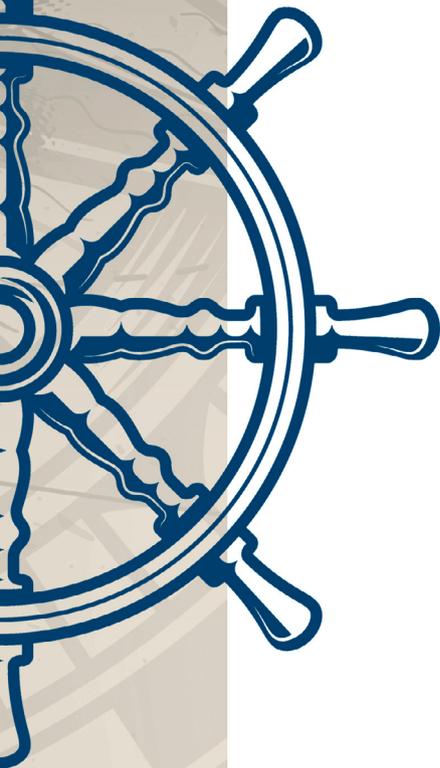
Posso afirmar que as narrativas sempre fizeram parte da minha trajetória profissional; desde a motivação para seguir o caminho das Letras até a certeza de que me tornaria um professor, pesquisador e formador da área de linguagens. Como meus interesses acadêmicos sempre se voltaram para os indivíduos que aprendem, as narrativas passaram a assumir um papel central em minhas agendas de trabalho.



Minha identidade profissional é marcada, portanto, pelo interesse em narrativas. Entendo-as como processo cotidiano ativo e reflexivo em que (re)construímos realidades; nossas e de outrem. Além disso, narrativas são produtos culturais: materialidades linguísticas que podem carregar nossas “digitais” pessoais e “cicatrices” sociais, e podem oferecer pistas sobre nossas personalidades, interesses, crenças, expectativas, emoções, conceitualizações e identidades.

Como disse, nossas histórias nos fazem ser quem somos. Para ilustrar esse pressuposto, recorro a uma das narrativas da Mitologia Grega: a de Teseu, jovem herói conhecido por ter decepado a cabeça do Minotauro, conseguindo, assim, sair, de seu labirinto. O navio de Teseu se tornou um símbolo de orgulho para os atenienses e, mesmo com o passar do tempo, foi preservado – as peças deterioradas eram substituídas por novas. Eis, então, o paradoxo de Teseu: Seria o navio reformado e exibido com orgulho o mesmo navio que trouxe Teseu de volta para casa? As peças já não eram mais as originais. Seria a embarcação o navio de Teseu? O que conecta o navio reformado ao original? Para o professor da Universidade de São Paulo, Clóvis de Barros Filho, “[a] resposta é óbvia: a narrativa, as histórias, o imaginário, o discurso. E tudo isso está na cabeça das pessoas”. (Barros Filho 2018, p. 99). Da mesma forma, o que nos faz ser quem somos, mesmo após milhares de renovações celulares, é a narrativa.

A pesquisa narrativa conquistou um território amplo e bem demarcado no cenário do ensino e aprendizagem de línguas. No contexto brasileiro, temos pesquisadores renomados e especialistas na área que muito têm contribuído para amplificar as vozes de professores e aprendizes. No entanto, senti que precisávamos materializar mais as nossas histórias de pesquisa. A ideia para a elaboração deste livro surgiu durante o I ENALTE (I Encontro sobre Narrativas de Aprendizagem de Línguas e de Tecnologias), evento realizado em agosto de 2018, organizado pela professora Luciana de Oliveira Silva e por mim. Esse



evento, por sua vez, também surgiu do desejo de identificar e conectar os estudiosos de narrativas de ensino e aprendizagem. O evento, inicialmente pensado para ser um encontro regional, obteve inscrições de mais de 150 pesquisadores de diversas regiões do país – um sinal de que as histórias de aprendizes e professores de línguas merecem, e necessitam ser contadas, registradas e compartilhadas.

Ciente disso, fiz contato com pesquisadores de diversas universidades que se dedicam à pesquisa narrativa em interface com contextos, teorias e conceitos caros ao ensino e aprendizagem. Nesses contatos, fiz convites para a escrita de capítulos que retratassem a paisagem acadêmica da pesquisa (de) narrativa sob o olhar desses especialistas. Sugeri, então, um percurso textual a ser seguido; e ficamos em contato durante todos os meses em que os capítulos foram concebidos, elaborados, revisados e refinados. O resultado foi um conjunto de capítulos com uma arquitetura em rede; com fortes conexões, com coesão interna e externa, com sintonia e harmonia. Assim, os oito capítulos que compõem este livro abordam diversos conceitos, princípios, metodologias, resultados e direcionamentos da pesquisa (de) narrativa internacional e brasileira – de maneira complementar e dialógica.

Ao avaliar o resultado de nossos esforços, vejo uma aparente relação conceitual e textual de colaboração. Nos demos as mãos nesta obra. Por isso, em vez de os capítulos serem apresentados apenas pelo seu organizador, pensamos em oferecer ao leitor um abraço editorial. Em uma ciranda, cada autor apresenta ao leitor o capítulo subsequente. Como organizador, inicialmente, apresento o capítulo de Ana Barcelos, que apresenta o de Dilma Mello, que apresenta o de Viviane Bengezen, que apresenta o de Tania Romero, que apresenta o de Alexandre Cadilhe, que apresenta o de Carolina Vianini e Climene Arruda, que apresentam o de Marina Morena, que apresenta o meu.

Espero que esta obra cumpra o seu papel: enaltecer a pesquisa narrativa e sua importância para o ensino e aprendizagem de línguas, bem como contribuir para a ampliação e o fortalecimento dessa rede de pesquisa no Brasil.

## PREFÁCIO

### PREFÁCIO DE UMA PLAGIADORA ASSUMIDA DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA, PRÊMIO CAMÕES DE LITERATURA 2019 E UM GRANDE CONTADOR DE HISTÓRIAS

*Vera Menezes de Oliveira e Paiva*

Universidade Federal de Minas Gerais/CNPq

Um dia um pesquisador fascinado por narrativas resolveu organizar um livro e reuniu outros pesquisadores que também se interessavam pela pesquisa narrativa. Achou que eu estava à toa na vida e deu a mim o papel de escrever este prefácio.

A aposentada se esqueceu do cansaço e pensou que ainda era moça para sair do conforto e aceitou.

Agora eu era a leitora, era a prefaciadora e também a aprendiz. Agora era fatal que eu perguntasse o que este livro ia trazer para todos nós.

Era uma vez histórias de aprendizagem de língua; era uma vez histórias de professores em formação; era uma vez reflexões sobre a pesquisa narrativa. Era uma vez histórias em texto escrito e em texto multimodal.

Não, não fuja, não, finja que agora este livro é o seu brinquedo. Que cada folha te dê a mão e te conduza pelas narrativas desses oito contadores de histórias, intérpretes de metáforas, agência, crenças, emoções, identidades e motivação em narrativas verbais e visuais.

As histórias de aprendizes e de professores mostram que alunos e professores querem inventar seu próprio pecado: “a gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar”. Apesar de você, amanhã sempre será outro dia, e uma história será sempre única até quando recontada.

Pensa que acabou? Acabou não. Ao final do livro, desejo que ele deixe em você o desejo de ler e pesquisar para sempre. O nome de cada autor ou autora, se jogado na Internet, o(a) levará a outros textos desse mesmo autor(a). Ao final de cada capítulo, há uma lista de referências bibliográficas que, se ativada, o(a) levará a outros textos que levarão a outros tantos textos. Assim como Sherazade, construa suas mil e uma histórias e viva feliz para sempre.



# 1

Ana Maria Ferreira Barcelos

## **COMPREENDENDO A PESQUISA (DE) NARRATIVA**

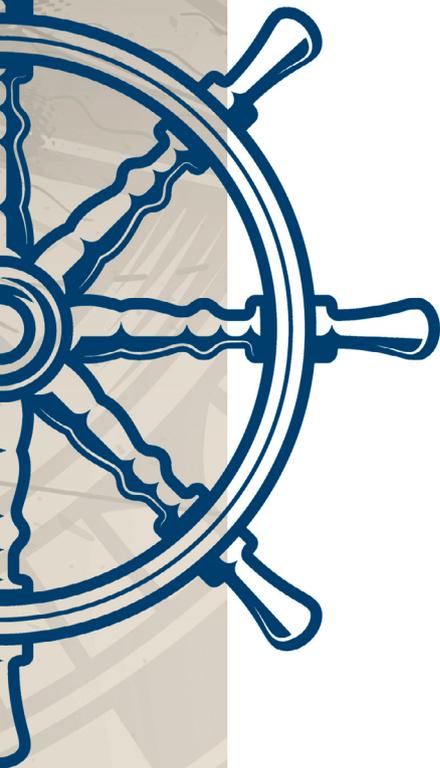
Este capítulo é uma versão modificada da palestra de abertura proferida no I ENALTE (Encontro sobre Narrativas de Aprendizagem de Línguas e de Tecnologias) em Agosto de 2018.

10.31560/pimentacultural/2020.572.17-37

## APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, Ana Maria Ferreira Barcelos nos proporciona uma visão panorâmica da pesquisa (de) narrativa sobre ensino e aprendizagem. A autora inicia seu texto destacando o papel intrínseco da narrativa na humanidade, focalizando, em especial, como as histórias que contamos e ouvimos contribuem com a construção de culturas de ensinar e aprender línguas. De maneira organizada e cuidadosa, ela nos conduz por sua metanarrativa, dialogando com pesquisadores referência na área e destacando os porquês de considerarmos as histórias de aprendizes e professores em nossas agendas de pesquisa. Após apresentar as razões pelas quais as narrativas vêm sendo utilizadas no cenário acadêmico, Ana Barcelos mostra exemplos de pesquisas de pós-graduação que se preocuparam com o papel das crenças, emoções, identidades e motivação em narrativas verbais e visuais. Por fim, temos uma lista de questionamentos que, além de nos fazerem refletir sobre como as histórias que contamos e ouvimos afetam a maneira como ensinamos e aprendemos, apontam para os possíveis rumos que a pesquisa (de) narrativa pode seguir.

*Ronaldo Gomes Jr.*

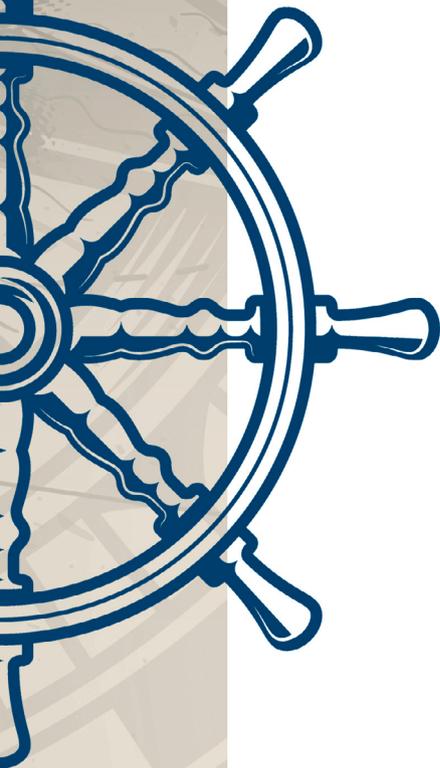


Narrativas fazem parte da história da humanidade. Como seres humanos, somos contadores de histórias e narradores por natureza. São muitas as histórias que contamos o tempo todo. Contamos histórias para os outros e para nós mesmos. Por isso é preciso nos perguntarmos: que histórias estamos contando para nós mesmos? Que histórias estamos contando sobre nós mesmos para nós mesmos? Para os outros? Sobre os outros? De acordo com Patrick Rothfuss (2007, p. 658): “É como se todos contassem uma história sobre si mesmos dentro de sua própria cabeça. Sempre. O tempo todo. Essa história faz de você o que você é. Nós nos construímos a partir dessa história.”.<sup>2</sup>

Dentro de nós mesmos, existe uma narrativa sendo contada o tempo todo, repleta de outras pequenas narrativas, plenas de muitas emoções de amor, frustração, alegrias, esperanças e desesperanças, otimismo, mágoas e rancores, entre outras. Essas narrativas nos fazem ser quem somos. Construímo-nos com essas histórias que contamos para nós mesmos sobre nós mesmos. Brené Brown, pesquisadora norte-americana que pesquisa o conceito de “vergonha” (*shame*, vulnerabilidade e resiliência) também nos fala da importância da autonarrativa. Para ela, “[e]ssas histórias que nós contamos podem fazer uma enorme diferença em como lidamos com as mudanças. E as histórias mais poderosas podem ser aquelas que contamos para nós mesmos – mas cuidado, pois elas podem ser ficção” (2017, s.p)<sup>3</sup>. Ou seja, podemos acreditar em histórias sobre nós mesmos que não são verdadeiras. Nossos aprendizes e professores de línguas contam muitas histórias sobre si mesmos, sobre suas práticas e formas de aprender e ensinar, algumas verdadeiras e outras não; algumas empoderadoras, outras não. As narrativas que contamos para nós mesmos podem ser, ao mesmo tempo, as mais perigosas e as mais empoderadoras.

2 Minha tradução para: *It's like everyone tells a story about themselves inside their own head. Always. All the time. That story makes you what you are. We build ourselves out of that story.*

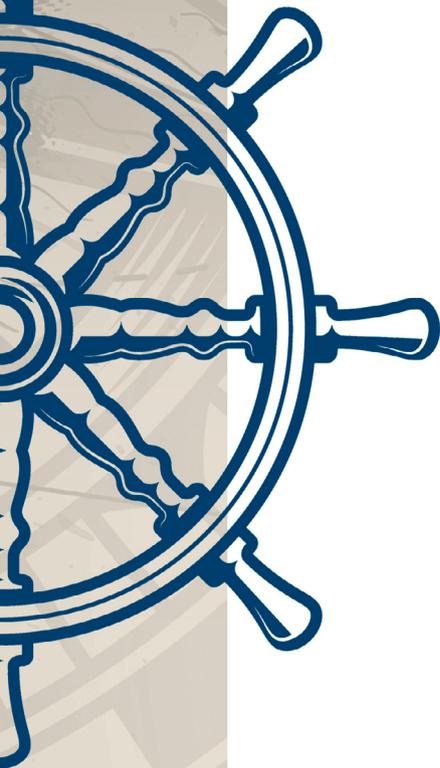
3 Cf. <http://www.oprah.com/omagazine/brene-brown-rising-strong-excerpt#ixzz5NIYe4SSK>



Em se tratando do ensino de línguas, precisamos nos perguntar: como professores de línguas, que histórias contamos sobre nossos alunos e sobre nós mesmos enquanto professores? Que histórias nossos alunos contam sobre eles mesmos e sobre nós, como professores? Como os alunos e os professores recebem a história de outros e que impacto essas histórias têm na construção de suas próprias histórias?<sup>4</sup> Essas histórias contadas ou não, veladas, sugeridas ou não, fazem parte de uma narrativa coletiva de cada cultura, de diferentes sociedades em um determinado momento da história. Fazem parte de uma cultura de ensino de línguas estrangeiras nas escolas no Brasil: uma narrativa coletiva enraizada que influencia muitas ações (e falta de ações), emoções, motivações e identidades de alunos e professores de línguas. Como professores e como formadores de professores ouvimos muitas delas. Essas narrativas coletivas se repetem em discursos naturalizados de professores e alunos de línguas, construindo essa narrativa coletiva no Brasil a respeito do ensino de língua inglesa, nesse caso específico, principalmente nas escolas, mas também nos cursos de idiomas particulares, universidades e outros locais. Essas narrativas se cristalizam em frases como estas:

- “Só estudei em escola pública! [grifo meu]”
- “Não sei nada de inglês, nem português eu sei direito.” “Só tive o verbo *to be*.” “Ainda vou fazer cursinho para aprender inglês um dia.”<sup>5</sup>
- “Meu inglês não é bom.”
- “Eu tenho que ir para o exterior ou fazer um cursinho para aprender inglês.”

<sup>5</sup> Agradeço novamente ao Rafael, pelas lembranças e sugestões dessas narrativas, as quais incorporei aqui, que ele ouviu constantemente de seus alunos, em um contexto de Instituto Federal.



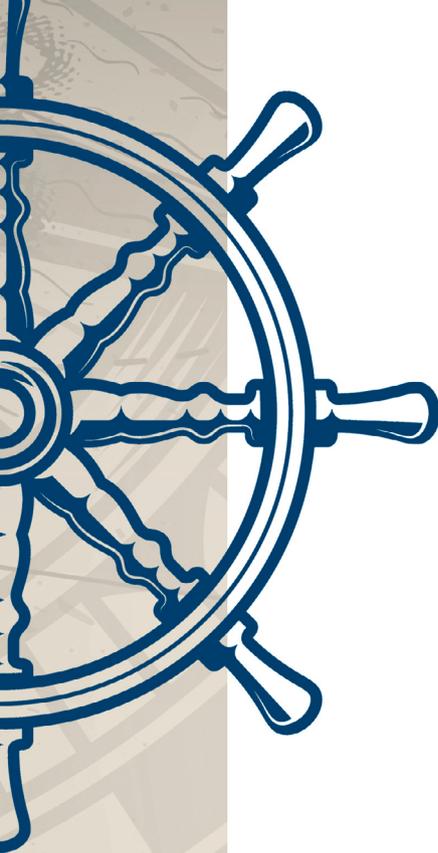
- “Por qual motivo eu tenho que aprender inglês? Eu não vou usar isso mesmo!”<sup>6</sup>

Essas são algumas narrativas coletivas presentes em nosso dia a dia como professores ou alunos de língua inglesa no Brasil. Apesar de essas frases não serem em si mesmas empoderadoras e poderem até mesmo gerar um sentimento de tristeza ou impotência, a existência de tais narrativas nos proporciona oportunidades de aprendizagem, de sua ressignificação e de ir além, em busca de possibilidades. Assim, é importante nos perguntarmos: que (outras) narrativas contam nossos alunos-professores e professores em serviço sobre o ensino e aprendizagem de inglês? Que (outras) histórias perpassam suas trajetórias e como elas moldam sua motivação para ensinar e aprender, suas identidades, suas crenças e emoções? Como essas histórias que são contadas, por sua vez, também moldam suas identidades, crenças, emoções e motivação? Até que ponto essa narrativa coletiva interfere nesses construtos, nas práticas de professores e nos processos de aprendizagem dos aprendizes?

Não tenho respostas para todas essas perguntas, nem é minha intenção respondê-las aqui. Neste capítulo, de forma breve, trago alguns exemplos de narrativas de alunos e professores de inglês em formação e em serviço, na tentativa de ilustrar a utilização de narrativas tanto na pesquisa quanto atividade de reflexão em sala de aula com alunos-professores, como forma de trazer à tona e refletir sobre alguns aspectos de suas crenças e emoções.

O capítulo se divide em três partes. Na primeira, discorro sobre narrativas, razão de se trabalhar com elas, e diferença entre pesquisa narrativa e pesquisa *com* narrativas. Na segunda parte, trago exemplos de pesquisas na pós-graduação, com crenças e emoções, utilizando narrativas escritas e visuais e discorro sobre o uso de narrativas com

<sup>6</sup> Agradeço a Vagner Peron, pela sugestão dessa frase, também bastante comum em contexto de um Instituto Federal.



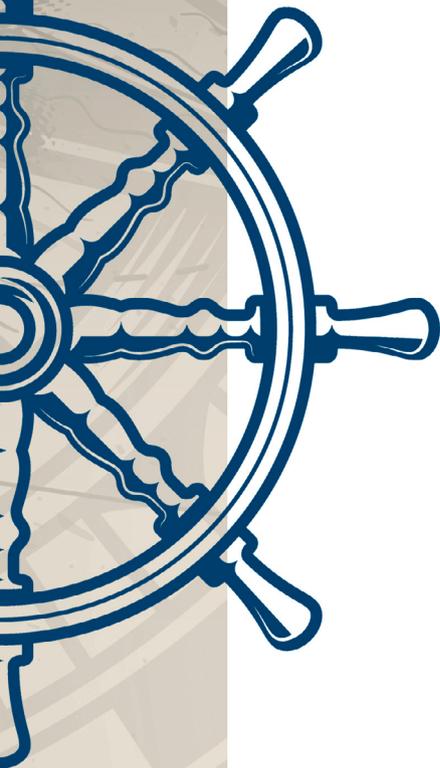
alunos de uma disciplina de estágio supervisionado na licenciatura em Inglês. Por fim, concluo com implicações e sugestões de pesquisa para futuros trabalhos.

## A PESQUISA NARRATIVA E A PESQUISA COM NARRATIVAS

Em primeiro lugar, faço uma distinção entre pesquisa narrativa e pesquisa que utiliza narrativas como instrumento de coleta de dados, mas que não necessariamente usa os mesmos princípios de abordagem e de redação da pesquisa narrativa. Comento primeiro sobre a *Pesquisa Narrativa* e, em seguida, sobre a pesquisa *com* narrativas.

No Brasil, Telles (1999) aponta que a pesquisa narrativa abre espaços para a emancipação do professor e para o desenvolvimento da sua identidade profissional. Além disso, as narrativas mostram-se adequadas principalmente para investigar o conhecimento prático e pessoal dos professores, suas crenças e emoções. Seguindo a tradição dos estudos de Clandinin e Connelly (2000), o *Grupo de Estudos em Pesquisa Narrativa e Educação de Professores* (GPNEP), da Universidade Federal de Uberlândia,<sup>7</sup> coordenado pelas professoras Dilma Mello e Viviane Bengezen (autoras dos capítulos 2 e 3 deste volume), desenvolve vários trabalhos de pesquisa narrativa. A pesquisa narrativa, baseada nos autores acima, é vista pelo GPNEP como “estudo da experiência como história, como uma forma de pensar sobre a experiência”. Ainda de acordo com o *site* do GPNEP, a pesquisa narrativa é definida como “tematização dos dados em uma perspectiva de composição de significados”. Nessa perspectiva, há

<sup>7</sup> <https://gpnep.blogspot.com/p/eventos.html>.

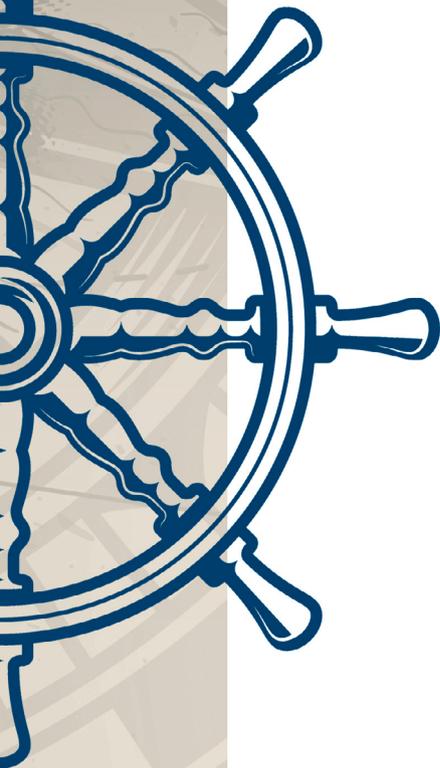


a interferência das visões pessoais do pesquisador e o processo de composição de significados. Na pesquisa narrativa, há a preocupação com a temporalidade (experiências passadas e desejo de novas (futuras) experiências), aspectos pessoais (sentimentos, esperança, desejos, reações) e sociais (ambiente, força e fatores subjacentes) e espacialidade (contexto) da pesquisa e histórias dos participantes. Essa temporalidade refere-se também a “histórias passadas e possibilidades de histórias futuras, em um contínuo experiencial (Dewey 1938); em um trabalho em desenvolvimento, sempre em processo de tornar-se (*becoming*)” (Moraes, 2014, p. 56). Isso exige um posicionamento diferente do pesquisador, uma vez que, na pesquisa narrativa, de acordo com Moraes (2014, p. 56):

“o texto da pesquisa também descreve tanto os sentidos compostos sobre a experiência do participante, quanto os do pesquisador” [...] “porque, na Pesquisa Narrativa, o pesquisador não é apenas um pesquisador-observador. Segundo Clandinin e Connelly (2000), o pesquisador ora deve se posicionar como pesquisador-observador e ora pesquisador-participante, movendo-se entre os níveis de intimidade com o texto da pesquisa”.

Em outras palavras, concordando com Smithers (2016, p. 94), faço distinção entre pesquisa narrativa (*narrative inquiry*) e estudos com narrativas (também conhecido como análise de narrativas). O autor explica a diferença citando Pavlenko (2002, p. 213) e Barkhuizen *et al.* (2014). Para Barkhuizen *et al.* (2014, p. 3), a pesquisa narrativa é uma pesquisa em que “contar histórias (*storytelling*) é uma forma de analisar os dados e apresentar os resultados”, enquanto, no estudo com narrativas, “as histórias são usadas como dados”.<sup>8</sup>

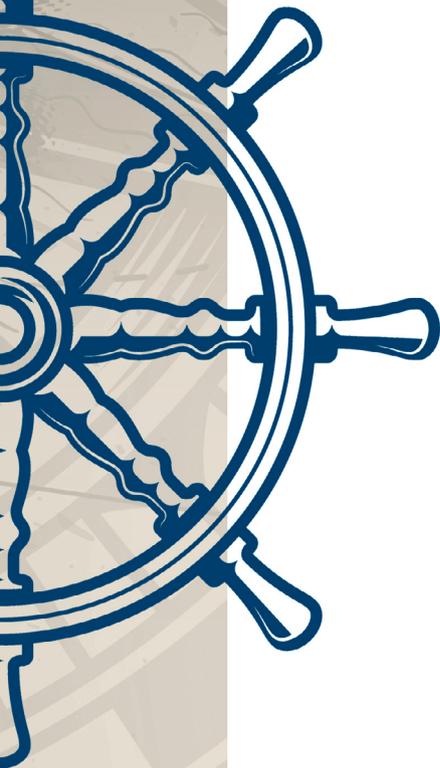
8 Barkhuizen (no prelo) fala de cinco dimensões em um continuum da pesquisa narrativa que é interessante para pensarmos em qual desses se situa nossa pesquisa. As dimensões são: análise de narrativa com foco na sua estrutura, ou uso da narrativa como método; interação; engajamento, tipos de histórias e análise de narrativa ou análise narrativa (esta última foi a que abordei neste capítulo).



Alguns exemplos de pesquisa narrativa, dentre tantos outros no Brasil, e principalmente do Grupo GPNEP, são o trabalho de Moraes (2014), que narra a trajetória de uma professora de inglês em uma escola pública, e a tese de doutorado de Bengezen (2017) sobre histórias de autoria nas aulas de inglês em escola pública.

A pesquisa *com* narrativas se utiliza de várias terminologias como autonarrativa, histórias de vida, autobiografias e histórias de aprendizagem de línguas, e se refere à utilização de narrativas em pesquisas qualitativas como um dos instrumentos de coleta de dados, que não necessariamente seja uma pesquisa narrativa nos moldes descritos dentro dos princípios da pesquisa narrativa como mencionados acima. Vários pesquisadores passaram a utilizar narrativas dentro do que se denominou de “virada narrativa” (Pavlenko 2007). De acordo com Pavlenko (2007, p. 164), essa virada narrativa significa o uso de narrativas tanto “como objeto quanto como forma legítima de pesquisa na história, psicologia, sociologia e educação”. A autora ainda explica que na Linguística Aplicada, essa virada teve início quando começaram a ser examinados os diários dos aprendizes de línguas para identificar fatores que influenciavam a aprendizagem (ex. Bailey 1983). Segundo Pavlenko (2007, p. 164), esses estudos questionaram a visão que se tinha do aprendiz como “abstrações unidimensionais” para os apresentarem “como seres humanos com sentimentos”, “gênero, raça e classe” e agência.

Barkhuizen (2016, pp. 28-29) também discorre sobre a virada narrativa e a coloca como uma virada mais ampla em direção à pesquisa qualitativa. Barkhuizen, Benson e Chick (2014) fornecem quatro razões para a virada narrativa, das quais destaco três. Para os autores, a virada narrativa: a) se tornou interessante para os pesquisadores descontentes com a abordagem quantitativa e positivista; b) reflete questões da pós-modernidade como conceitos do eu, das identidades e da individualidade, ao contrário de teorias gerais sobre o comportamento

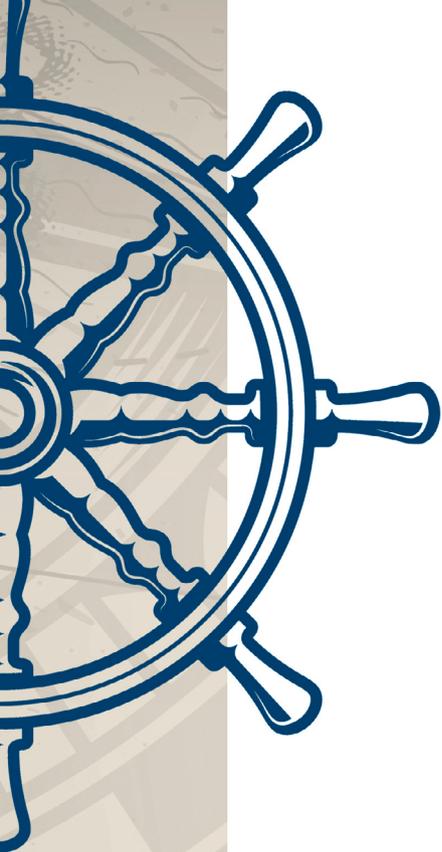


humano; e c) é um recurso para as pessoas na construção de suas identidades e ajuda os pesquisadores a compreender esse construto. De acordo com Golombek e Johnson (2004, p. 308), “as narrativas não descrevem fenômenos objetivamente, mas os injeta de interpretação”. Dessa forma, elas são holísticas, sociais, relacionais e vinculadas culturalmente, não podendo ser separadas de seus contextos sócio-históricos e culturais de onde surgiram.

A importância das narrativas está relacionada à sua capacidade de nos ajudar a “reconhecer e compreender as dimensões emocionais, morais e relacionais do conhecimento do professor” (Golombek; Johnson 2004, p. 308). Além disso, as narrativas empoderam as pessoas e expandem as vozes que podem ser ouvidas na pesquisa, podendo enfatizar vozes de grupos tradicionalmente marginalizados (Barkhuizen *et al.*, 2014).

Johnson e Golombek (2002, p. 6, *apud* Golombek; Johnson 2004, p. 309), que trabalham com narrativas de professores, as definem como “uma exploração sistemática que é conduzida *por* professores e *para* professores através de suas próprias histórias e linguagem”. Para Golombek e Johnson (2004, p. 309), o trabalho com narrativas possibilita que os professores “questionem e reinterpretem o que acreditavam que sabiam” e, assim, podem “organizar e articular o que sabem”, “fazendo conexões com suas vidas pessoal e profissional”, e realizando mudanças neles mesmos e nas suas práticas se necessário. Barkhuizen (2016, p. 28) define narrativas como “um modo de fazer pesquisa que foca nas histórias que contamos sobre nossas vidas”, que podem ser “sobre experiências de vida” ou sobre “o sentido que fazemos dos eventos que vivemos ou imaginamos em nossas vidas futuras”.

Existem várias maneiras de coletar narrativas. Elas podem ser diários, autobiografias escritas, podem ser orais ou visuais (desenhos, fotografias) ou multimodais (Menezes 2008). Além disso, podem ser

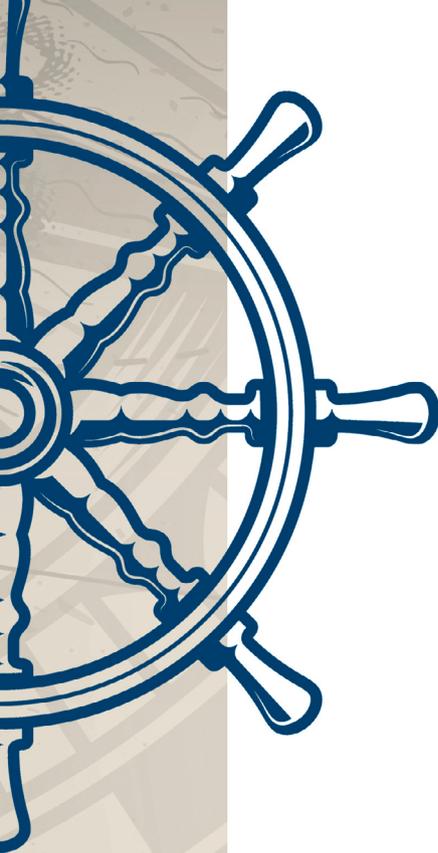


produzidas por aprendizes ou professores, na língua materna ou em outra língua. A análise dessas narrativas geralmente é feita por análise de conteúdo ou análise temática (Pavlenko 2007), na qual se recorre à codificação de temas, categorias ou padrões emergentes dos dados. Entre os tipos de narrativas, comento mais detalhadamente sobre as narrativas visuais, que têm sido bastante utilizadas na Linguística Aplicada nos últimos anos.

Um grupo de pesquisadores da Finlândia vem utilizando narrativas visuais desde o final dos anos 1990, e o número de pesquisadores utilizando esse tipo de narrativa vem aumentando no exterior<sup>9</sup> e no Brasil. Kalaja (2014) define narrativas visuais como “métodos visuais (tais como fotos,<sup>10</sup> desenhos, imagens mentais) no ensino e aprendizagem de inglês (ou outras LEs)”. De acordo com a pesquisadora, as narrativas visuais oferecem aos participantes uma complementação ao método verbal para expressar suas experiências e sentimentos e refletir sobre suas práticas de linguagem, identidades e seus processos de ensino e aprendizagem. A fotografia e o desenho têm sido os meios mais comuns de compor imagens, além de outras formas (Kalaja; Pitkänen-Huhta 2017). No Brasil, trabalhos pioneiros com desenhos de Lima (2005) e de Aragão (2007) inauguraram o caminho para que outros estudos surgissem e, recentemente, vários trabalhos de mestrado (Oliveira 2016; Silva 2018; Santos 2018; Palmer 2018; Arcanjo 2019) e doutorado (Silva 2017) se utilizam de narrativas visuais.

O trabalho com narrativas multimodais conta com um projeto que reúne narrativas multimodais de vários professores e alunos de vários países. O projeto AMFALE<sup>11</sup> foi criado pela professora Vera Menezes com o objetivo de reunir narrativas de aprendizagem de línguas de vários países de diferentes línguas estrangeiras, com a contribuição de narrativas de alunos de países como Finlândia, Japão, Brasil, entre

11 <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>



outros. Vários trabalhos de mestrado e doutorado já foram realizados utilizando o banco de narrativas do projeto (vide Paiva 2007).

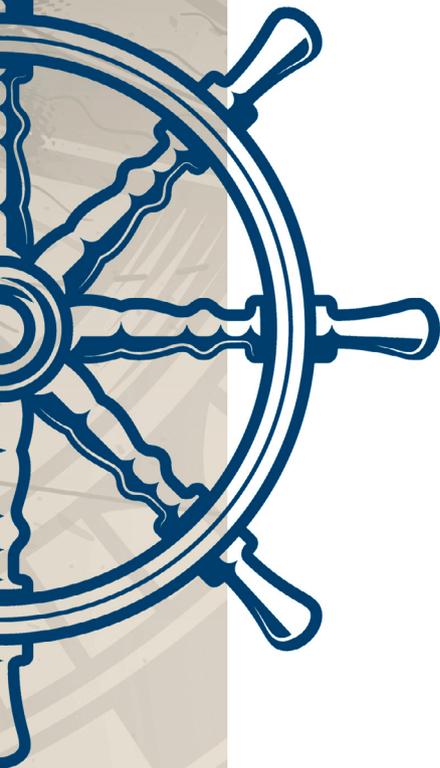
As narrativas visuais (NVs) podem ser analisadas de diversas maneiras. Recentemente, a Gramática do Design Visual foi utilizada para analisar narrativas visuais (Silva 2017). Zanatta e Civera (2016), por sua vez, sugerem os seguintes passos para se analisar as NVs: a) rever todas as NVs; b) estabelecer categorias de tipos de desenhos (pôster, colagem, metáfora, mapa conceitual); c) estabelecer categorias para analisar o conteúdo (o desenho e o texto nos desenhos); d) codificar os desenhos; e) interpretar os dados; e f) ler o texto descritivo dos desenhos para checar a confiabilidade da interpretação.

## TRABALHANDO COM NARRATIVAS COM ALUNOS-PROFESSORES

Desde 2003, venho trabalhando com narrativas escritas, ou, mais especificamente, histórias de ensino de línguas (*language teaching histories* – LTH), e histórias de aprendizagem de línguas (*language learning histories* – LLH)<sup>12</sup> com alunos-professores de inglês em formação na Universidade Federal de Viçosa nas disciplinas de língua inglesa e estágio supervisionado – são aproximadamente 133 LTHs (Estágio I) e aproximadamente 60+ LLHs (dos alunos de língua inglesa). Essas narrativas têm sido utilizadas:

- a. como instrumento de formação de professores (professor como produtor de conhecimentos, contador de histórias);

<sup>12</sup> *Language learning histories* é um termo utilizado por Murphey (1997) e Oxford e Green (1996). Como adaptei o guia utilizado por Murphey, passei a utilizar esse termo para as narrativas escritas sobre as histórias de aprendizagem de ensino de línguas de meus alunos.



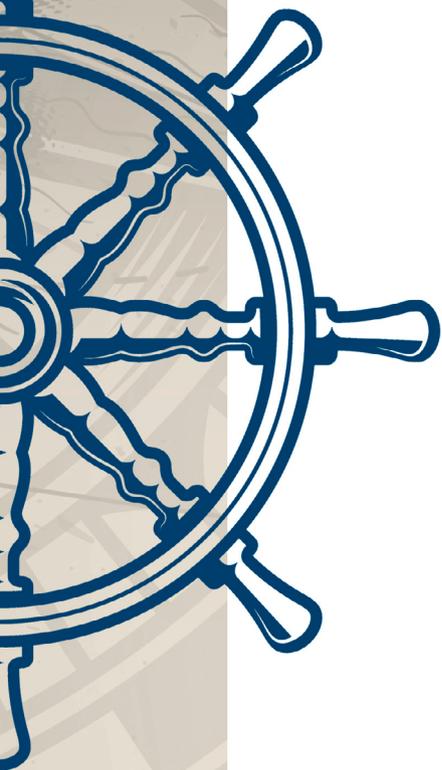
- b. para tornar públicas as vozes dos professores, revelando seu conhecimento tácito docente ou suas crenças;
- c. para conhecer meus alunos e ouvi-los e para que eles tenham chance de se ouvir;
- d. para trazer à tona crenças e emoções sobre esse processo que, porventura, estavam submersas e poder ter a chance de refletirmos coletivamente sobre esses construtos; e
- e. para mapear as emoções presentes nessas narrativas (e sua relação com outros construtos como identidades, motivação, crenças, entre outros).

Essas narrativas são utilizadas em sala de aula como forma de discussão em pares e em grupos,<sup>13</sup> em comentários escritos nas LTHs dos colegas (Murphey; Barcelos; Moraes 2014), em encontros com apresentação dos dados das análises feitas pelos próprios alunos e também na publicação de um *e-book*.<sup>14</sup> Recentemente, tenho solicitado aos alunos que escrevam essas narrativas no início do ano na disciplina de Estágio Supervisionado I. Ao final do ano, no Estágio Supervisionado II, solicito a eles que as releiam, reflitam e escrevam sobre as possíveis mudanças (ou não) dessas crenças durante esse período.

Na pós-graduação, tenho orientado trabalhos que utilizam NVs para identificar crenças, emoções, identidades e a relação entre esses conceitos. O primeiro trabalho, de Oliveira (2016), investigou a relação entre crenças, motivações identidades de usuários de língua inglesa de alunos do ensino médio de uma escola particular. Utilizando-se de questionários abertos, narrativa escrita, visual e uma entrevista, os resultados sugeriram que as crenças dos aprendizes estavam

13 Um relato sobre essas experiências com narrativas está em Barcelos (2016).

14 <https://www.widbook.com/ebook/read/our-language-teaching-histories>



relacionadas à sua motivação para aprender a LI e as suas identidades de usuários da LI. Essa motivação, por sua vez, estava relacionada às suas crenças sobre a LI como língua universal e todos os benefícios advindos desse *status*, tais como o uso dessa LI em situações fora da escola, nas mídias, em viagens, no mercado de trabalho e intercâmbios. Nas narrativas visuais, os participantes utilizaram não somente desenhos mas também colagens e fotografias, como se pode observar na seguinte NV, em que é possível perceber uma narrativa coletiva comum da onipresença do inglês na vida de adolescentes de algumas camadas da população no Brasil e a identificação desses alunos com esse capital cultural e social e suas crenças em uma melhor chance de emprego ao ter posse desse capital, conforme a descrição da NV feita pela aluna, apresentada a seguir:

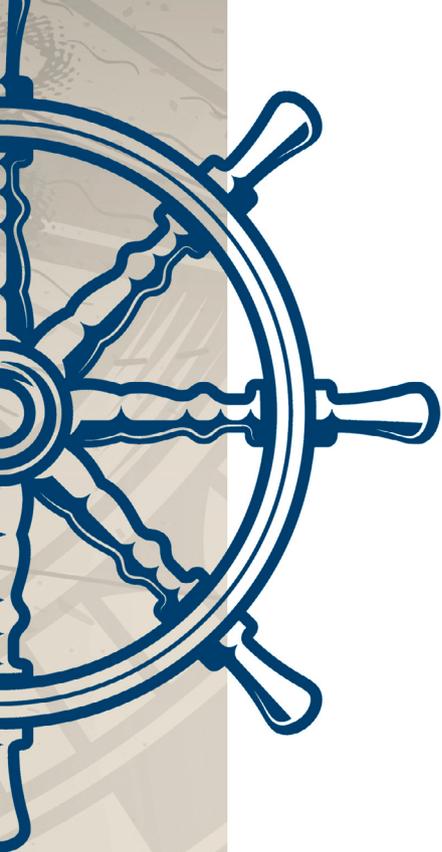


Fig. 1: NV Manuela



Fonte: Oliveira (2016, p. 75. NV 7 Manuela).

Hoje em dia, o Inglês está em tudo, mesmo sem querer, ou até mesmo sem saber, usamos o inglês no nosso dia-a-dia, as redes sociais têm muitas coisas em inglês, e até mesmo o nome de algumas é em inglês, nome de comidas, lojas, estampas de roupa, músicas, além de ajudar em uma boa formação e também conseguir mais oportunidades de emprego (Manuela, NV).

Santos (2018) buscou investigar as crenças de alunos de espanhol de duas escolas públicas, utilizando-se também de questionários abertos, uma narrativa visual e uma entrevista. Os resultados sugeriram algumas crenças que são parte de uma narrativa coletiva sobre ensino de espanhol no Brasil, tais como a crença de que espanhol é fácil. Muitos alunos expressaram também crenças sobre a cultura hispânica e de como podem aprender essa cultura por meio dos livros, como ilustrado na seguinte narrativa:

Fig. 2: NV Paula

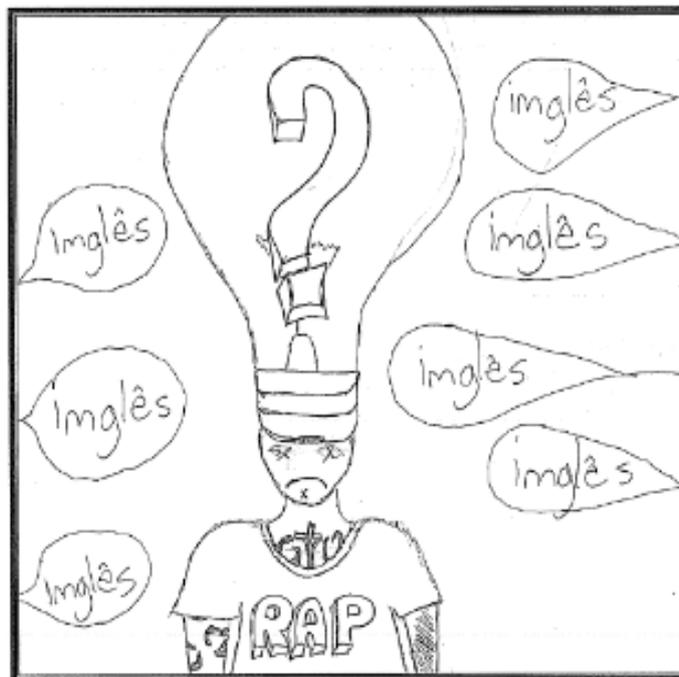


Fonte: Santos (2018, p. 59, NV Paula)

[...] que o livro traz todo esse conhecimento de vários elementos que remetem à cultura hispânica. Para a estudante, abrir o livro e estudar permite acesso a conhecimentos que seriam acessados somente através de uma viagem, por exemplo (NV Paula).

Palmer (2018) identificou e comparou as identidades, crenças e fatores de classe social de dois grupos de alunos imigrantes nos Estados Unidos e alunos brasileiros, em seu primeiro ano do ensino médio em escola pública de bairros de classe socioeconômica baixa. Os resultados sugeriram uma relação cíclica entre crenças, identidades e classe social. Segundo Palmer, “o acesso ao capital do inglês parece afetar tanto as crenças pessoais quanto as da sociedade sobre aprendizagem de inglês, o que, por sua vez, afeta as identidades dos participantes como futuros usuários de inglês” (p. 98). A autora afirma ainda que os alunos brasileiros parecem aderir às crenças presentes em sua classe social de que inglês é inacessível para eles, ou tentam quebrar esse ciclo investindo na comunidade imaginada de falantes de inglês. Uma NV ilustrativa de um aluno brasileiro é a que se segue em que se pode perceber o seu dilema de se ver rodeado de inglês por todos os lados, mas dentro de si tem dúvidas quanto a se relacionar com essas vozes ao seu redor. O *rap*, inscrito na sua camiseta, e que também é parte de sua vida, pode ser visto por um ele como a sua realidade social, na qual o inglês não pertença (talvez somente como capital simbólico social).

Fig. 3: NV de um aluno brasileiro



Fonte: Palmer (2018, p. 98).

Silva (2018) trabalhou com professores em formação e investigou como se constitui sua paixão pelo ensino e suas identidades profissionais. Narrativas escritas, narrativa visual e entrevistas foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados. Os participantes demonstraram ter paixão pelo ensino no seu desejo de ensinar, nas emoções positivas pelo ensino (satisfação e amor; gosto pelo inglês) e no seu comprometimento ao se engajarem em práticas docentes. Suas identidades se construíram em projetos de incentivo à prática docente ainda na graduação, além das disciplinas do curso de Letras, sendo a prática docente vista como a que mais contribuiu para sua identidade como futuros professores.

Uma das narrativas visuais mostra como a paixão desse professor em formação é expressa na sua crença sobre ensinar como compartilhar conhecimentos: “Ensinar, especialmente, em outra língua, é compartilhar um mundo novo com o outro ( Silva 2018, p. 42, NV Nicolas)”.

Fig. 4: NV Nicolas



Ensinar, especialmente, em outra língua, é compartilhar um mundo novo com o outro” (NV, Nicolas)

Fonte: Silva (2018, p. 42).

Em resumo, a pesquisa com narrativas tem mostrado o contexto subjetivo de alunos e professores em formação, possibilitando acesso às suas crenças, emoções, identidades e motivação. Além das narrativas verbais (escritas ou orais), a NV tem se destacado como um poderoso instrumento que possibilita esse acesso. Além disso, a versatilidade das narrativas permite o trabalho de reflexão e questionamento com os alunos em sala sobre suas próprias trajetórias.

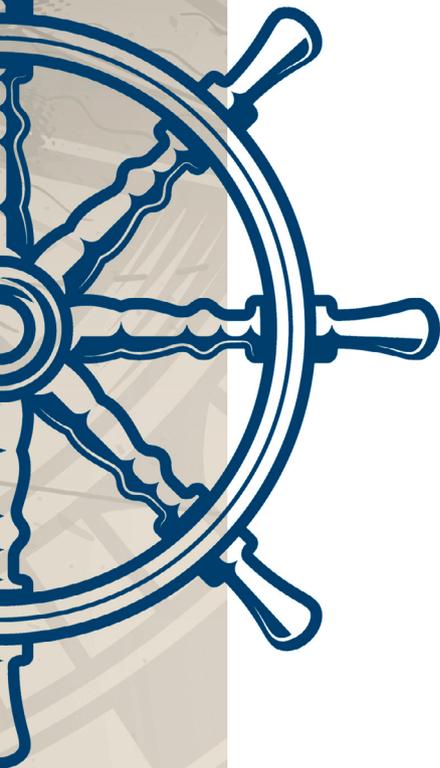
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, busquei discorrer sobre a pesquisa *com* narrativas trazendo sua definição e distinção com a pesquisa narrativa, métodos de investigação, tipos e forma de análise. Além disso, illustrei minha discussão com estudos realizados na pós-graduação que utilizam narrativas, com destaque para as visuais, para investigação dos conceitos de crenças, emoções, identidades e motivação.

As narrativas (escritas, orais e visuais) são um poderoso instrumento que nos dão a possibilidade de refletir e de ressignificar nossas histórias. Elas podem ser utilizadas no dia a dia por professores e na pesquisa para nos ajudar a compreender vários aspectos dos processos de ensinar e aprender línguas. Além disso, elas potencializam as vozes de alunos e professores e os auxiliam, assim como aos pesquisadores, com mais informações para aprender a lidar com a tarefa de aprender e ensinar línguas.

Conforme discutido anteriormente, as narrativas são um poderoso instrumento não somente para a pesquisa mas principalmente na sala de aula como instrumento de reflexão para alunos e futuros professores de línguas. Utilizar narrativas dessa forma tem me aproximado dos meus alunos e me permitido conhecer suas crenças e emoções. Ao narrarem, conversarem e redigirem sobre suas histórias de aprender ou de ensinar línguas, podem ter mais consciência e compreensão de suas próprias crenças e emoções, podendo abrir caminho para a aceitação (ou resgate) de identidades como bons usuários dessa língua ou se vendo, muitas vezes, pela primeira vez, como futuros professores de línguas ou de inglês.

Iniciei este capítulo fazendo perguntas para nos levar a questionar certas narrativas de ensino e aprendizagem de línguas presentes na cultura brasileira e sugeri que deveríamos fazer outras perguntas para



contar outras histórias. Finalizo da mesma forma que iniciei, lançando perguntas que possam nos ajudar a refletir sobre as histórias que estamos contando ou ajudando nossos alunos e professores a contar, e que possam ser vistas como perguntas para futuras pesquisas:

- a. que histórias estamos contando sobre nós mesmos como formadores e alunos?;
- b. que histórias estamos contando a nós mesmos, aos outros, e aos nossos alunos sobre eles?;
- c. que histórias nossos alunos contam de nós e deles mesmos para si mesmos?;
- d. como essas histórias influenciam suas trajetórias? As de outros? A de professores?;
- e. que emoções, crenças, identidades e motivações essas histórias permitem revelar?;
- f. que histórias contamos como pesquisadores e como formadores de professores?;
- g. como nossas pesquisas podem contar histórias de possibilidades e esperança *com* nossos participantes?; e
- h. como podemos ser mais curiosos sobre essas histórias (as nossas e as de nossos alunos) e, se preciso for, ajudá-los e nos ajudar a (re)narrá-las e desafiá-las?

Que a pesquisa narrativa ou pesquisa com narrativas nos permita cada vez mais poder ouvir atentamente as histórias de nossos alunos e alunos-professores e, dessa forma, nos ensinar sobre suas vidas e seus mundos. É que isso possa nos ajudar a contar histórias mais inspiradoras sobre eles. Que possamos escrever e tornar públicas mais narrativas de alegria, esperança, amor, experiências positivas, felicidade, resiliência, agenciamento e motivação.

## LEITURAS ADICIONAIS

BARKHUIZEN, G. (2008) A narrative approach to exploring context in language teaching. *ELT Journal*, vol. 62, n. 3, pp. 231–239, 2008.

BARKHUIZEN, G. (2011). Narrative Knowledgeing in TESOL. *TESOL Quarterly*, vol. 45, n. 3, p. 391-414, 2011.

BENSON, P.; NUNAN, D. (org.) (2004). *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

BENSON, P. (2014). Narrative Inquiry in Applied Linguistics Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 154-170, 2014.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (2002) *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

KALAJA, P.; MENEZES, V. O. P., BARCELOS, A. M. F. (org.) (2008). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. London, Palgrave.

KALAJA, P.; PFEIFER, S. (org.) (2019). *Visualising Multilingual Lives More Than Words*. Bristol, UK, Multilingual Matters.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, J. (2016). Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, vol. 1, n. 3, p. 565-583, set/dez, 2016.

ROMERO, T. R. S. (2010). *Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP, Pontes.

ROTHFUSS, P. (2007). *The name of the wind*. The Kingkiller Chronicle: Day One. New York, Daw Books, Inc.



# 2

Dilma Mello

## **PESQUISA NARRATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

10.31560/pimentacultural/2020.572.38-61

## APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, Dilma Mello, uma das pioneiras da pesquisa narrativa (PN) no Brasil, em uma narrativa intrigante e envolvente, nos conta dos pesquisadores e pesquisas narrativas na formação docente no Brasil. Dilma relembra a contribuição crucial de João Telles para a PN no Brasil e seu pioneirismo nesse tipo de pesquisa, com a utilização das artes, recursos audiovisuais e outras possibilidades de construção do conhecimento na formação docente. Dilma explicita também, didaticamente, alguns princípios teórico metodológicos importantes e termos importantes da PN, tais como “recontar”, conhecimento teórico prático pessoal e profissional e tipos de histórias vividas, bem como a diferença entre pesquisa narrativa e pesquisa de narrativas, chamando a atenção para a importância dos dois tipos de pesquisa. Além disso, ela destaca a contribuição de pesquisadores brasileiros que trabalham com pesquisa (de) narrativa e exemplifica com trabalhos de PN realizados no Brasil, alertando que carecemos de mais oportunidades e legitimidade da PN, pelo menos em alguns espaços acadêmicos. Dilma finaliza com um lindo poema imagem sobre o mapeamento que fez. Este capítulo será, com certeza (assim como todo este livro), leitura obrigatória nos cursos de pós-graduação em Linguística Aplicada do Brasil.

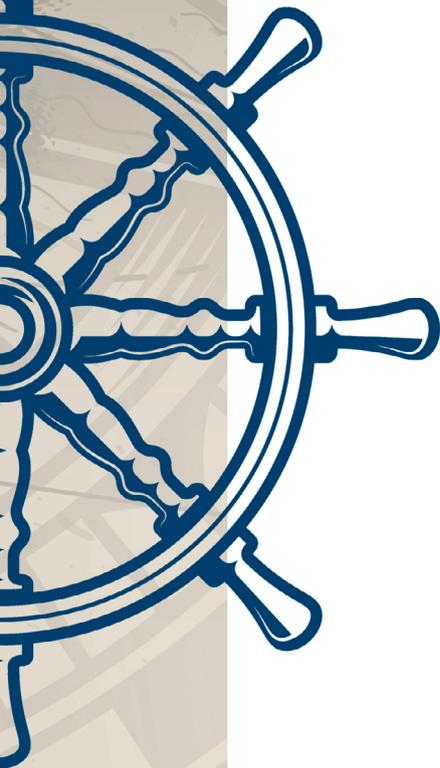
*Ana Maria F. Barcelos*

## INTRODUÇÃO

Diante da amplitude de temas possíveis a serem abordados na construção deste capítulo, inicialmente passei algum tempo pensando e repensando possibilidades. Quais perspectivas de narrativa, ou de pesquisa narrativa, abordar? Quais aspectos sobre formação docente vivenciadas ou investigadas narrativamente poderia focalizar? Quais poderiam ser as fronteiras ou espaços fronteiraços a serem explorados, considerando a singularidade de um capítulo? Escrever sobre a pesquisa narrativa ou escrever narrativamente? Com a mente borbulhando em paisagens diversas possíveis de serem contempladas, parecia difícil decidir e tomar um rumo, ainda que inicial. Mas, foi durante um dos encontros do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP),<sup>15</sup> numa manhã de uma sexta-feira, que a inspiração para a escrita desse capítulo e para a forma dessa escrita surgiu.

Era mais um dia de encontro do grupo e tínhamos uma nova participante. Uma professora de Artes e também artista, uma escultora de barro que, conforme sua narrativa, tanto moldou e tem moldado os caminhos de sua vida pessoal e profissional. Estávamos em um exercício de compreensão e debate sobre a obra *Writing qualitative research: living by words* (Ely; Vinz; Downing; Anzul 2001) e (re) discutindo o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa, na perspectiva dos autores canadenses Jean Clandinin e Michael Connelly. Engajada nas atividades daquele encontro, nossa recém chegada participante parecia surpresa e encantada com a conversa realizada. Parecia uma participante veterana no grupo, talvez por ter se sentido em um “lugar seguro” (Clandinin; Connelly 2000; 2015) para compartilhar suas histórias, seus encantos e desencantos com a profissão docente. Diante da perspectiva teórico-metodológica ali

<sup>15</sup> Grupo de pesquisa liderado por mim e pela professora Viviane Cabral Bengezen (UFG-Catalão).



discutida, aquela professora que já havia buscado seu espaço na paisagem acadêmica, expunha sua frustração por não ter sentido que as portas estavam abertas para que pudesse construir o senso de pertencimento (Wenger 2001). Foi num turbilhão de narrativas revisitadas e o encontro com diferentes e novas possibilidades de vivenciar experiências outras que a professora perguntou: *Mas, onde vocês estavam?* Aquela pergunta ficou ecoando em mim por alguns dias, talvez até o momento de escrita deste capítulo. Uma pergunta que parecia simples, na verdade trazia uma reivindicação sobre onde estão os pesquisadores narrativos e o que têm feito os pesquisadores narrativos no campo da formação docente e na arena de pesquisa.

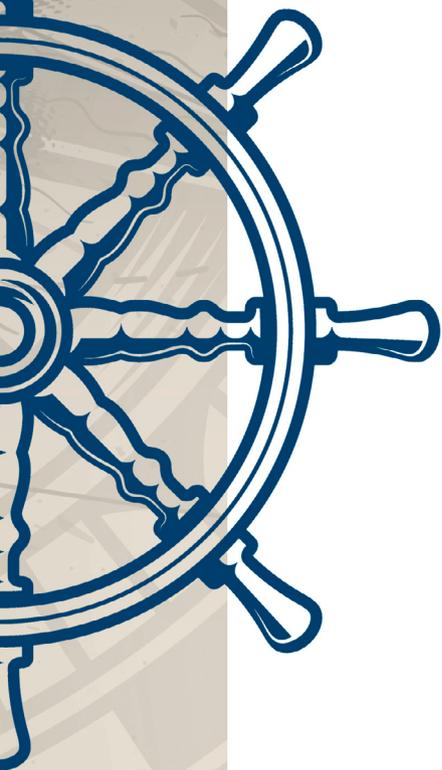
Também não sabia da existência do caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa e nem sabia onde estavam os pesquisadores narrativos quando iniciei o programa de mestrado na PUC-SP, em 1996. Após ter feito o curso de Letras e um curso de especialização *lato sensu*, já havia ouvido e lido sobre etnografia e sobre a necessidade de reflexão crítica na e para a formação docente na área da Linguística Aplicada. Mas, desconhecia o espaço das narrativas na paisagem educacional e no espaço acadêmico. Neste capítulo, espero responder um pouco daquela pergunta feita na reunião do GPNEP, além de levantar e discutir um pouco do que os pesquisadores narrativos têm feito no campo da formação de professores. Início com um pouco da história de pesquisa narrativa vivenciada pelo professor João Antonio Telles, quem iniciou o caminho no rumo da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa no Brasil, conforme os princípios construídos pelos autores canadenses Jean Clandinin e Michael Connelly, tendo como foco a formação docente no campo da Linguística Aplicada.

## AS EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS DO PROFESSOR JOÃO ANTONIO TELLES NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme exposto na primeira seção deste capítulo e como abordado em Mello (2020, no prelo), foi o professor João Antonio Telles quem primeiro falou de pesquisa narrativa, na paisagem acadêmica brasileira, considerando o campo da Linguística Aplicada. Por volta de 1995, quando retornou de seu doutoramento, realizado na Universidade de Toronto, no Canadá, iniciou seu trabalho como professor e orientador no LAEL-PUCSP.<sup>16</sup> Naquela época, o professor João Telles lançava o convite a conhecermos o percurso teórico-metodológico da pesquisa narrativa como forma de (re) pensarmos nossas práticas como docentes. Cabe expor que em sua tese de doutorado, realizada no OISE, departamento conhecido academicamente como um espaço de possibilidades inovadoras, já era/é possível ver um estudo de cunho narrativo com o foco na formação docente. Na tese, intitulada *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*, orientada pelo professor Christian Theodore Patrick Diamond, Telles (1996) inicia seu trabalho com sua autobiografia, para em seguida desenvolver sua investigação narrativa com e sobre as experiências de ensino de uma professora brasileira de língua portuguesa na escola pública.

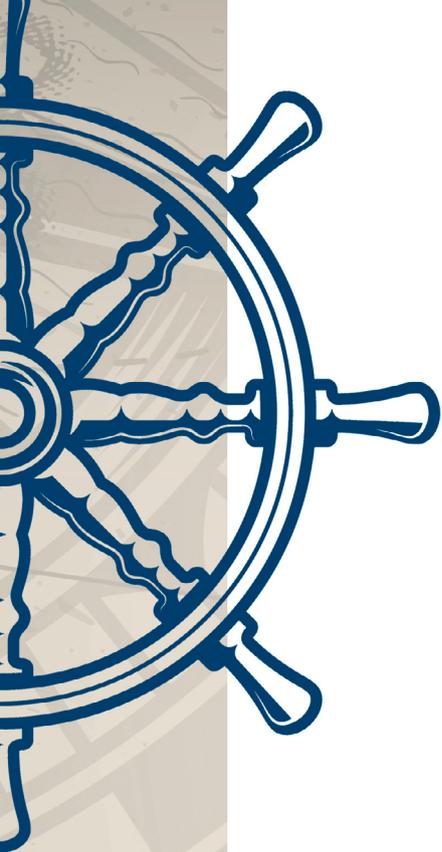
Na PUC-SP, depois de ter retornado ao Brasil, João Telles (como carinhosamente o chamávamos na época) continuou seu trabalho com a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly 2000) em suas pesquisas e na oferta das disciplinas por ele ministradas no programa de pós-graduação da mesma universidade, a saber: “Seminário de Pesquisa: Aspectos teóricos e práticos de

<sup>16</sup> Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



preparação de material pedagógico, concepções de currículo e políticas da linguagem”; e “Tópicos em Linguística Aplicada: o conhecimento pessoal do professor”. Ambas as disciplinas foram ministradas entre 1996 e 1997, durante o início de meu percurso de mestrado na mesma instituição. Na primeira, fazíamos, oralmente e depois por escrito, nossas narrativas pessoais e profissionais de vida, como ponto de partida para compreendermos quem éramos como docentes e o que estávamos nos tornando, com um olhar retrospectivo para nossa história de vida e um olhar prospectivo, tendo em vista os movimentos da pesquisa narrativa e sua característica de tridimensionalidade. Lemos, também, artigos, capítulos e livros sobre a noção de experiência de John Dewey (1938), a concepção de currículo de Dewey (1938), Schwab (1978) e Clandinin e Connelly (1988): *teachers as curriculum planners*. Estudávamos, ainda, a noção de conhecimento corporificado, além das perspectivas de histórias sagradas, secretas e de fachada. Tudo muito inovador e diferente no campo da Linguística Aplicada até aquele momento. Na segunda disciplina, estudamos os conceitos postos por Clandinin e Connelly sobre conhecimento prático pessoal e conhecimento prático profissional. Sempre tendo a formação docente como alvo.

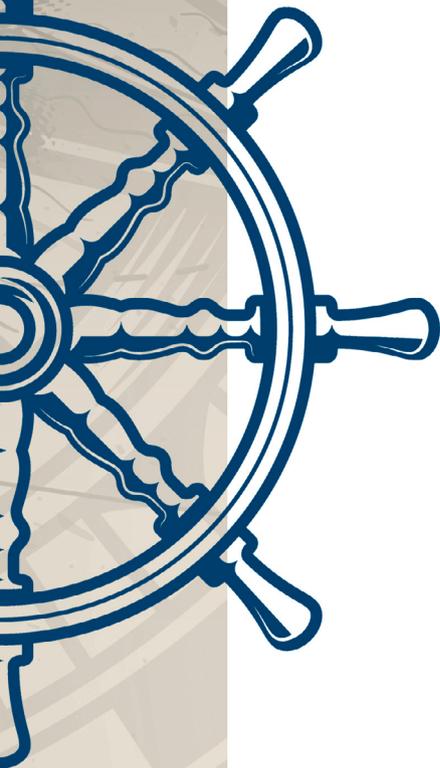
Antes de mudar para a cidade de Assis, no interior de São Paulo, e de iniciar seu trabalho como professor efetivo da UNESP-Assis, o professor João Telles ainda ministrou um minicurso em parceria com o professor C. T. Patrick Diamond (University of Toronto), sobre a proposta teórico-metodológica de pesquisa narrativa com base em artes na formação docente. Mais uma vez inovava, provocando e possibilitando aos participantes do minicurso a oportunidade de entendimento e (re) invenção de nossas práticas em contato com as linguagens das artes. Com base nos estudos de Diamond e Mullen (1999), Polkinghorn (1995; 1988) e Mlynarczyk (1991), dentre outros autores, o professor João Telles propunha um caminho ainda desconhecido, ou pouco conhecido em nossa área naquela época: de construção de conhecimento acadêmico, considerando que, como posto pelos autores citados,



informa, na forma, a perspectiva acadêmica do conhecimento construído ou em construção em diferentes perspectivas. Se a forma informa, a forma como escrevemos e divulgamos nossos estudos informa o nosso entendimento sobre a pesquisa científica e sobre o conhecimento construído. Para mudar as concepções dominantes entendo, conforme os autores, que é imprescindível transformar a forma como estudamos e como escrevemos nossas pesquisas.

A forma de trabalho com a pesquisa narrativa na formação docente e na produção científica do professor João Telles foi sempre diferenciada dos caminhos canônicos. Um exemplo dessa busca por outras formas pode ser observado em um dos seus projetos de formação inicial de professores, realizada com seus discentes na UNESP-Assis, exposto em diversos eventos acadêmicos de diferentes regiões do país. Entre os anos de 2000 e 2006, Telles realizou e coordenou dois projetos de formação docente, na perspectiva da pesquisa narrativa: “Teatro improvisado na disciplina prática de ensino de línguas e estágio supervisionado: reflexões e representações de alunos de Letras acerca da prática pedagógica” (2000-2006) e “PCNs de Língua Estrangeira: a didática e o desenvolvimento do professor” (2001-2006). Nesses dois projetos de pesquisa havia o engajamento com a pesquisa narrativa com base em artes, como apontam as descrições dos projetos retiradas currículo lattes do pesquisador:

O projeto pretende (a) abordar esses problemas por meio da estratégia do jogo improvisacional de teatro, (b) verificar o conteúdo suas representações dos graduandos em Letras acerca da prática pedagógica de ensino de línguas e (c) verificar o modo pelo qual as reflexões sobre a prática pedagógica são realizadas por meio do jogo teatral. A estratégia do jogo improvisacional de resume nos seguintes passos: (a) a classe de Prática de Ensino de divide em dois grupos. O primeiro será a platéia, o segundo grupo representará os alunos e um professor, que ministrará uma aula de línguas previamente preparada. (b) Espacialmente, a platéia se coloca ao redor do espaço cênico, no qual os alunos e o professor representarão a sala de aula. (c)

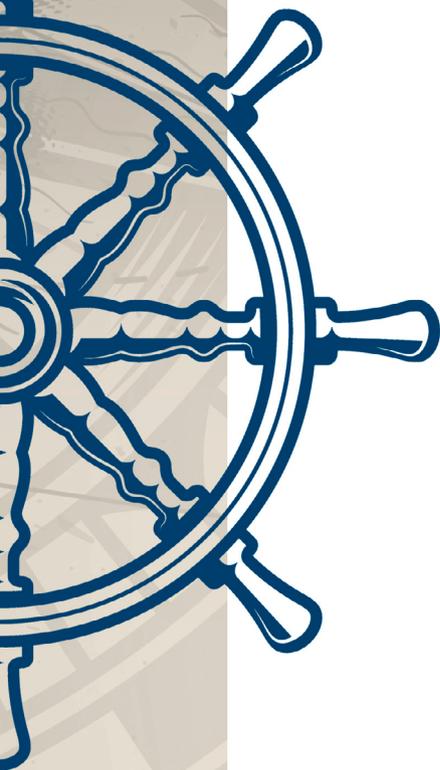


Em qualquer momento da improvisação, um membro da platéia poderá interrompe-la com um “Pare!” e continuá-la, assumindo a posição de um dos atores, apresentando ou resolvendo um problema. (d) Terminada a improvisação, a platéia realizará uma reflexão, mediada pelo professor de Prática de Ensino, sobre o conteúdo da aula e sobre a atuação dos alunos...

Este projeto tem três objetivos: o primeiro é o resgate das experiências pedagógicas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras dos professores e graduandos em Letras que participarão do projeto e leituras e discussões sobre os PCNs de Língua Estrangeira. O segundo objetivo é reconstruir, artisticamente e no palco, as experiências resgatadas, tendo em vista os tópicos relevantes sobre o tema abordados nas discussões sobre os PCNs e as experiências da prática anteriormente resgatadas. Finalmente, o terceiro objetivo é, após espetáculos de teatro improvisacional com tempo entre 40 a 50 minutos, refletir sobre tais experiências em um fórum de discussões com as platéias.

(Fonte: Currículo Lattes de João Antônio Telles, acessado em 15 de julho de 2019)

Naquele período, já estava realizando meus estudos de doutorado, na PUC-SP, e tive a oportunidade de assistir a um dos espetáculos apresentados pelo professor João Telles e seus alunos em formação inicial no curso de Letras. Aquele era um espetáculo de formação docente, *sobre* a formação docente e *para* a formação docente. Ao elaborarem e realizarem o espetáculo teatral, seus participantes haviam recobrado experiências vividas ao longo de suas vidas discentes para contá-las e recontá-las como forma de construção de conhecimento prático-profissional *sobre* e *com* a formação docente. Portanto, o processo vivido na construção e na apresentação do produto final era, ao mesmo tempo, *objeto* e *método* de estudo, como ocorre na pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly 2000, 2015). Além disso, o espetáculo promovia e/ou provocava o vivenciar de um processo reflexivo de formação docente também para a audiência, em sua maioria formada por professores em serviço e em

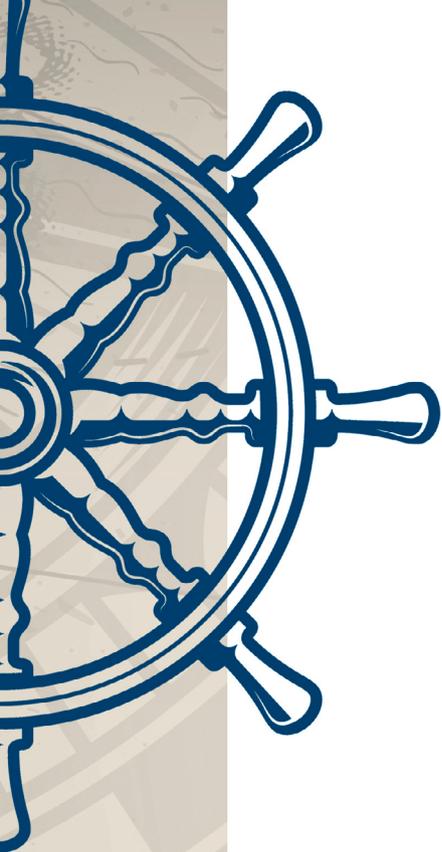


formação inicial. Era possível perceber, ainda, o espaço para formação de pesquisadores, considerando o caminho diferente trilhado pelo grupo para outros grupos da audiência. A peça encenada podia ser considerada um texto de pesquisa, nos moldes da pesquisa narrativa conjuntamente com a pesquisa com base em artes, com foco na formação docente e, por que não dizer, com foco na formação de professores-pesquisadores de si.

Além dos projetos citados e de alguns outros trabalhos (Telles 1999, 1998b, 2005), cabe ressaltar, também, uma das primeiras atividades do professor João Telles, realizada no início de sua carreira como docente e formador de professores na UNESP-Assis: uma iniciativa singular de estudo e criação de vídeo narrativas (Telles, 2005b). Junto com suas orientandas, realizaram estudos de caráter autobiográfico, que foram publicados em formato audiovisual. Esse material intitulava-se “Narrativas: histórias sobre o desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras” e compreendia cinco programas de vídeo com as narrativas de cinco professoras participantes. Na descrição de um dos programas gravados, há uma breve descrição sobre o projeto:

Conjunto de cinco programas educativos de TV, voltados para o desenvolvimento profissional de professores. Em módulos com duração de 30 minutos, o coordenador Prof. João A. Telles (Ph.D. Ontario Institute for Studies in Education, Canadá) e jovens professoras de línguas estrangeiras em formação discutem os efeitos de um projeto de pesquisa desenvolvido na graduação em Letras, UNESP-Assis que está voltado para o desenvolvimento do processo de subjetivação profissional advindos da reflexão sobre as narrativas orais e escritas das participantes. Os papéis dos primeiros professores, dos primeiros contatos com a língua estrangeira, da opção pelo magistério e dos eventos educacionais marcantes das vidas das professoras na constituição de subjetividades profissionais são alguns dos temas abordados de forma acessível e pedagógica.

(Fonte: Fita de vídeo – Programa 5, arquivo pessoal).

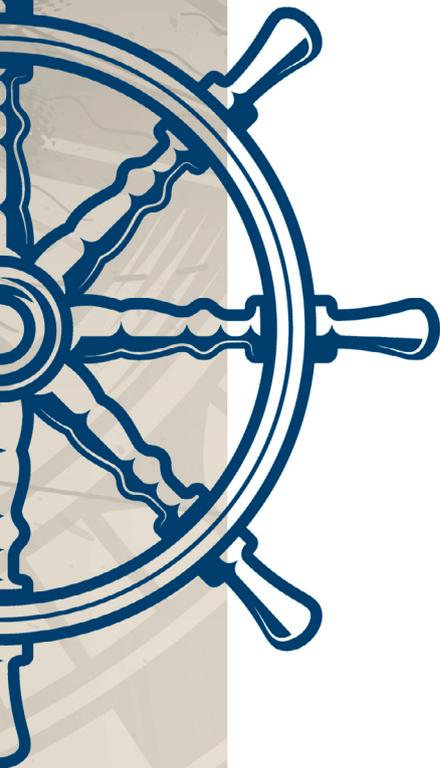


Se o trabalho com as narrativas, naquela época, parecia desafiador dos cânones acadêmicos vigentes, os programas com as vídeo narrativas foram ainda mais provocadores, considerando os estudos e as práticas de formação docente e de pesquisa na área de Linguística e Linguística Aplicada, naquele momento. Mais uma vez, o professor João Telles escolhia percorrer caminhos não antes navegados, unindo projetos e ações de formação docente, estudos narrativos e a pesquisa com base em Artes na busca por outras formas de construção de conhecimento, do fazer docente e da escrita/ produção acadêmica.

Para finalizar essa seção sobre o breve mapeamento da paisagem construída e vivenciada narrativamente pelo colega João Telles e seus discentes ou participantes de pesquisa, considero importante comentar seu trabalho de livre-docência (Telles 2005), em que buscou a vivência de caminhos outros em sua carreira como docente, pesquisador e formador de professores. Neste trabalho, em suas considerações finais, o autor produziu um texto em forma de poema, talvez de uma narrativa-poema. O gênero “considerações finais” está lá, mas em outra forma, uma forma poética. Uma forma que informa outras possibilidades de construir conhecimento por caminhos com (talvez) mais vida dentro.

## PESQUISA NARRATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUNS ASPECTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS IMPORTANTES

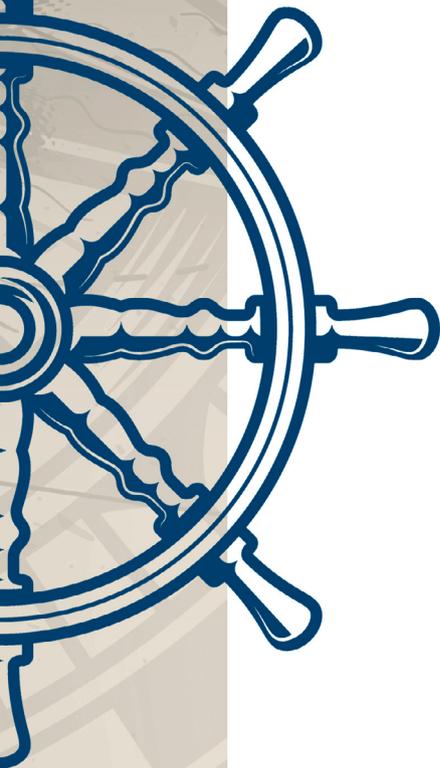
Tendo em vista que na seção anterior, ao abordar algumas das experiências vivenciadas pelo Professor João Telles, expus alguns termos da pesquisa narrativa e da formação docente nessa perspectiva, considero importante abordar um pouco esses



construtos, antes de continuar meu percurso de mapeamento das pesquisas narrativas na formação docente.

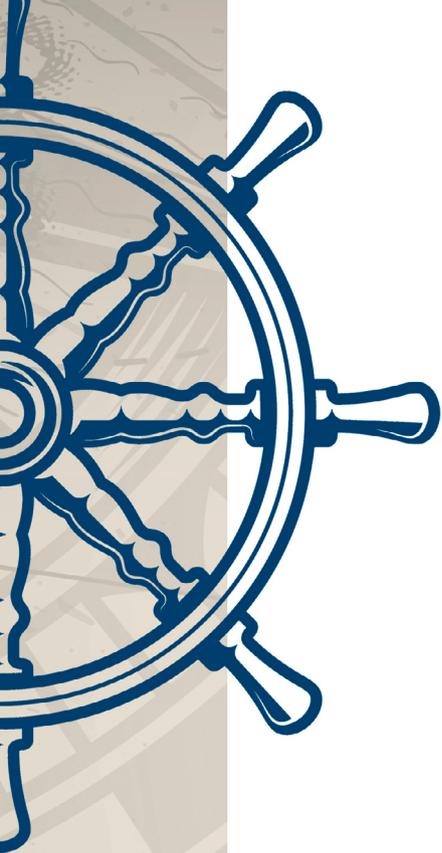
Partindo da noção de experiência de John Dewey (1938), Clandinin e Connelly (2000; 2015) construíram o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa. Dewey entende a experiência como um contínuo experiencial vivido na interação e esses são, para o autor, os princípios básicos da experiência: continuidade e interação. Assim, como sugerido por Dewey (1938) e como exposto por Clandinin e Connelly (2000, 2015) e Clandinin (2007), estamos sempre no meio do caminho. Vivemos nossas experiências sempre partindo já de um “no meio”, de um entre-lugar das experiências vividas no passado, aquelas vividas no presente e as que vislumbramos para o futuro. É com base nesses princípios trazidos por Dewey que os autores canadenses consideram o aspecto tridimensional da pesquisa narrativa – temporalidade, sociabilidade e lugar – como noção fundante para os estudos narrativos. Tanto Dewey quanto Clandinin e Connelly desenvolveram seus estudos sobre a experiência tendo como contexto o espaço educacional das escolas, mas sempre enfatizando o espaço educacional, ou de formação, como possível de ser vivenciado e estudado nessa perspectiva em outras áreas de conhecimento.

Uma outra noção importante para os estudos narrativos nessa perspectiva é aquela do currículo como fluir de eventos, que dá margem para o entendimento da vida como o vivenciar de experiências, portanto uma vida historiada. Em termos da docência, Clandinin e Connelly afirmam que “os professores são mecanismos carregadores de histórias” e acentuam a necessidade de termos essas histórias contadas como forma de investigação e compreensão do espaço de sala de aula e do fazer docente. Todavia, cabe salientar que, nessa perspectiva teórico-metodológica, a experiência é estudada com o outro, e não sobre o outro. Um objetivo primeiro ou original da pesquisa narrativa é entender a experiência como ela é vivida e compreendida



pelo participante de pesquisa, e não sobre como nós pesquisadores entendemos a experiência do outro. Esse objetivo é o que nos leva, como pesquisadores narrativos, à necessidade de viver com o outro e / ou ouvir o que e como o participante de pesquisa escolhe e conta as suas narrativas de experiências.

Nesse sentido, na pesquisa narrativa, o espaço de formação de professores é vivido, também experiencialmente e narrativamente, criando espaços seguros (Clandinin; Connelly 2000, 2015) para que nós professores possamos compartilhar nossas histórias. Para os autores, é no movimento de contar, recontar e reviver as experiências vividas que podemos compreender o conhecimento prático pessoal e o conhecimento prático profissional construídos e vividos em nosso fazer docente. É importante expor que na pesquisa narrativa os termos “contar”, “recontar” e “reviver” não se referem às ações de contar de novo ou de reviver como a experiência já contada. Há um processo intenso de reflexão ao realizarmos o movimento retrospectivo para retomar ou relembrar nossas experiências de vida (na sala de aula também), e, nesse movimento, já vamos vivendo um contar daquelas experiências para nós mesmas, como primeiro movimento. Quando escrevemos as nossas narrativas ou quando as compartilhamos com outras pessoas já estamos fazendo o movimento para fora (extrospectivo), num recontar já construído a partir de nosso entendimento das experiências vividas. *Recontar*, portanto, não é contar de novo, mas *compor sentidos das experiências já contadas*. O movimento de *reviver* é aquele de *pensar possibilidades futuras para um agir diferente diante de experiências semelhantes àquelas contadas e recontadas*. Cabe informar que, em geral, em nossas pesquisas narrativas não conseguimos atingir o movimento de reviver, pois não há tempo para tanto. Nossos estudos são mais voltados para a história vivida no passado (assim que vivida já se torna passado) e para o nosso entendimento destas, considerando o nosso momento presente. Assim, as possibilidades do reviver ficam, na maioria das vezes, apontadas nas considerações finais de nossas



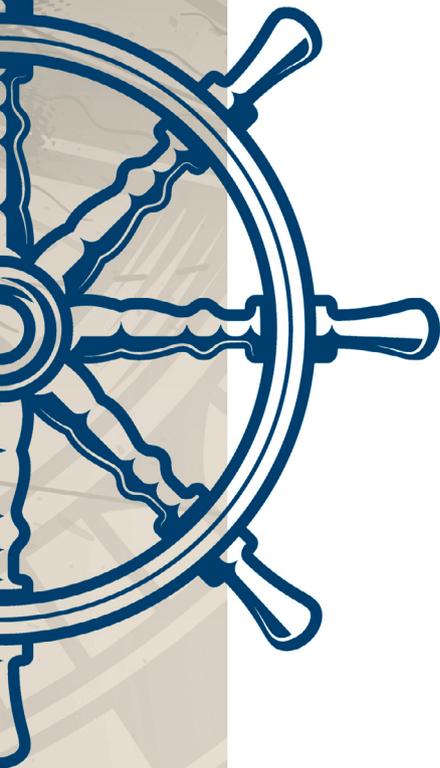
pesquisas, quando, a partir de nossas conclusões parciais ou dos sentidos compostos, conseguimos vislumbrar novas e ou diferentes possibilidades para o nosso fazer docente, por exemplo.

Abordo agora, ainda que brevemente, outros construtos importantes relacionados ao processo de formação docente na pesquisa narrativa, conforme exposto por Clandinin e Connelly (2000, 2015) e Clandinin (2007). São eles o conhecimento prático pessoal, o conhecimento prático profissional, os diferentes tipos de histórias vividas (sagradas, secretas e de fachada), além do caminho da pesquisa narrativa com base ou informada pelas artes.

Considerando a noção de vida como historiada, os autores canadenses entendem que, ao longo do vivenciar de nossas experiências, construímos o que denominam de conhecimento prático pessoal. Por sua vez, denominam o conhecimento prático profissional aquele construído na prática cotidiana de nosso fazer profissional, tendo como base nosso conhecimento prático pessoal. Em relação aos tipos de histórias que contamos, temos as histórias sagradas, aquelas dominantes e institucionalizadas; e as histórias secretas, aquelas vivenciadas de fato com nossos alunos, por exemplo. Somente alunos e professores conhecem as histórias vividas no espaço particular da sala de aula. Já as histórias de fachada são aquelas que criamos para esconder nossas histórias secretas. Há também as histórias hollywoodianas, que são aquelas que contamos para construir um enredo bonito, mas não sincero, sobre nossas experiências.

A pesquisa narrativa com base em arte, por sua vez, é aquela que se inicia a partir de um objeto de arte. Já a pesquisa informada pela(s) arte(s) é aquela cuja forma final do texto de pesquisa caracteriza-se como um objeto de arte, como discutido em Mello (2007).

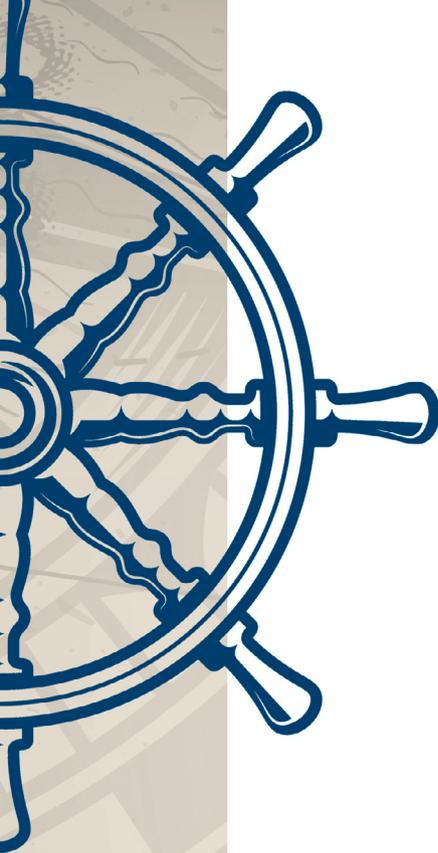
Há, também, diferentes caminhos metodológicos para a realização de estudos denominados como pesquisa narrativa, sobre



os quais passo a fazer uma síntese, conforme exposto em Mello (2005). Na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2015) e Clandinin (2007) o estudo narrativo é considerado fenômeno e método, pois a experiência é o fenômeno de estudo e é ao narrá-la que a estudamos e compomos sentidos. Portanto, realizamos uma análise narrativa. Em outras perspectivas, as narrativas são o fenômeno ou o objeto de estudo e os métodos de análise são outros, tais como a análise do discurso, a análise conversacional, a análise via interacionismo sociodiscursivo, entre outros. Nesses casos, ocorre uma análise de narrativa, como posto por Polkinghorne (1995). Além disso, a concepção de narrativa muda em alguns estudos. Para Ochs (2001), por exemplo, um diálogo / uma conversa cotidiana é considerada uma narrativa e seu caminho de análise é a análise conversacional. Em síntese, entendo que a diferença dos tipos de pesquisa narrativa reside na noção e função da narrativa; no lugar do pesquisador no estudo; além do aspecto relacional entre pesquisador e participantes. Cabe, porém, ressaltar que todos os tipos de pesquisa narrativa são importantes, e não há ganhos na manutenção de qualquer movimento acadêmico dicotômico com objetivo de validar alguns tipos e outros não.

Finalizando esta seção, entendo a importância de enfatizar que, de acordo com o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly 2000), a formação docente tem o professor e suas histórias como o ponto central do processo de formação. Pôr em prática a escuta relacional dessas histórias é um processo fundamental para a construção da formação docente e da constituição identitária de professores (na pesquisa narrativa entendidas e denominadas de *stories to live by* – as histórias que nos constituem).

Após abordar o percurso do professor João Telles como pesquisador narrativo voltado para o campo da formação docente e depois de expor alguns dos construtos da pesquisa narrativa diretamente relacionados ao processo de formação docente, passo

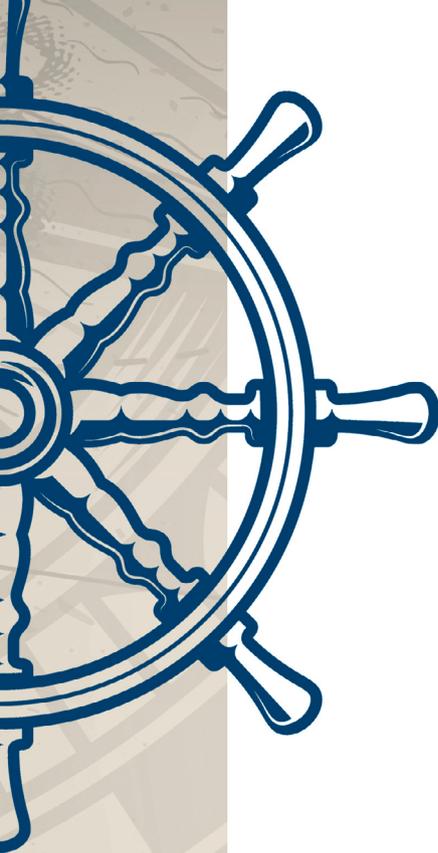


a mapear, na próxima seção deste capítulo, os estudos narrativos no campo da formação docente, realizados no Brasil por outros pesquisadores que se identificam como pesquisadores narrativos na área de Linguística Aplicada.

## CONTINUANDO O MAPEAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Depois de desenhar um sintético mapa sobre os estudos narrativos realizados pelo professor João Telles no campo da formação de professores, decidi fazer uma busca de pesquisadores que se identificam, de acordo com as apresentações de seus currículos Lattes, como pesquisadores narrativos, independentemente de suas perspectivas teórico-metodológicas e do fato de desenvolverem pesquisa narrativa como análise de narrativas ou análise narrativa (Polkinghorne, 1988). Observei também o título dos projetos de pesquisa de cada pesquisador e / ou os títulos de suas teses ou dissertações, além dos títulos de seus artigos ou capítulos de livro publicados. Um outro critério de busca foi a inclusão do pesquisador na área de Linguística Aplicada. Como resultado, destacaram-se as professoras Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Ana Maria Barcelos (UFV), Tania Romero (UFLA), Carla Lynn Reichman (UFPB), Betânia Passos Medrado (UFPB), Sandra Maria Araújo Dias (UFPB), além de alguns pesquisadores membros do GPNEP.

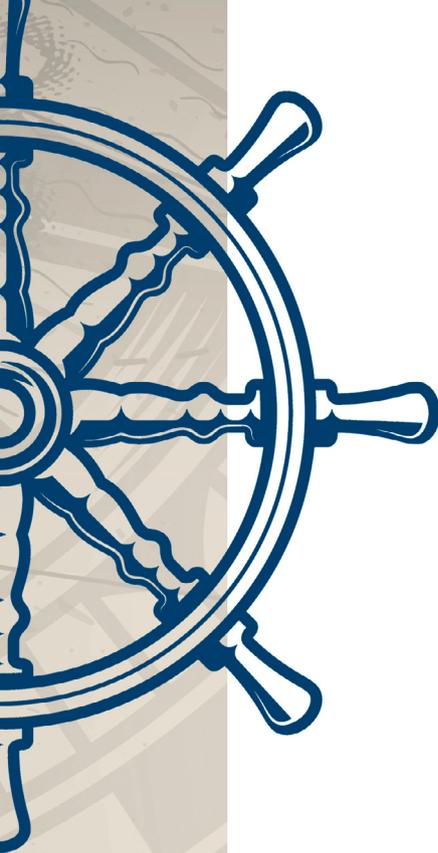
Entre 2005 e 2008, a professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva desenvolveu e coordenou, na Universidade Federal de Minas Gerais, o projeto intitulado “Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras”, com vários integrantes da área de Linguística Aplicada de diferentes universidades brasileiras e



estrangeiras. No resumo do projeto, como consta no currículo Lattes da autora, é possível observar a descrição do referido projeto.

O projeto AMFALE (aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras) envolve pesquisadores no Brasil e no exterior com o objetivo de coletar narrativas de aprendizagem e desenvolver pesquisas diversas com o corpus coletivo. Dentro do grande projeto, desenvolvo o projeto “Aquisição em memórias de aprendizes e falantes de língua inglesa”. O projeto tem por objetivo principal construir um modelo teórico de aquisição de língua estrangeira com suporte da teoria dos sistemas complexos, ou teoria do caos, de um conjunto de teorias de aquisição e de evidências empíricas em narrativas de aprendizagem. Em decorrência desse objetivo, outros quatro emergem: (1) selecionar as teorias de aquisição mais citadas na literatura e fazer uma revisão teórica à luz da teoria dos sistemas complexos. (2) investigar índices do processo de aquisição em narrativas de aprendizagem; (3) confrontar esses índices com as teorias sobre aquisição selecionadas; (4) identificar características típicas de um sistema complexo nos processos de aquisição (Currículo Lattes da Professora Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva, acessado em agosto de 2019).

Como consta nas informações do projeto, seu foco estava nas experiências de aprendizagem de língua inglesa, e a pesquisa desenvolveu-se a partir da análise de narrativas que compunham o *corpus* para estudo por diversos pesquisadores da área. Considerando o exposto, é possível compreender que a pesquisa narrativa realizada e coordenada pela professora caracteriza-se como uma pesquisa de análise de narrativas, como discutido por Polkinghorne (1988). É importante acentuar que, embora seu projeto de pesquisa não tenha o foco na formação de professores, certamente rendeu contribuições para esse campo. Além disso, em Paiva (2009, 2008, 2007a, 2007b), temos seu estudo narrativo voltado tanto para o processo de aprendizagem como para o processo de ensino de língua inglesa, conseqüentemente oferecendo contribuições de sua pesquisa narrativa para o campo da formação de professores. Assim, entendo a importância de inserir os

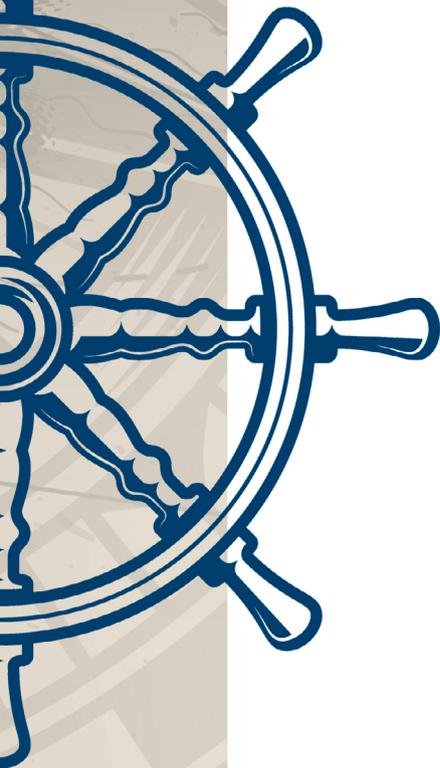


estudos narrativos desenvolvidos pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva no mapeamento que tento realizar neste capítulo.

Considero importante também identificar os demais pesquisadores que participaram do desenvolvimento do projeto coordenado pela professora Vera Menezes, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). São elas / eles: Deise Prina Dutra, Adail Sebastião Rodrigues Júnior, Ana Maria Barcelos, Liliane Sade, Rita Augusto, Mariney Pereira da Conceição, Magali Barçante Alvarenga, Elaine Ferreira do Vale Borges, Heliana Ribeiro de Mello, Walkyria Magno e Silva, Paula Kalaja; Tim Murphey, Diógenes Lima, Carla Lynn Reichmann e Leena Karlsson.

Uma outra pesquisadora da área de Linguística Aplicada que tem desenvolvido estudos autobiográficos e narrativos com o foco na formação docente é a professora Tania Regina de Souza Romero, da Universidade Federal de Lavras, cuja primeira publicação nesse campo data de 2009 (Romero 2009). Seus estudos autobiográficos e narrativos caracterizam-se pela perspectiva de análise de narrativas (Polkinghorne 1988) e são predominantemente de caráter autobiográfico. Suas pesquisas configuram-se como estudos sobre identidade e reflexão crítica em contextos de formação inicial e continuada de professores de línguas (Romero 2009, 2010a, 2010b, 2015, 2019). Embora tenha produção no campo dos estudos narrativos, a autora não tem em seu currículo Lattes nenhum registro de projeto de pesquisa com esse foco explícito.

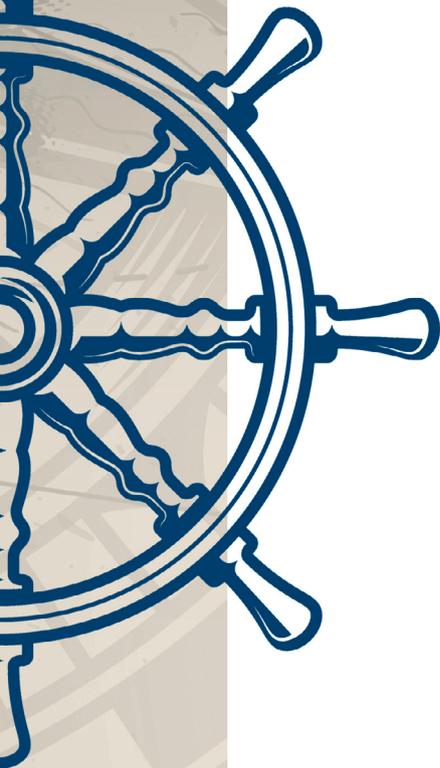
Uma das pesquisadoras que também participou do projeto de pesquisa narrativa coordenado pela professora Vera Menezes é a professora Ana Maria Ferreira Barcelos, da Universidade Federal de Viçosa. Conforme consta em seu currículo Lattes, Ana Barcelos (como chamada pelas/os colegas) desenvolveu, entre os anos de 2010 e 2011, o projeto Crenças, Identidades e Emoções em Narrativas de Professores (Pré-serviço de Línguas).



Este projeto tem por objetivo geral investigar, através de narrativas escritas e orais, as crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês, emoções e processo de construção de identidades de professores em formação em um curso de Letras. Para se alcançar esses objetivos, têm-se os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar as crenças de professores de inglês em formação a respeito de linguagem, ensino e aprendizagem de línguas através de suas narrativas escritas e entrevistas; 2. Identificar as emoções presentes nas narrativas escritas de professores de inglês em formação a respeito de linguagem, ensino e aprendizagem de línguas através de narrativas e entrevistas; 3. Investigar como se dá a construção das identidades do professor em formação, através da análise de suas crenças e emoções em suas narrativas escritas e entrevistas. 4. Auxiliar os futuros professores a refletir sobre suas crenças, emoções e processo de construção de identidades e sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês através de discussões baseadas em suas narrativas (Currículo Lattes da pesquisadora, acessado em 27 de agosto de 2019).

Além de sua participação no projeto conduzido na UFMG e de seu próprio projeto (acima descrito), que incluía a perspectiva de análise de narrativas, Barcelos publicou outros trabalhos nesse campo de atuação, como Kalaja, Paiva e Barcelos (2008) e Barcelos (2006), entre outros. Cabe ainda ressaltar que, em alguns de seus estudos, embora não utilize o termo narrativa, a pesquisadora aborda a noção de experiência e de educação de John Dewey, o que sinaliza a sua proximidade com os estudos narrativos.

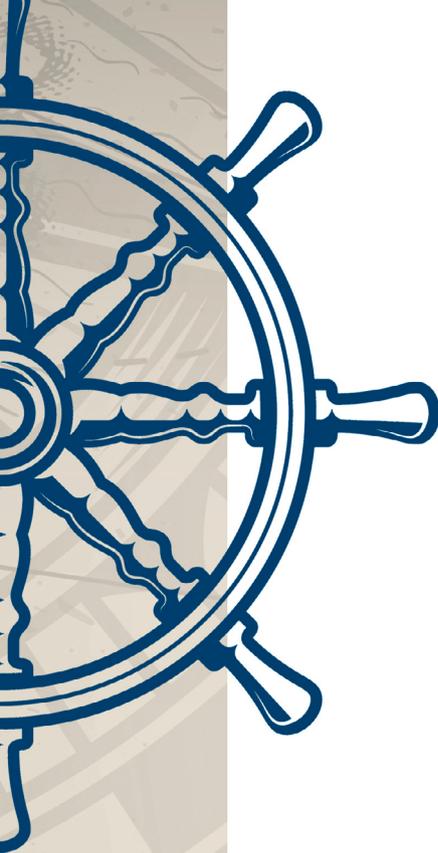
Também na perspectiva de análise de narrativas (Polkinghorne 1988), as professoras Betânia Passos Medrado, Carla Lynn Reichman e Sandra Maria Araújo Dias, da Universidade Federal da Paraíba, têm desenvolvido pesquisas e publicações no campo dos estudos narrativos voltados para a formação docente. Em geral, essas professoras pesquisadoras têm realizado seus estudos narrativos com o foco em diários reflexivos de professores de línguas em formação inicial, especificamente no âmbito das práticas observadas na disciplina de



estágio supervisionado do curso de Letras, além do foco nos estudos sobre identidade de professores, tendo a autobiografia e os relatos de experiência como instrumentos em suas investigações. Esse percurso narrativo pode ser observado em Reichman (2009, 2010, 2013), Medrado (2010, 2003), Medrado e Freitas (2013) Dias (2013, 2014), dentre outros trabalhos desenvolvidos pelas autoras.

No âmbito do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP), já foram desenvolvidos diversos estudos narrativos na perspectiva da análise narrativa (Polkinghorne 1988). O GPNEP foi criado em 2007, um ano depois que fui credenciada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Desde essa data, 18 dissertações e 5 teses já foram desenvolvidas na perspectiva narrativa, com base em Clandinin e Connelly (2000, 2015). Embora todos os estudos narrativos realizados no GPNEP sejam diretamente ou indiretamente relacionados ao processo de formação docente, destaco, neste capítulo, quatro dissertações de mestrado que têm em seu título a expressão “formação de professores”. Abordo, então, os estudos de Dias (2009), Fiuza (2013), Vieira (2013) e Oliveira (2017).

O estudo narrativo de Dias (2009) foi realizado no contexto de um projeto de ensino e de extensão sobre a prática de tandem, desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia. Em sua pesquisa, que foi intitulada “Histórias de formação de professores de línguas estrangeiras em contexto de tandem”, a professora Naildir Alves do Amaral Dias investigou o processo de formação docente dos professores em formação inicial que exerciam o papel de monitores dos discentes (também professores em formação inicial) do curso de Letras (Inglês-Francês) que realizavam a prática de tandem. A pesquisadora também tinha como objetivo estudar sua própria prática como professora coordenadora dos discentes monitores. Durante seu curso de mestrado, Naildir passou seis meses na Universidade de Alberta,

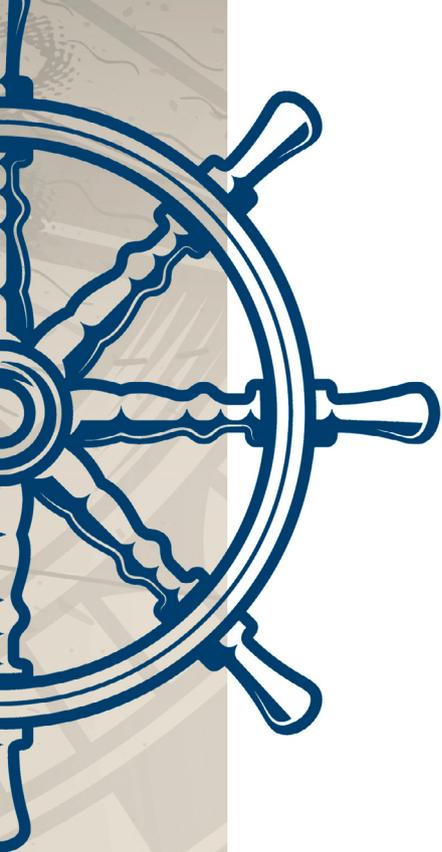


com bolsa do programa ELAP (Programa de Líderes Emergentes das Américas), para estudar com a professora Jean Clandinin, que atuou como sua supervisora durante sua estada no Canadá.

Fiuza (2013) realizou um estudo narrativo, de caráter autobiográfico, cujo objetivo foi estudar sua própria narrativa e as narrativas de mais três professoras de espanhol como língua estrangeira. Seu interesse era entender as experiências de formação docente de si e dos demais participantes de pesquisa, considerando que alguns desses haviam percorrido o caminho do curso de Letras e outros vivenciaram um contexto “informal” de formação fora de instituições de ensino superior. A dissertação da professora Ana Cristina Borges Fiuza tem como título: “Histórias de Formação de Professores de Língua Espanhola: caminhos formais e não formais”.

Tendo como título de sua dissertação “Formação de Professor de Inglês em Contexto de Projeto de Extensão Sobre a Prática de Tandem”, o professor William Guimarães de Resende Vieira, ainda em formação inicial na época de seu mestrado, desenvolveu um estudo narrativo sobre a sua própria experiência e a de outros discentes do curso de Letras (Inglês-Francês) no projeto de tandem desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia (Vieira, 2013). Sua pesquisa narrativa caracteriza-se pelo vivenciar de histórias, um dos tipos de pesquisa narrativa conforme Clandinin e Connelly (2000).

O professor Gabriel Silva de Oliveira, por sua vez, desenvolveu um estudo narrativo no qual abordava a construção de seu conhecimento prático profissional e suas histórias de formação e de constituição identitária (*stories to live by*) como professor de Língua Portuguesa de uma escola pública do estado de Minas Gerais (Oliveira 2017). Sua pesquisa narrativa caracteriza-se pelos dois tipos de estudo narrativo, conforme Clandinin e Connelly (2000, 2015), tendo assim uma parte de caráter autobiográfico e outra parte caracterizada pelo vivenciar de histórias ocorridas ao longo de sua pesquisa. Sua



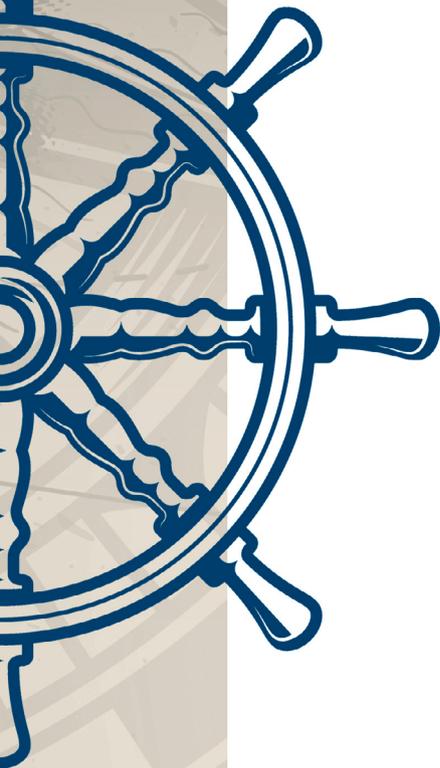
dissertação tem como título: “Conhecimento Prático Profissional e Prático Pessoal: as experiências que vivi / vivo são as histórias que me constituem professor”.

Os quatro estudos realizados no âmbito do GPNEP foram desenvolvidos em três projetos mais amplos, intitulados: “História de Vida de Docentes e de Discentes sobre o ensino e aprendizagem de línguas”, no período de 2006 a 2012; “Formação de Professores, Educação Inclusiva e Tecnologia”, no período de 2011 a 2012; e ‘Educação de Professores e Tecnologia: inclusão de alunos com baixa visão”, no período de 2012 a 2017. O projeto mais recente que desenvolvo no grupo intitula-se “Formação Docente: construindo práticas inclusivas nas aulas de línguas”, planejado para ser conduzido nos anos de 2017 a 2022. Em geral, as pesquisas desenvolvidas no grupo abordam o tema da formação docente, considerando os contextos de uso de tecnologias digitais e assistivas, as práticas inclusivas no ensino de línguas e a identidade de professores, além da construção de conhecimento prático profissional.

Após expor alguns dos estudos sobre formação de professores na perspectiva da pesquisa narrativa, discutirei um pouco sobre o mapeamento traçado na próxima seção deste artigo, considerando o perfil dos estudos na área e suas contribuições para o campo da formação docente.

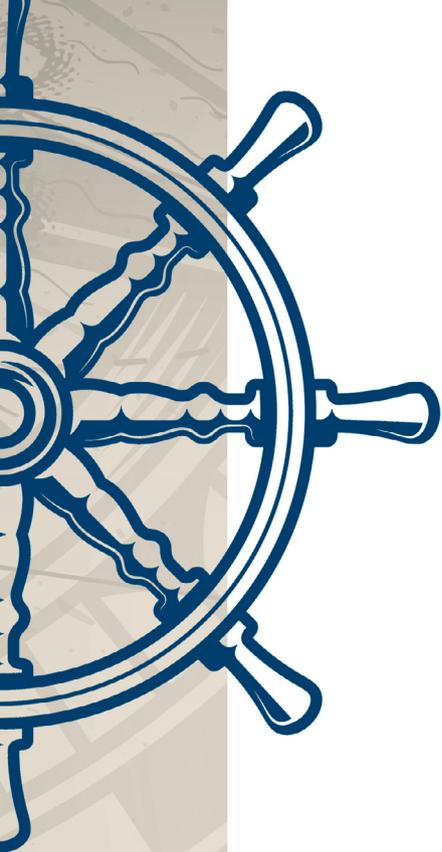
## PESQUISA NARRATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUE MAPA É ESSE?

Considero o mapeamento feito como inicial, pois o tempo e o espaço de um capítulo não permitiriam um levantamento mais refinado que pudesse considerar, por exemplo, os trabalhos realizados pelos



orientandos de mestrado e de doutorado de cada pesquisadora narrativa mencionada. Poderia ainda ter observado as publicações de cunho narrativo no campo da formação docente mesmo naqueles casos em que os pesquisadores não tivessem referências a pesquisa narrativa e na formação docente nos títulos e resumos de seus projetos e nos títulos de suas obras publicadas. Seria também muito relevante mapear os estudos narrativos voltados para a formação docente realizados em outras áreas do conhecimento, como nas Artes, na Matemática, na Saúde, na Geografia, entre outras. Também parece importante considerar os estudos autobiográficos apresentados e publicados pela Associação Brasileira de Autobiografia, que, embora predominantemente do campo da Educação, também congrega participantes da área de Linguística Aplicada. Contudo, iniciado o mapeamento, será possível a realização futura desse levantamento mais aprofundado e mais amplo, talvez um trabalho para um livro somente sobre esse tema.

Retomando minha narrativa introdutória, onde estão os/as pesquisadores/as narrativos/as? Estamos escondidas? Pelo mapeamento inicial, é possível observar que os estudos narrativos no campo da formação docente têm sido realizados em diferentes regiões do país e por pesquisadores originários de diferentes regiões. Talvez ainda não tenhamos muita visibilidade em nossas instituições e no campo da Linguística Aplicada. Pode ser que os estudos narrativos ainda não tenham alcançado o nível de validade por parte de nossos pares na academia, como outros caminhos de investigação já conquistaram. Faço essa afirmação com base na experiência dos membros do GPNEP, eu inclusa, quando recebemos pareceres sugerindo, por exemplo, que as narrativas de experiências sejam publicadas como anexo ou quando ouvimos de nossos pares na academia que estudos narrativos não apresentam concretudes ou verdades comprováveis.



Em termos de perspectiva teórico-metodológica, temos um mapa principalmente dividido em duas paisagens: a paisagem de análise narrativa e a paisagem de análise de narrativas. Em relação aos temas investigados, temos aspectos identitários, tecnologias, ensino a distância, prática de sala de aula, reflexão docente, diário reflexivo, crenças, emoções, além de conhecimento prático profissional e conhecimento prático pessoal.

As principais bases teóricas que têm servido de base para os estudos narrativos mapeados são a teoria da complexidade, os estudos via interacionismo sócio discursivo (ISD) e a noção de experiência de John Dewey. Há ainda a proposta de estudo narrativo com base em artes, como observado nos projetos conduzidos pelo professor João Telles.

É importante enfatizar que, apesar de ser uma pesquisadora narrativa, não realizei neste capítulo um estudo narrativo, embora tenha feito uma seção narrativa sobre os estudos do professor João Telles e uma introdução que se inicia com uma narrativa. Decidi também não abordar diretamente o meu próprio trabalho no campo da formação docente na perspectiva da pesquisa narrativa que, no momento, volta-se para o estudo das práticas inclusivas no ensino de línguas, considerando o contexto de formação de professores.

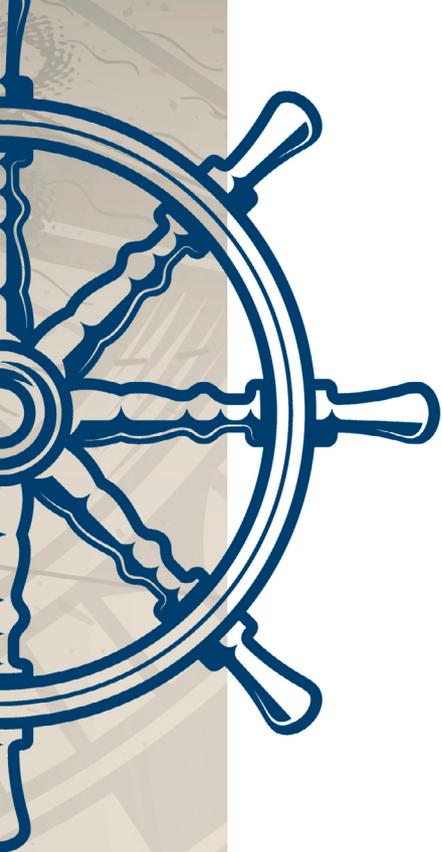
Para finalizar este capítulo, trago um poema (*word-image*) que fui compondo durante minha escrita, ao tentar construir um mapa dos estudos narrativos encontrados. Talvez o poema seja um outro tipo de mapa dos estudos narrativos no campo da formação docente... Talvez...

Pesquisa narrativa...

Pesquisadores narrativos...

No Nordeste, no Sul, no Centro e no Sudeste...

Academia com saber e sabor...



Formação docente com saber e sabor...  
 Ensino e aprendizagem com histórias...  
 Experiências com o corpo e com a alma...  
 Com subjetividade à flor da pele...  
 Com emoções...  
 Com abraços e lágrimas...  
 Construção de conhecimento...  
 Com gente dentro...

## LEITURAS ADICIONAIS

BENGEZEN, V. C. (2017). Histórias de Autoria Que Vivemos nas Aulas de Inglês do Sexto Ano. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J.; HUBER, M.; MURPHY, S. M.; MURRAY, A.; PEARCE, M.; STEEVES, P. (2006). *Composing Diverse Identities: narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. London, New York, Routledge.

CLANDININ, D. J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: mapping a methodology*. California, Sage Publications.

CLANDININ, D. J. (2013). *Engaging In Narrative Inquiry*. United States: Left Coast Press.

MELLO, D.; TELLES, J. A. (2013). "Essa Celani é Aterradora!" Entretecer ou germinar conceitos de desenvolvimento profissional a partir de uma educadora de professores. In: SZUNDY, P. T. C.; BÁRBARA, L. (org.). *Maria Antonieta Alba Celani e a linguística aplicada: pesquisadores-multiplicadores em interações*. Campinas, SP: Mercado de Letras.



# 3

Viviane C. Bengezen

## **NARRATIVAS DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA**

10.31560/pimentacultural/2020.572.62-85

## APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, Viviane C. Bengezen lançou-se ao desafio de buscar, descrever e debater estudos realizados por pesquisadores narrativos que tiveram como foco as narrativas de aprendizagem de língua inglesa. A partir dos sete artigos encontrados e analisados, além de suas próprias indagações sobre a possibilidade de caminhar pelo rumo teórico-metodológico da pesquisa narrativa quando o foco são os aprendizes, Viviane constrói um trabalho provocador e nos chama a atenção para alguns importantes aspectos a serem considerados no campo dos estudos narrativos. Ao longo deste capítulo, a autora acentua a necessidade de se honrar as histórias dos aprendizes de língua inglesa que, como participantes de pesquisa, contribuem significativamente para os estudos realizados na academia. Na tentativa de honrar os participantes das sete pesquisas analisadas, a autora compartilha, de diferentes formas, um pouco das narrativas dos aprendizes integrantes dos estudos publicados em forma de artigo. Esse seu fazer parece coerente com o seu dizer sobre a necessidade de se atentar para a ética relacional na pesquisa narrativa. Nesse sentido, Viviane nos traz alguns inquietantes questionamentos sobre quais narrativas de aprendizes têm sido privilegiadas nos estudos desenvolvidos e sobre o papel dos pesquisadores nesse campo, alertando, apoiada em suas leituras de autores canadenses, sobre o perigo da arrogância do saber, que pode se sobrepor ou ocupar o lugar das experiências vivenciadas pelos aprendizes. Ao final de seu capítulo, a autora convida seus colegas do campo da Linguística Aplicada a desenvolverem estudos narrativos que possibilitem a criação de espaços éticos, inclusivos e de respeito às diferenças.

*Dilma Mello*

## INTRODUÇÃO

Enquanto escrevo este capítulo, lembro da última vez que estive na presença marcante da renomada pesquisadora narrativa Jean Clandinin. Era novembro de 2018, no II Simpósio Narrativas, Gênero e Política, na cidade de Belo Horizonte. Embora Clandinin estivesse a milhas de distância, no Canadá, sua voz preenchia todos os espaços do auditório onde nos reunimos para o encerramento daquele que tinha sido um evento marcado pela diferença e pela diversidade dos participantes. Seu rosto, no enorme telão à nossa frente, representava a abrangência e a importância que a pesquisa narrativa tinha alcançado no Brasil. Ao final da sua fala sobre comunidades responsivas como espaços de visibilidade na pesquisa narrativa, eu fiz a ela a seguinte pergunta:

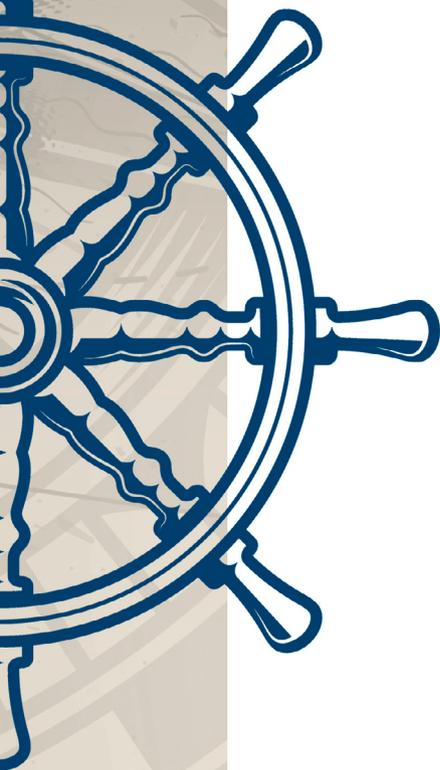
– É possível fazer pesquisa narrativa na graduação, quero dizer, graduandos desenvolvendo TCC podem trilhar o caminho da pesquisa narrativa?

O som prolongado, longo e em baixo volume da palavra “Yeeesssss...” e a cabeça levemente pendente para um lado expressaram a incerteza de Clandinin:

– Sssiiimmm... – mas um sim hesitante...

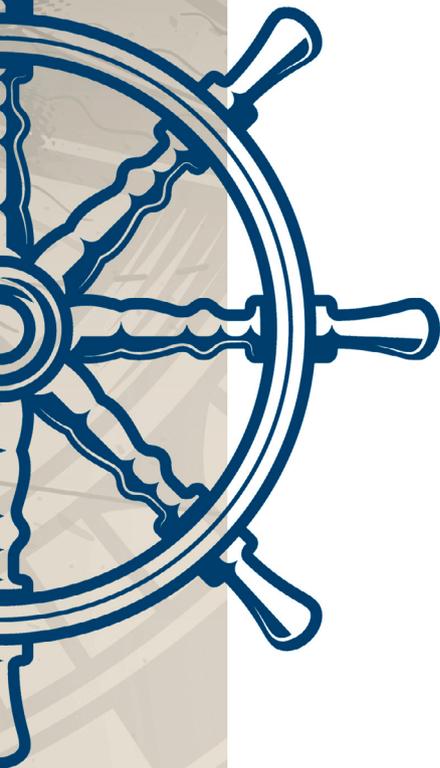
Naquele dia, ao ouvir as explicações de Clandinin sobre graduandos fazendo pesquisa narrativa, voltei ao hotel em BH com as ideias ainda reverberando e conectei meus pensamentos aos encontros do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – GPNEP;<sup>17</sup> quando a pesquisadora Dilma Mello, minha ex-orientadora

17 O GPNEP está cadastrado no CNPq desde 2008, sob a liderança da Profa. Dra. Dilma Maria de Mello – PPGEL/UFU. Em 2018, eu me tornei líder 2 do grupo, que passou a abrigar também pesquisadores orientados por mim na UFG/UFUCAT.



e eterna mentora, autora do capítulo 2 deste livro, constantemente problematizava a questão do tempo nas pesquisas narrativas desenvolvidas por membros do grupo. O tempo na pesquisa narrativa, uma das dimensões do espaço tridimensional, muitas vezes vai de encontro ao tempo da academia, chocando-se com a pressão dos prazos para submissões ao comitê de ética, coletas de dados, aulas, exames, pareceres, bancas, revisões, versões da escrita dos relatórios de pesquisa e publicações. É quase impossível, para um pesquisador narrativo iniciante, estruturar o *puzzle* da pesquisa, investigar as narrativas à medida que as vivemos, contamos, desempacotamos, recontamos e revivemos, ir além dos termos da narrativa, tais como personagens, cenário, enredo, narrador etc., e passar a considerar os conceitos da pesquisa narrativa (Clandinin 2013), tais como espaço tridimensional, conhecimento prático pessoal, paisagens do conhecimento profissional, experiência, histórias que nos constituem (Connelly; Clandinin 1999) e identidade, histórias secretas, sagradas e de fachada, histórias concorrentes e histórias conflitantes, autoridade narrativa, histórias de autoria, assinatura e voz, por exemplo, tudo isso criando uma relação ética com os participantes de pesquisa.

Essas problematizações me levam a construir uma ponte entre a resposta do sim hesitante de Clandinin e o foco do meu capítulo, que são as narrativas de aprendizes, tomando o tempo para conclusão das pesquisas e publicação de resultados como o maior desafio enfrentado por pesquisadores narrativos no Brasil. Durante o levantamento realizado entre maio e junho de 2019, constatei que o número dos estudos envolvendo narrativas de professores supera aqueles cujo foco são as narrativas de aprendizes. Das pesquisas narrativas desenvolvidas por membros do GPNEP e orientadas por Dilma Mello, desde sua criação em 2007 e em nível de mestrado e doutorado, somente três tinham como foco as narrativas de aprendizes de língua inglesa (LI) e expressavam no texto os nomes dos aprendizes que participaram da pesquisa – minha tese de doutorado (Bengezen



2017), uma dissertação de mestrado com aprendizes de LI no *Facebook* (Ferreira, 2014) e uma dissertação de mestrado sobre aprendizagem colaborativa in tandem (BRANDÃO, 2011). Em maior número, as pesquisas com narrativas de professores de inglês somam mais que o dobro das citadas, com um total de oito trabalhos.<sup>18</sup>

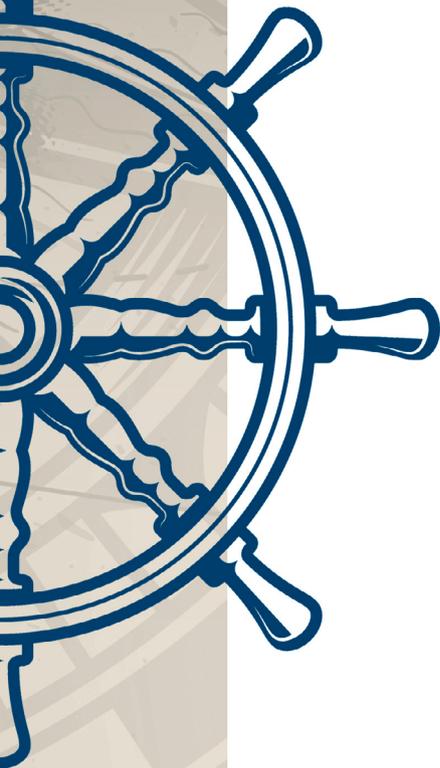
Considerando o número reduzido de trabalhos que evidenciam as narrativas dos aprendizes quando comparados às narrativas de professores, meu objetivo, com a escrita deste capítulo, é apresentar um panorama dos artigos publicados por pesquisadores brasileiros que colocaram em destaque as narrativas de aprendizes de LI entre 2015 e 2019, bem como defender que é possível e necessário, embora difícil, desenvolver esse tipo de pesquisa, por meio de resultados publicados bem-sucedidos.

Para atingir meu objetivo, organizo o capítulo da seguinte forma: na introdução, apresento o tema do capítulo e a justificativa da escrita do texto. Em seguida, exponho um panorama dos artigos publicados, seus autores, abordagens metodológicas e resultados de pesquisa. Finalmente, discuto brevemente a importância dos trabalhos que destacam as narrativas de aprendizes, apresento dois grandes projetos desenvolvidos no Brasil e problematizo a ética relacional nas pesquisas com aprendizes.

## NARRATIVAS DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA: ARTIGOS PUBLICADOS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS

Nesta seção, apresento um panorama da produção científica relacionada a narrativas de aprendizes de LI no Brasil. Para a seleção

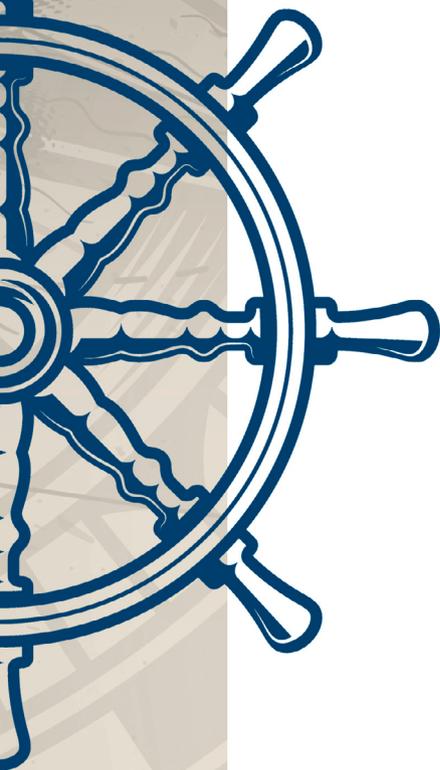
<sup>18</sup> Conforme os dados publicados no site do GPNEP (cf. [www.gpnep.home.blog](http://www.gpnep.home.blog)).



dos trabalhos e sistematização das informações encontradas, parti do meu próprio trabalho com narrativas de aprendizes, para posteriormente fazer um levantamento bibliográfico utilizando palavras-chave no portal de periódicos CAPES. Selecionei artigos publicados nos últimos cinco anos utilizando os termos-chave *narrativas de aprendizes de língua inglesa / inglês*, ciente de que corro o risco de ter deixado estudos relevantes de fora, por não conterem esses termos no título nem no resumo.

A partir dos resultados das buscas iniciais, analisei cada trabalho publicado individualmente, prestando atenção às abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas e os resultados apresentados para, então, apresentar pontos de aproximação e distanciamento entre as pesquisas, bem como suas particularidades, afinidades e espaços de fronteiras.

O primeiro trabalho que apresento, escrito por Silva (2016), trata das construções metafóricas de aprendizes de língua inglesa, acerca do papel dos próprios aprendizes na aprendizagem desse idioma. O objetivo da autora era apresentar as conceptualizações de aprendizes adolescentes de LI sobre si mesmos, ao produzirem narrativas multimodais de aprendizagem. A perspectiva metodológica foi qualitativa, à luz da Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff; Johnson 1980) e dos Esquemas Imagéticos (Lakoff 1987). As narrativas multimodais escritas pelos aprendizes foram organizadas quantitativamente, de acordo com a regularidade de seus domínios. Silva (2016) explica que, para orientar a escrita, os aprendizes receberam um roteiro: estratégias e dificuldades ao aprender o idioma, a importância da língua, os pontos positivos e os negativos de suas experiências com a aprendizagem de LI e as expectativas em relação à LI. Os participantes da pesquisa foram 64 aprendizes de cinco turmas de uma escola particular: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. Os resultados alcançados apontam que o grupo de aprendizes participantes da

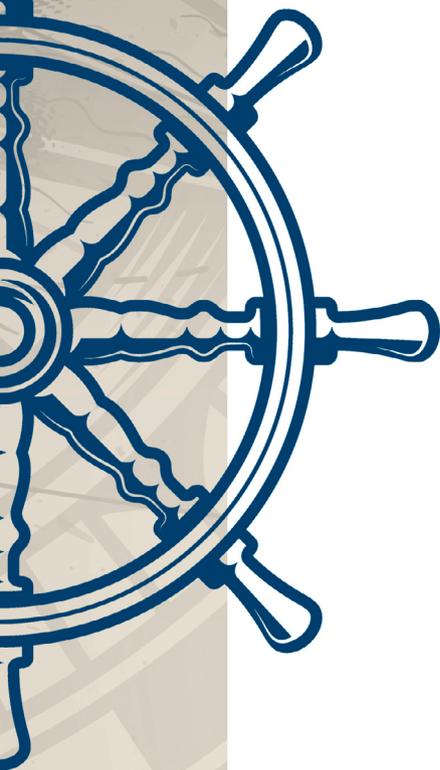


pesquisa se conceptualiza como trabalhadores, máquinas, contêineres e construtores. Tais conceptualizações estão relacionadas, sobretudo, a aprendizes passivos nos processos de aprender inglês, evidenciando a necessidade da realização de pesquisas sobre esse tema para proporcionar um desenvolvimento reflexivo por parte de professores e pesquisadores acerca do processo de ensino e aprendizagem desse idioma, nos dias atuais.

Publicado no mesmo ano que o artigo supracitado e escrito pelos pesquisadores Paiva e Gomes Júnior (2016), o trabalho que leva o termo “viagens” no título tem como foco as metáforas em narrativas de aprendizagem LI. Analisando o *corpus* de narrativas do projeto AMFALE,<sup>19</sup> os autores têm como objetivo apresentar um estudo sobre a metáfora da viagem em histórias de aprendizagem de LI. A metodologia incluiu a utilização do mecanismo de busca do Google, interno ao *site* do AMFALE, a realização de buscas com palavras do campo semântico viagem e a divisão da análise em três partes, a partir do esquema origem-percurso-destino. Os autores concluem que a maioria das metáforas está relacionada ao processo de aprendizagem metaforizado como um percurso, apesar de terem encontrado algumas poucas metáforas se referindo à origem e ao destino da viagem.

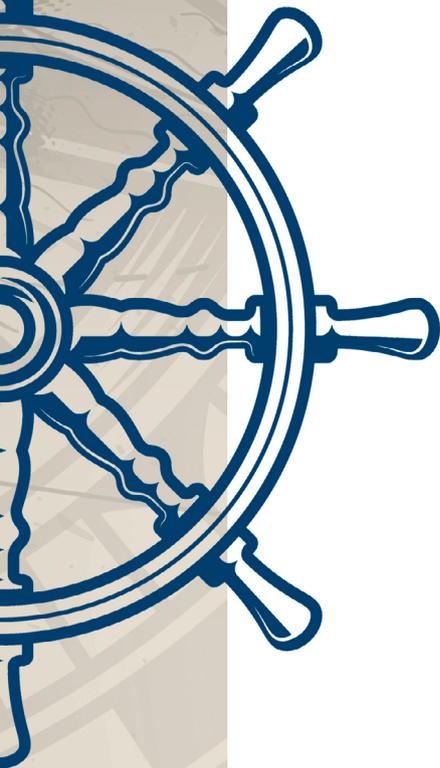
O terceiro artigo que exponho, cuja autoria é do pesquisador organizador deste livro, aborda as identidades metaforizadas de aprendizes de LI de universidades localizadas em dois lugares muito distantes geograficamente: Hong Kong e Belo Horizonte. Gomes Junior (2016) desenvolveu uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista, cujos participantes foram 36 aprendizes de Hong Kong e 23 aprendizes do Brasil. A coleta de dados foi feita com base nas narrativas multimodais na plataforma Weebly, e os dados revelam que a identidade metaforizada mais frequente nos dois grupos de participantes envolve percursos, caminhos e jornadas, como a do viajante.

19 Aprendendo com Memórias de Falantes e de Aprendizes de Línguas Estrangeiras – AMFALE / UFMG.



Em 2017, eu e um pesquisador canadense publicamos, em coautoria, os resultados de uma pesquisa narrativa com aprendizes de LI que eram meus alunos de uma escola pública de Minas Gerais. Nosso olhar foi sobre as tecnologias digitais presentes nas narrativas dos aprendizes de LI, que estavam matriculados no sexto ano (Bengezen; Murphy 2017). Nosso objetivo foi de nos engajarmos narrativamente com os aprendizes participantes da pesquisa, buscando compreender quem são e quem estão se tornando na paisagem da escola, com foco na autoria e nas tecnologias digitais. Ao prestar atenção em como eu, o Everton e a Lowise moldamos nossas vidas na escola, a pesquisa assinalada em Bengezen e Murphy (2017) busca compreender como nós interpretamos o mundo e o tornamos pessoalmente significativo, e o que isso significa para os professores que utilizam tecnologias digitais. Ao desempacotar e recontar as narrativas, buscando tensões, com foco nos objetivos, na audiência e na relação ética com participantes para construir histórias futuras, discutimos os conceitos de autoria e autoridade nas aulas de inglês do sexto ano na escola pública, e entendemos que ambos estão relacionados, por meio dos modos como a autoria dos aprendizes sustentava sua autoridade nos espaços escolares onde aprendiam. Significativamente, a tecnologia ajudou-os de diversas maneiras e os posicionou como conhecedores, como pessoas com autoridade, no relacionamento construído comigo, sua professora.

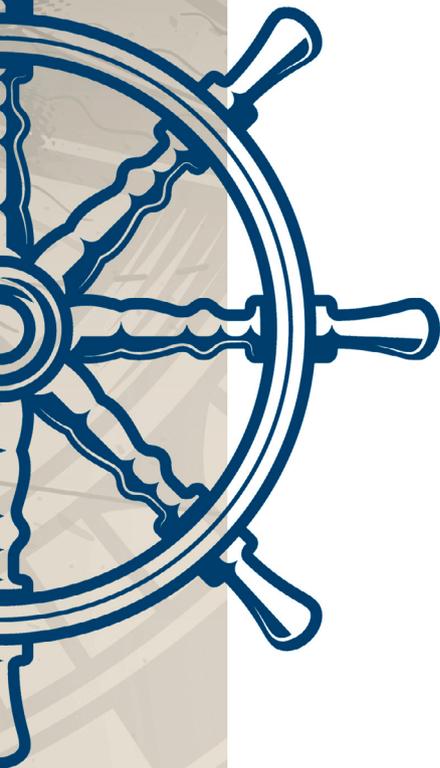
Outro artigo publicado foi escrito por Santos e Costa (2018). As autoras investigam narrativas de aprendizagem de LI com jogos eletrônicos, analisando o processo de aprendizagem de aprendizes que aprenderam inglês com jogos eletrônicos MMORPG, e destacando as estratégias adotadas no processo. A metodologia desenvolvida foi um estudo de caso e análise de narrativas de três participantes, estudantes de Letras/Inglês, *gamers*. As pesquisadoras explicam que os aprendizes adotaram estratégias que julgaram significativas para sua aprendizagem, como a utilização de tradutores, registros



de palavras, recorrência a *blogs* e fóruns sobre jogos, práticas de conversação, com falantes nativos ou não, para desenvolver suas habilidades e superar a barreira linguística. Os resultados indicam que os *games* podem ser considerados tanto instrumentos que estimulam o desenvolvimento das quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) como também auxiliam na aquisição de pronúncia e vocabulário.

O sexto artigo que apresento, de minha autoria, teve como foco as experiências com tecnologias digitais, inclusão, autoria docente e discente nas aulas de LI na escola pública (Bengezen 2019). Meu objetivo foi refletir sobre as possibilidades e convidar à imaginação de histórias futuras de honra, aprendizagem, persistência, inclusão, pertencimento e autoria nas aulas de língua inglesa em escolas públicas brasileiras, narrando as histórias que nos constituem (eu, professora de língua inglesa e meus alunos do sexto ano Everton, Lowise, Manoela e Kamilly Vitória) e como cada um entendeu as experiências de autoria. Das histórias cocompostas com os participantes, destaco que a Manoela nos ensinou um pouco mais sobre a ética relacional da pesquisa narrativa; a Kamilly Vitória ousava com sua criatividade, e deixou sua marca de singularidade e autonomia; a Lowise deixou sua marca de persistência e luta; com o Everton, aprendemos que a escola pode impedir a autoria, em vez de promovê-la; e eu vivenciei histórias de tentativas de ser autora da prática docente, vivendo um constante tornar-se.

O último artigo, que será publicado em 2020, investiga as experiências vividas por uma aprendiz de língua inglesa que tem deficiência visual, de um instituto federal de Minas Gerais, ao lidar com tensões na realização do 'Toeic Bridge' em Braille. O objetivo das pesquisadoras foi narrar e compor sentidos das tensões vividas por uma deficiente visual total e por suas professoras na realização e na aplicação do teste internacional Toeic Bridge. Os textos de campo foram compostos por notas de campo, *e-mails* trocados, conversas por

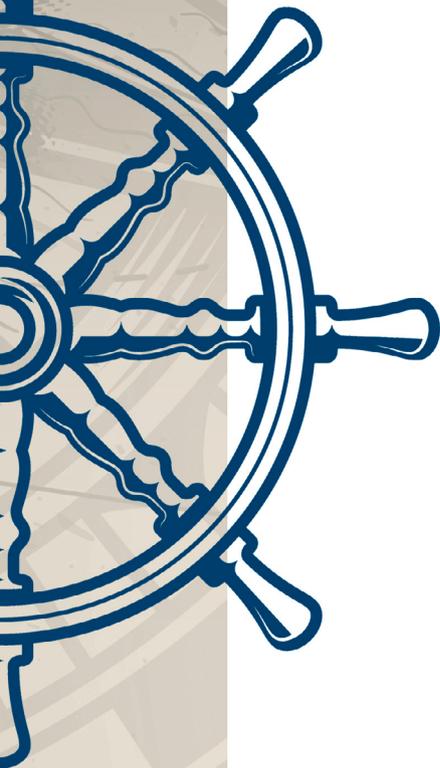


telefone e pessoalmente e a prova do TOEIC em Braille. Os resultados apontam que, ao tentar compor sentidos das histórias vividas e contadas, as autoras perceberam que as tensões se constituíram múltiplas e em múltiplas esferas. Todavia, defendem a urgência de práticas e políticas governamentais e institucionais brasileiras para promover mais acessibilidade de pessoas cegas em relação aos seus direitos, especificamente aos 'direitos educacionais'.

A partir desse levantamento dos resultados das pesquisas desenvolvidas e da exposição de um panorama dos artigos publicados em periódicos da área nos últimos cinco anos, exponho, na próxima seção, as abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas levantadas, com especial destaque à pesquisa narrativa, conforme Clandinin e Connelly, que é a abordagem que tenho utilizado em minhas investigações.

## COMO FOI E COMO PODE SER FEITO O TRABALHO COM NARRATIVAS DE APRENDIZES?

Dos sete artigos publicados nos últimos cinco anos que tiveram como foco as narrativas de aprendizes de LI que compuseram o quadro que criei, quatro apresentaram análise de narrativas e três apresentaram análises narrativas. Em Santos e Araújo (2018), as autoras fizeram um estudo de caso. Silva (2016), Paiva e Gomes Júnior (2016) e Gomes Junior (2016) fizeram análise qualitativa, interpretando as narrativas dos aprendizes à luz da Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff; Johnson 1980) e dos Esquemas Imagéticos (Lakoff 1987). Dois artigos de minha autoria (um em coautoria com o pesquisador Shaun Murphy) e um artigo publicado por duas professoras em coautoria com uma aprendiz de LI do Ensino Médio desenvolveram pesquisa narrativa.



A pesquisa narrativa de acordo com Clandinin e Connelly (2015) é uma perspectiva teórico-metodológica que surgiu nos anos 80 com os estudos dos canadenses Jean Clandinin e Michael Connelly. No Brasil, ainda nos anos 90 (ver capítulo 2), o pesquisador João Telles introduziu a pesquisa narrativa quando era docente na PUC-SP, seguido pela pesquisadora Dilma Mello, que lidera, até hoje, o GPNEP. Dilma foi minha orientadora de mestrado e doutorado e, desde 2018, quando me tornei docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (em implantação) – GO, tem compartilhado a liderança do GPNEP comigo, além de ter estreitado nossos laços na participação em eventos acadêmicos e atividades docentes.

O foco da pesquisa narrativa é a experiência. Mas, se o foco é a experiência vivida, por que não fazer etnografia? – alguns podem se perguntar. A resposta é por causa da concepção de experiência, que é embasada em Dewey (1938) e nos critérios de experiência – continuidade e interação, em um lugar. Essa concepção deweyana de experiência levou Clandinin e Connelly (2015) a pensarem na ideia do espaço tridimensional da pesquisa narrativa – temporalidade, sociabilidade e lugar – e nos movimentos que fazem os pesquisadores narrativos – retrospectivo, prospectivo, introspectivo e prospectivo (Clandinin; Connelly 2015).

Essa abordagem, que é teórica e metodológica, é o caminho mais adequado quando o foco do pesquisador é compreender as experiências vividas pelos colaboradores da pesquisa, a partir da perspectiva de cada um dos envolvidos, ou seja, quando o foco da pesquisa é no COMO cada um vive e narra a experiência. Por isso, o pesquisador narrativo parte de uma concepção de experiência de Dewey (1938) e começa a pensar narrativamente, considerando o espaço metafórico tridimensional na pesquisa narrativa (tempo, pessoa e lugar). Assim, ao pensar narrativamente e ao entender que as

peças vividas em paisagens vividas, a narrativa se configura como o método e o fenômeno.

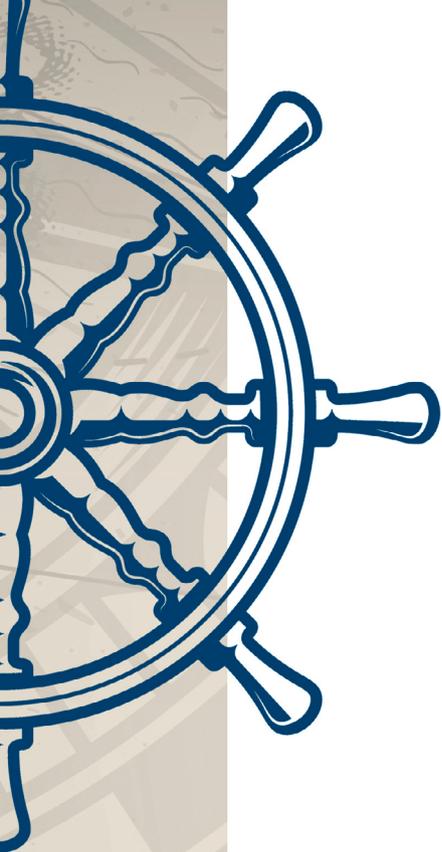
Fazer pesquisa narrativa implica um (re)pensar narrativamente, respeitando as diversidades e os diferentes pontos de vista, e isso pode ser difícil e exigir uma transformação no olhar do pesquisador. O primeiro enfrentamento é estruturar os objetivos de pesquisa, delimitar o problema e atentar à relevância social da pesquisa. O foco da pesquisa narrativa é sempre na forma como as pessoas narram uma experiência vivida, considerando a ética relacional entre pesquisadores e participantes. O pesquisador inicia sua pesquisa no entremeio das histórias vividas pelos participantes e também termina sua pesquisa no entremeio. Fazendo os movimentos de viver, contar, recontar e reviver a experiência, o pesquisador narrativo busca honrar as histórias vividas pelo participante, cocompondo sentidos das narrativas.

Ao colocar em primeiro plano as narrativas dos aprendizes e ao cocompor sentidos das experiências vividas, abrimos espaço para a investigação de temas que são, geralmente, evadidos da sala de aula, muitas vezes silenciados, negados ou apagados das paisagens do conhecimento dos professores de línguas. Ao criarmos espaços de problematização e reflexão sobre experiências que fazem parte das vidas nas escolas e nas universidades, criamos oportunidades para que os participantes de pesquisa tenham suas histórias honradas e valorizadas e os pesquisadores e professores prestem atenção a como se posicionam na pesquisa, quem são e quem estão se tornando nas comunidades em que vivem.

## O QUE MAIS IMPORTA NAS PESQUISAS: AS NARRATIVAS DOS APRENDIZES

Minha intenção, nesta seção, é apresentar as narrativas dos aprendizes, como foram expostas nos artigos analisados, mas também ousar utilizar outras formas de expressão para suas experiências e provocar outras composições de sentidos, entendimentos e deslocamentos. Com base nas autoras Margot Ely, Ruth Vinz, Maryann Downing e Margaret Anzul (2005), apresento os resultados das pesquisas de forma diversificada para mostrar aos leitores e a mim mesma que há muitos modos de compreendermos algo e de aprendermos, há muitas maneiras de relatar algo, tudo o que e como comunicamos tem um propósito, nossa linguagem cria realidades que estão em fluxo constante e os pesquisadores não são separados daquilo que está sendo pesquisado.

As formas de escrita que utilizo neste capítulo fazem parte da minha busca como pesquisadora narrativa de honrar as vidas dos participantes – neste caso, os aprendizes de LI – e se coaduna com a pesquisa narrativa informada pelas artes (Mello 2007). Entendo que as principais contribuições das pesquisas são as narrativas dos aprendizes trazidas para as publicações. A escrita diferente desta seção, equilibrada com uma forma acadêmica, será composta por pastiches, fotografias, colagens e desenhos e está embasada teoricamente em Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005). Espero, com a utilização dessas formas de arte, abrir possibilidades para que o leitor componha outros sentidos das experiências que pulsam no texto e imaginar histórias futuras de pesquisas com narrativas de aprendizes de línguas nas escolas e universidades, criando oportunidades de protagonismo e autoria dos alunos.

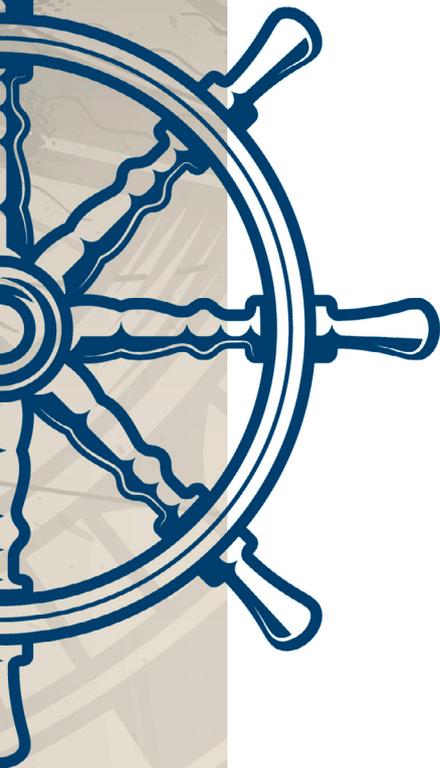


“Embora eu estivesse certa de que queria escrever um poema em inglês, estava me sentindo insegura quanto às novas orientações da Viviane. Fiquei me perguntando como eu iria escrever em inglês, sem traduzir do português. Eu não conseguia pensar direto em inglês. Eu só conhecia um caminho, que era escrever um poema em português e depois traduzir para o inglês. Porém, comecei a imaginar outro caminho para a escrita do meu poema, quando a professora Viviane disse que eu teria que me apropriar de algumas estruturas da língua inglesa, para montar algo novo, como se fosse uma colagem” (Kamilly Vitória).

“Decidi escrever uma história. Achei que a melhor forma de apresentar minha interpretação do livro Ish (REYNOLDS; GREGORY; GOODMAN; BRAMFITT, 2004) era criar outra história, já que eu tinha entendido que era possível, para um menino de treze anos como eu, ser um escritor (eu poderia ser um escritor-ish)” (Everton).



“As tecnologias digitais devem começar a ser aproveitadas na sala de aula, na escola, como uma forma de aproximar a criança dos colegas, dos professores, dos conteúdos. E no caso da Lowise, foi muito importante este trabalho, uma vez que o diagnóstico já a tirou do mundo dela, da escola, dos colegas. Em um ano, ela foi à escola praticamente cinco vezes, devido ao tratamento, a imunidade baixa, devido ao processo todo de adoecimento. Iguais a ela nós temos vários casos, tem crianças que ficam afastadas da escola porque ficam dependentes de aparelhos nos hospitais, crianças que ficam afastadas seis meses, um ano, cinco anos da escola. O que esse trabalho traz para a gente é a provocação do debate: é possível, dá certo, tem condições de ser feito, a tecnologia pode, sim, ser uma ferramenta da sala de aula, não como uma proposta futura, mas como uma proposta presente de qualidade de vida. Esse trabalho ajudou muito a Lowise na qualidade de vida dela em voltar a se sentir parte, ter contato com os colegas e é isso que é o mais importante. Ela teve aulas via Skype, ela conseguiu fazer os trabalhos, conseguiu acompanhar os trabalhos dos colegas, isso foi bem enriquecedor, foi muito gratificante e ajudou ela a minimizar os efeitos do adoecimento. Enquanto ela fazia atividades da escola era como se a doença não existisse e isso é o mais importante: dá certo, dá para ser feito, é possível e esse trabalho que foi realizado comprova justamente isso” (Larissa, mãe da Lowise).



O pastiche que compus é formado por trechos das narrativas dos participantes de pesquisa cujos resultados foram divulgados nos artigos que escrevi (Bengezen 2017, 2019). O todo capturado pelo pastiche retrata os fios narrativos que perpassaram as narrativas de Kamilly, Everton e Lowise, três aprendizes de língua inglesa, alunos do sexto ano de uma escola municipal em Uberlândia, Minas Gerais. Minha tese de doutorado foi construída por meio do viver, contar, recontar e reviver as histórias das experiências que compusemos durante o ano letivo de 2014, quando eu era professora na escola pública.

Apesar de termos vivido histórias de fracasso, desistência e frustração, decidi expressar, nesse pastiche, como a Kamilly encontrou um meio com colagens para produzir seu poema e sua nuvem de palavras em inglês, como o Everton se tornou um escritor-*ish* e como a mãe da Lowise retoma o trabalho com as tecnologias digitais que realizamos para encorajar outros professores a conectarem seus alunos em tratamento hospitalar. São narrativas de honra, superação, aprendizagem, pertencimento e autoria nas aulas de língua inglesa na escola pública brasileira. Dos temas evadidos da sala de aula e que aparecem no pastiche, destaco o adoecimento e a morte. No relacionamento com os aprendizes, percebi que eu não sabia e evitava falar sobre doenças, tratamentos, remédios, ausências e morte. Em diversos momentos, durante os anos que trabalhei na escola pública, vivenciei muitos momentos de tensões em sala de aula, quando algum aluno ou alguém próximo do aluno adoecia e / ou morria, e me via muitas vezes com a voz embargada, tentando disfarçar e deixar de lado. Com a doença e a morte da Lowise, aprendi que a morte é parte da vida e que, quando vivemos experiências de sala de aula com os estudantes, assuntos como esses são frequentes.

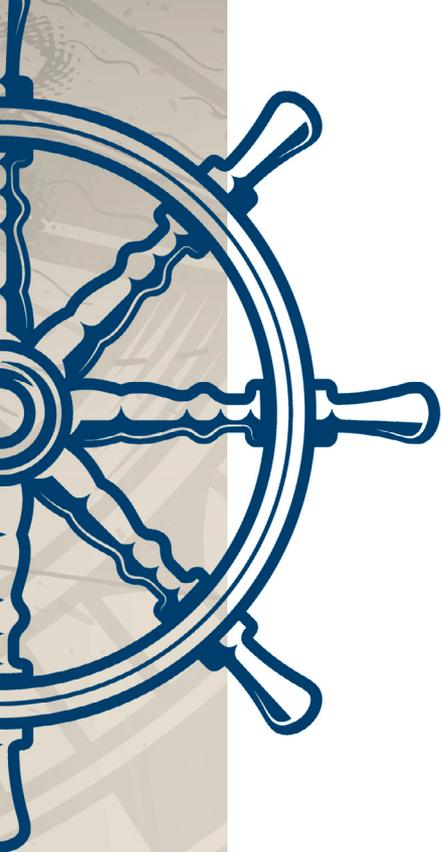
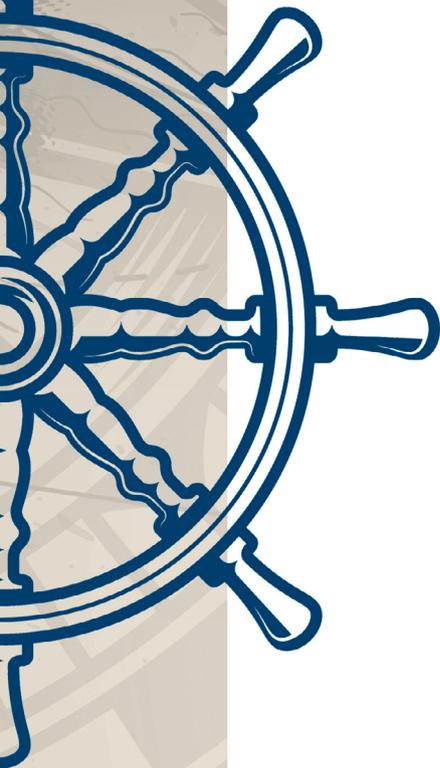


Fig. 1, 2: Frases de camiseta produzidas pelos alunos



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Outra forma de expressar as narrativas dos aprendizes foi por meio das frases de camiseta que eles mesmos criaram e escreveram (Fig. 1, 2). Essas fotografias me lembram da minha dificuldade, como

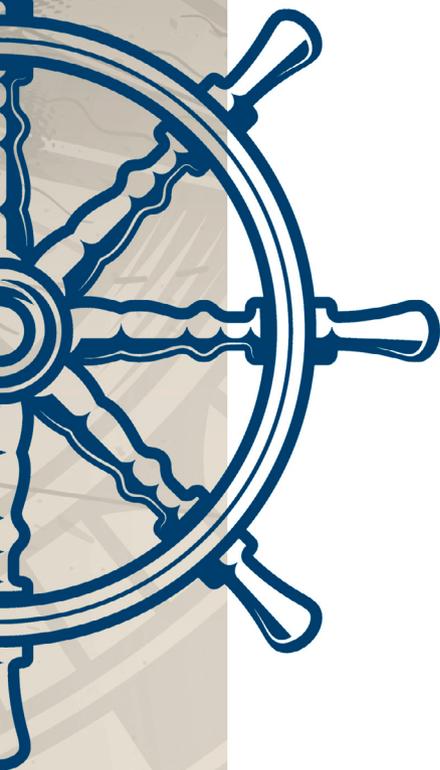


professora, de sistematizar as aulas de escrita do gênero frase de camiseta, quando eu não soube conduzir eficientemente as aulas de leitura e produção desse gênero. Lembro-me que vivi uma história de fachada:<sup>20</sup> os aprendizes buscaram frases de camiseta na internet em inglês, leram, utilizaram um *site* que ajudava a completar a frase “*Keep calm and...*” e depois escreveram as frases nas camisetas deles. Como professora, eu poderia ter proposto muitas atividades de leitura e produção de frases de camiseta; mesmo assim, os aprendizes desenvolveram estratégias e atingiram seus objetivos para criar as frases.

Em outra pesquisa que expus neste capítulo, Santos e Costa (2018, p. 15) destacaram bem as narrativas de como os aprendizes Mel, DasTik e Heisenberg desenvolveram estratégias de aprendizagem de LI para poderem se comunicar com outros jogadores nesse idioma e atingir os objetivos estabelecidos nos jogos:

Mel: Os jogos atuais são em sua maioria dublados ou legendados [...], mas há a possibilidade de jogar online em modos multiplayer, e isso faz com que possamos ter contato com pessoas do mundo inteiro [...] mais interessante disso é que utilizamos a língua inglesa para podermos nos comunicar através de mensagens dentro do jogo [...] O fato de jogar e se comunicar com pessoas que falam a língua inglesa faz também com que aprimoremos nosso vocabulário, geralmente iremos ouvir expressões entre outras coisas que não ouviremos numa sala de aula por exemplo.

<sup>20</sup> Para tratar do conhecimento dos professores, Clandinin e Connelly (1995) utilizam a metáfora da paisagem do conhecimento profissional. Com base em Crites (1971), esses autores entendem que os professores vivem e contam histórias sagradas, secretas e de fachada nessa paisagem. Histórias secretas são aquelas vividas e narradas por professores somente em lugares seguros, sobre quem eles são, o que fazem e o que eles sabem. As histórias sagradas são histórias tomadas por certas, não questionadas, impostas, não consideram o conhecimento prático dos professores e que são vividas e contadas nas instituições. As histórias de fachada são aquelas que os professores vivem quando querem se encaixar no sistema educacional, isto é, quando precisam se adequar às histórias dominantes das instituições.



DasTik: Uma das ferramentas que mais me fizeram aprender o inglês foi o programa chamado “teamspeak (TS)” que basicamente é uma sala de chat por voz para você poder jogar com o seu time. Independente do jogo, usar o TS era algo para conversar com os amigos e às vezes apareciam alguns americanos e sempre tentava falar pelo menos o básico com eles.

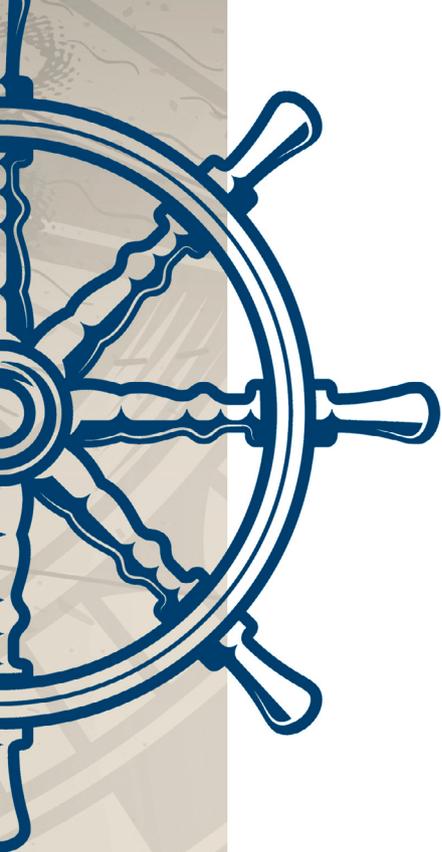
Heisenberg: [...] ao mesmo tempo ia assimilando o que lia no fórum com o que estava escrito no jogo, isso me ajudou bastante na leitura e escrita em inglês, pois tinha que ler as Quests e me comunicar com outros jogadores que na maioria das vezes era em inglês. [...] Não foi exatamente o jogo Dota 2 em si, e sim as transmissões dos campeonatos, onde os narradores falavam somente em inglês, e com isso, todos os dias eu tinha esse contato com o idioma e ia aprendendo involuntariamente o sotaque, as gírias, o ritmo da fala, vocabulário, estrutura das frases, e foi assim que aprendi inglês.

Gomes Junior (2016, p. 200) também expõe parte das narrativas multimodais da aprendiz Sanna, utilizadas pelo autor para investigar a identidade metaforizada dos participantes, que envolveu percursos, caminhos e jornadas, assim como a do viajante:

Fig. 3: Narrativa multimodal da aprendiz Sanna



Fonte: Gomes Junior (2016, p. 200)

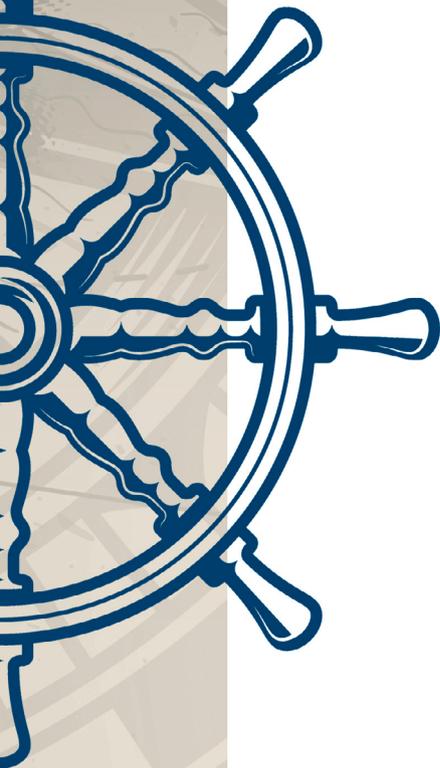


Infelizmente, ainda ficamos limitados pelo pouco espaço que um capítulo de livro possui para apresentar as narrativas dos aprendizes de forma que fiquem em primeiro plano no texto. Entretanto, espero que a pequena amostra registrada aqui possa inspirar estudos futuros que encontrem outras formas de divulgação dos resultados.

## DISCUSSÃO DA ABRANGÊNCIA DO CAPÍTULO E OBSERVAÇÕES FINAIS

Como eu já afirmei anteriormente, o tempo, no sentido de prazos para finalizar tarefas, é um desafio na pesquisa narrativa por causa da maturidade necessária em uma abordagem teórico-metodológica que propõe investigar uma experiência vivida no relacionamento entre pesquisador e participante, por meio de histórias narrando essa experiência. É preciso tempo para aprender a estudar a experiência narrativamente e, principalmente, que a pesquisa narrativa se configura como método e também como fenômeno estudado, vivida em compromisso constante com a ética relacional (Clandinin; Caine; Lessard 2018; Bengezen 2018). Como apontam Caine, Lessard e Clandinin (no prelo),

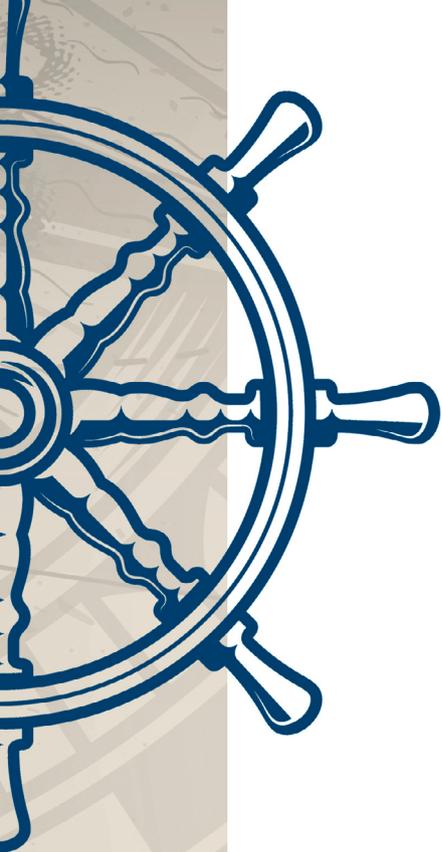
a ética relacional nos convida a reconhecer que vivemos e cocriamos, com os participantes, espaços de incerteza ou liminaridade. Nesses espaços, não é simples achar respostas para questões sobre o viver e o não saber é parte do viver eticamente. São nesses espaços que nós, pesquisadores, tomamos o cuidado de posicionar a nós mesmos em lugares de des/conforto. Viver com incerteza requer viver com disposição para a tomada de decisões em conjunto; nós nos tornamos, e somos, parte da incerteza. Isto é, algumas vezes, um processo exaustivo, que nos requer imaginarmos modos diferentes de vida. Viver dessa maneira, como pesquisadores narrativos, é parte dos compromissos ontológicos da pesquisa narrativa.



Desenvolver uma pesquisa narrativa com aprendizes de LI implica pensar a partir de nossas próprias experiências e a partir das experiências dos aprendizes. Nós, pesquisadores, nunca deixamos o espaço de pesquisa, pois somos parte dela, também sob estudo, pensando continuamente sobre como nos transformamos, quem somos e quem estamos nos tornando nos lugares onde vivemos e nas relações das quais fazemos parte. No diálogo entre os autores Vera Caine, Sean Lessard e Jean Clandinin, Sean destaca que “temos que nos perguntar o que temos silenciado, em quais relações talvez não tenhamos nos engajado” (Caine; Lessard; Clandinin, no prelo). Essa reflexão me faz perceber a importância das narrativas de aprendizes de inglês na Linguística Aplicada e a pensar em quais relações nós, professores de línguas, temos nos engajado, quais narrativas de ensinar e aprender inglês nós temos construído e quais histórias queremos contar daqui para frente.

Engajar-se em uma pesquisa narrativa com aprendizes de inglês é uma excelente oportunidade de viver experiências que nos mudam, de aprender com os aprendizes, de buscar soluções para problemas e de apresentar à sociedade temas muitas vezes evadidos da sala de aula, com histórias vividas pelos alunos que muitas vezes não chegam ao conhecimento de professores, pais e/ou gestores. O “sim” hesitante de Jean Clandinin nos dá uma ideia das complexidades desse tipo de pesquisa, mas também nos encoraja a enfrentar os desafios – do contrário sua resposta teria sido “não”. Em meu trabalho no curso de Letras, tenho orientado pesquisas narrativas desenvolvidas por graduandos, desde 2018, que me procuram querendo investigar experiências vividas, e, quando eu era professora de inglês na escola pública, engajei-me em uma pesquisa narrativa com aprendizes de inglês do sexto ano (Bengezen 2017).

Além da pesquisa narrativa conforme Clandinin e Connelly (2000), é possível desenvolver pesquisas com narrativas de aprendizes



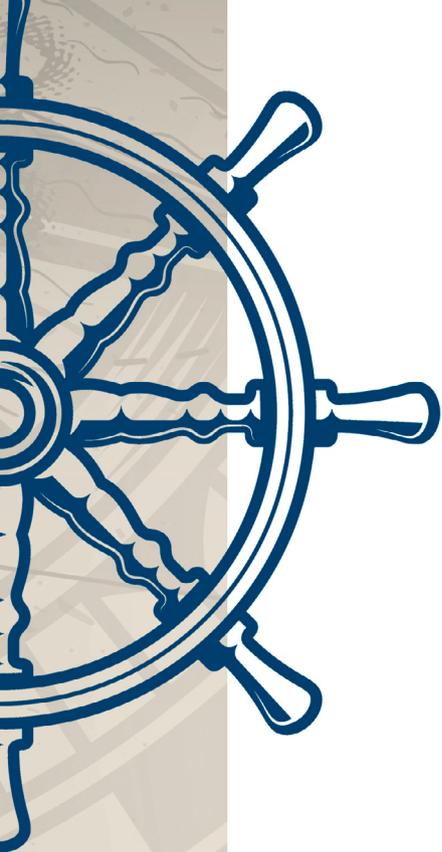
de LI utilizando outras metodologias de pesquisa, que têm a narrativa como método ou como fenômeno. Alguns pesquisadores

olham para ela como uma metáfora da ação humana e da interação que pode ser usada para organizar descobertas de pesquisa, compreender instituições, ou como estratégia para psicoterapia. Outros olham para a narrativa como dados que podem ser explorados, numerados, e enquadrados para revelar e dar conta dos caminhos e processos do desenvolvimento humano sobre os quais os pesquisadores conseguem assegurar certeza. Ainda outros a nomeiam como um tipo de metodologia qualitativa para explorar vidas e interações humanas (Pinnegar 2006, p. 176, minha tradução).<sup>21</sup>

Diversos pesquisadores brasileiros têm realizado estudos com narrativas de aprendizes seguindo outras abordagens metodológicas. Um projeto que se iniciou em 2003 e se destaca no cenário brasileiro é o Projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e de Aprendizes de Línguas Estrangeiras – AMFALE / UFMG, já concluído, que foi coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, que escreve o prefácio deste livro, e contou com a colaboração de vários pesquisadores do Brasil, da Finlândia, do Japão e da China. Na página do projeto na internet, há uma aba para o aprendiz enviar sua narrativa, uma aba contendo 29 artigos produzidos a partir do projeto, uma aba que disponibiliza o projeto de pesquisa de cada um dos treze pesquisadores colaboradores e uma aba com as narrativas que compõem o banco de dados AMFALE.

Outro projeto bastante relevante na paisagem do ensino de línguas no Brasil é o Projeto *Out of School*: Histórias de Aprendizagem Informal Online de Inglês / UFMG, coordenado pelo Prof. Dr.

21 Original: "(...) look at it as a metaphor of human action and interaction that can be used to organize research findings, understand institutions, or as strategy for psychotherapy. Others look to narrative as data that can be mined, numbered, and charted to reveal and account for pathways and processes of human development about which researchers can assert certainty. Still others name it as a kind of qualitative methodology for exploring human lives and interactions."

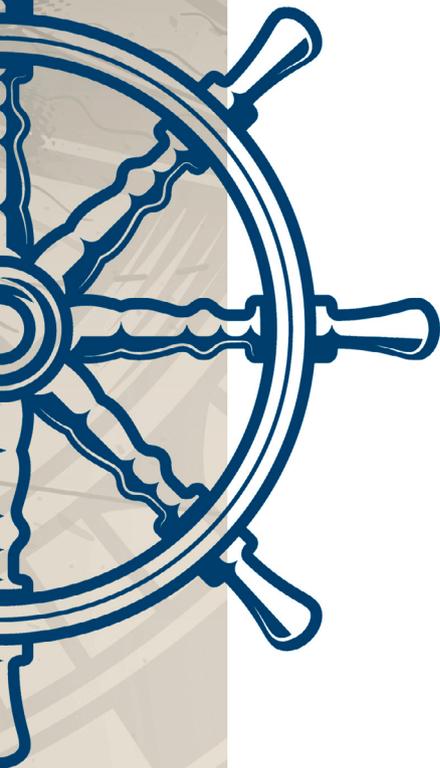


Ronaldo Corrêa Gomes Junior (organizador deste livro), que coleta e disponibiliza narrativas orais de aprendizes de inglês contando suas histórias de aprender o idioma fora da escola, além de um perfil nas redes sociais – as *Instanarratives*.

Seja conforme a pesquisa narrativa, seja conforme a pesquisa com narrativas, trilhar caminhos de investigação relacionados a narrativas de aprendizes implica abraçar perspectivas éticas, estéticas e êmicas que possam honrar nossos compromissos ontológicos. Partindo das afirmações de Gomes Junior (2016, p. 194) – “analisar metáforas é adotar uma perspectiva êmica, voltada para o participante” – e de Silva (2016, p. 167) – as metáforas são um instrumento que “proporciona *insights* sobre a educação que, construídos culturalmente, precisam ser analisados e reinterpretados, principalmente, através do ponto de vista dos estudantes” – destaco a importância das pesquisas com aprendizes e de nossa responsabilidade, como pesquisadores, em colocar em primeiro plano a visão de mundo dos aprendizes / participantes. Nesse sentido, Silva (2016, p. 167) observa que

muitos trabalhos de metáforas de aprendizagem evidenciam as conceptualizações de professores, deixando de evidenciar atores fundamentais no processo: os alunos. Entendemos que explorar as metáforas utilizadas pelos aprendizes é compreender seus pensamentos, crenças e conceptualizações. As metáforas tornam-se objetos de análise importantes, que podem revelar aspectos interessantes que subjazem as ações desse grupo de aprendizes em sala de aula e podem revelar novos caminhos a serem trilhados tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Embora os autores supracitados tenham como foco principal o estudo das metáforas, o ponto relevante das problematizações que desejo levantar é em relação ao papel dos aprendizes nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Retomando os conceitos de histórias que nos constituem (Connelly; Clandinin 1999) e ética relacional (Clandinin; Caine; Lessard 2018), é fundamental



que professores e estudantes construam narrativas em relação, do contrário, corremos o risco de nos tornarmos seres fechados na arrogância dos que pensam possuir a chave do conhecimento que ilusoriamente pode ser transmitido. Aprofundando a discussão, penso ainda que devemos ir além: voltar nosso olhar cada vez mais para as narrativas construídas com estudantes de escolas públicas brasileiras – contexto desprivilegiado e deixado de lado pelas principais esferas da sociedade.

Em meio a uma conjuntura política mundial marcada por governantes que defendem os interesses das grandes corporações e que ignoram os crimes cometidos contra o meio ambiente e as pessoas LGBTQ, os pobres, as mulheres, os negros, os indígenas, os quilombolas e os povos do campo, as narrativas de aprendizes representam a parte mais interessada nos processos de ensinar e aprender línguas estrangeiras – os alunos – e contribuem para a criação e manutenção de comunidades democráticas. Nesse sentido, meu objetivo principal com a escrita deste capítulo foi, a partir de um panorama das pesquisas com narrativas de aprendizes de LI no Brasil, expor o que temos feito para contribuir social e academicamente com o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente a língua inglesa, bem como fazer um chamado a pesquisadores da área da Linguística Aplicada, para que se engajem cada vez mais em pesquisas que honrem as histórias vividas por aprendizes, imaginando narrativas futuras de respeito às diferenças, de inclusão, de colaboração e de participação social nos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

## LEITURAS ADICIONAIS

BENGEZEN, V. C. (2018). Ética relacional, formação e autoria docente na perspectiva da inclusão. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, vol. 22, pp. 159-170.

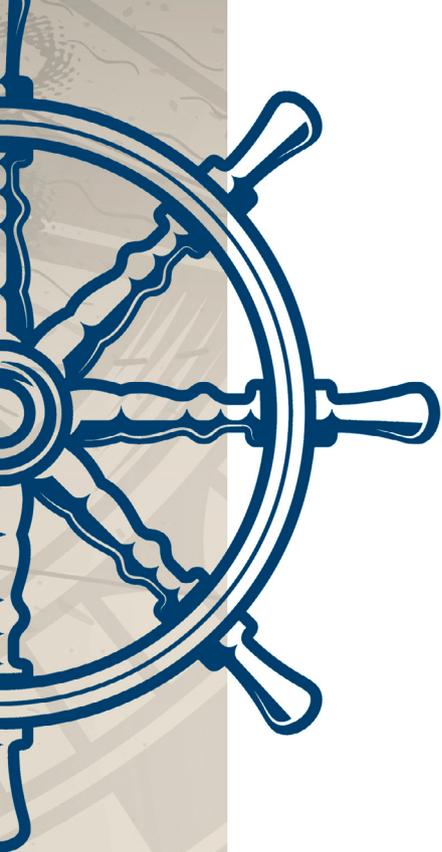
CLANDININ, D. J.; HUBER, J.; HUBER, M.; MURPHY, M. S.; MURRAY ORR, A.; MARNI P.; STEEVES, P. (2006). *Composing Diverse Identities: Narrative Inquiries into the Interwoven Lives of Children and Teachers*. Routledge.

MELLO, D. M. (2016). Etnografia, Pesquisa Narrativa e Fenomenologia: entendendo espaços de fronteira entre três caminhos de pesquisa. In: CORDEIRO, Rosineide; KIND, Luciana (org.). (2016). *Narrativas, Gênero e Política*. 1a. ed., São Paulo, Editora CRV, vol. 1, pp. 7-38.

MELLO, D. M. (2017) English Teacher Education, Curriculum and Narrative Inquiry. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (org). (2017). *Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa*. 2. ed. João Pessoa, Editora da UFPB, vol. 1, pp. 74-91. (e-book).

SOUZA, V. V. S. (2018). Eu... Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, vol. 3, n. 9, pp. 966-982.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. (2008). Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: Histórias de identidades. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 8, pp. 341-381. (Impresso).





# 4

Tania Regina de Souza Romero

## **NARRATIVAS E AS IDENTIDADES DO DOCENTE DE LÍNGUAS**

10.31560/pimentacultural/2020.572.86-109

## APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, Tania Romero, baseada em sua vasta experiência profissional, nos apresenta com ricas reflexões acerca das narrativas e as identidades dos professores de línguas. Tania começa chamando nossa atenção para a importância de o docente pensar sobre a própria prática e responsabilidades, retomando o início da sua narrativa como linguista aplicada com uma visão de identidades docentes fundamentada em pressupostos vygotskianos, ao participar por mais de uma década de um projeto de intervenção na escola pública, desenvolvido na PUC-SP, seguindo para discussões mais aprofundadas sobre perspectivas contemporâneas de identidades. Com clareza e cautela para não se limitar a generalizações, Tania Romero expõe seu trabalho com narrativas autobiográficas, destacando que “falar ou escrever sobre si com vistas a reflexão sobre o próprio percurso é um exercício para corajosos”. Num crescendo, o capítulo se desvela com diversos exemplos de versões de si, coletados pela autora em sua própria prática com alunos, colegas e orientandos, e termina com um convite à transformação de si e do trabalho com narrativas, sem deixar de mencionar a abertura para se trabalhar além do texto verbal, com formas artísticas de expressão das identidades dos docentes de línguas.

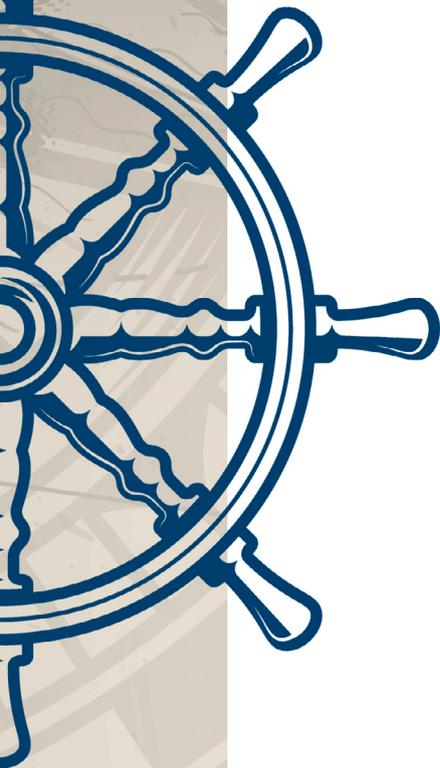
*Viviane C. Bengezen*

## INTRODUÇÃO

A conhecida brincadeira sobre como o mineiro filosofa expressa na epígrafe acima nos remete a questões fundamentais na área de formação de professores: que professor eu sou?; quais os princípios de minha prática docente atual?; e que professor eu desejo ser?

Mesmo antes de me inserir na cultura mineira, essas perguntas me instigavam e entendi que deveriam ser a base de minhas investigações. Tomando como ponto de partida as palavras de Moita Lopes (2003, p. 31): “[n]ão se pode transformar o que não se entende”, eu não poderia atuar como formadora de professores de línguas se não começasse por compreender os conceitos que orientavam minha própria prática e as das pessoas pelas quais eu me responsabilizasse em formar.

Posso dizer que esse direcionamento teve início no princípio de meu doutorado em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem, em 1994, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Logo em 1995, tive o privilégio de participar de um relevante projeto da professora Maria Antonieta Alba Celani, que visava intervenção na escola pública, intitulado Reflexão sobre a Ação: O Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando, a que permaneci vinculada por doze anos. Ali aprendi que a simples exposição a novas teorias não conseguem transformar a prática de professores. Para que isso ocorra, o educador precisa engajar-se em interação dialética com os significados construídos em seu percurso de formação (Celani; Magalhães 2002), que já tem início desde os primeiros anos escolares.



Desde então, quando também me encantei pelas elaborações vygotskianas e pela reflexão crítica, venho investigando e influenciando estudos que procurem compreender os alicerces que sustentam o agir docente. Naquela época, minhas pesquisas não mencionavam o termo *identidade*, embora agora me seja claro que as identidades do docente de línguas tenha sido meu foco desde então.

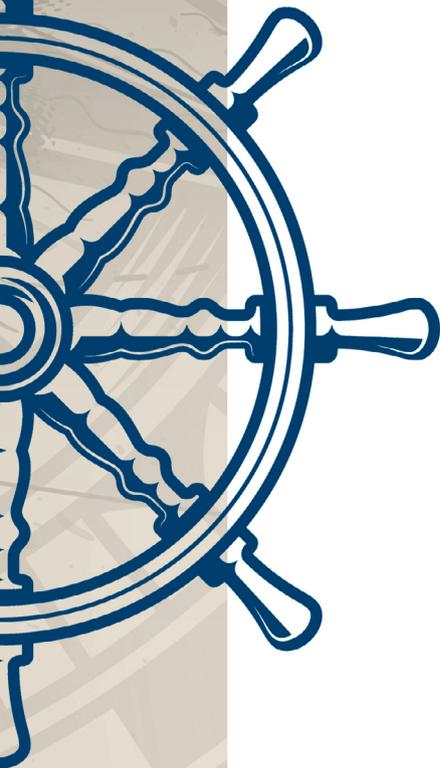
Para compartilhar com os leitores meus entendimentos como educadora, inicio por explicitar minhas interlocuções teóricas, em que a psicologia do desenvolvimento na perspectiva vygotskiana encontra forte relação com identidades docentes. Logo, explicito meus fundamentos sobre identidades docentes, especialmente destacando as de docentes de línguas adicionais e o papel das narrativas (auto) biografias na formação de professores.

Ilustro o discutido com algumas pesquisas desenvolvidas por mim, colegas e ex-orientandos, para depois terminar por refletir sobre os possíveis efeitos dessa trajetória de pesquisa para mim e para outros que estão na carreira da Educação.

## SUSTENTÁCULOS VYGOTSKYANOS

Minha visão de identidades docentes alicerça-se prioritariamente em formulações de desenvolvimento humano vygotskianos. Considerando toda a instigante teoria, destaco algumas questões pertinentes ao funcionamento psicológico do ser humano: os planos genéticos, a aprendizagem como resultante de interação social e o papel da linguagem no processo de aprendizagem e constituição do ser.

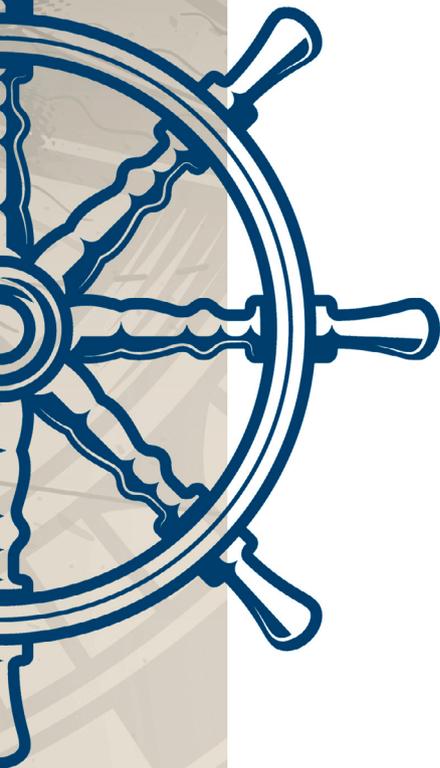
Para entendermos características fundantes do ser humano, segundo Vygotsky, a porta de entrada seria conhecer como sua mente se desenvolve. Uma vez que a vida psíquica do indivíduo



não se conforma a universalidades e só pode se localizar cultural e historicamente, o autor destaca que a análise genética possibilita que compreendamos “a origem e as transformações por que passaram as funções psicológicas e os vários fatores constitutivos de seu desenvolvimento” (Oliveira; Rego 2003, p. 23).

Assim, Vygotsky (2007) explica que a história de nosso desenvolvimento deve levar em conta a interação dialética entre quatro planos genéticos: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. A filogênese refere-se à caracterização de espécies animais, em nosso caso, a história da espécie humana. Distingue-se nesse plano a diferença entre o ser humano e os outros animais. Então, como *Homo sapiens*, somos bípedes, mamíferos, como tantas outras espécies, mas temos o distintivo movimento de pinça nos dedos; porém não voamos, como os pássaros. A ontogênese diz respeito diretamente à história do indivíduo da espécie humana e explica nossa trajetória desde o nascimento à morte. Por exemplo, por sermos a espécie menos pronta ao nascer, passamos por uma sequência comum até conseguirmos caminhar: primeiramente ficamos deitados, depois conseguimos sentar, aos poucos engatinhamos, e os primeiros passos são dados com ajuda. Tanto a filogênese quanto a ontogênese têm natureza biológica e abarcam características limitadoras e possibilitadoras a todos nós.

Começamos a nos distinguir mais profundamente com a sociogênese, que se relaciona à história de cada grupo cultural em que o sujeito está inserido. Já que cada cultura organiza o desenvolvimento de seus sujeitos de forma diferente, como brasileiros no terceiro milênio, por exemplo, podemos compreender o que se convencionou chamar de terceira idade, com os privilégios e limitações associados a essa categoria recentemente definida. Naturalmente, aqui as especificidades são menos generalizáveis, mas o entendimento cultural dessa convenção é compartilhado por integrantes de nossa cultura. De forma

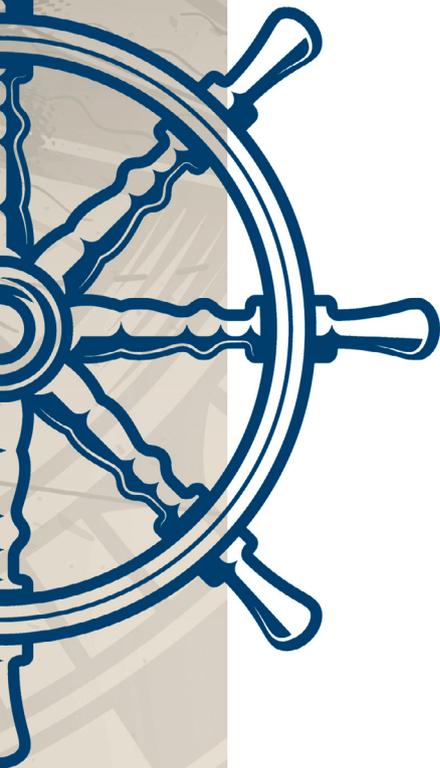


análoga, nossa visão sobre o papel social da mulher se distancia, pelo que temos notícia, da visão construída culturalmente na Arábia Saudita. Características socioculturais, deve-se acentuar, são prioritariamente responsáveis pela própria natureza do desenvolvimento.

Interessa-nos para discutir identidades docentes especialmente a microgênese, pois que esse plano remete à história de fenômenos psicológicos específicos ocorridos em um espaço determinado no percurso de vida de cada um, o que é único para cada pessoa e marca o não determinismo próprio da espécie ou da cultura. Esse plano cuida de processos psicológicos muito particulares, inserindo traços pessoais experienciados pelo indivíduo em um dado contexto de sua história. Tem-se, então, por exemplo, a história de como alguém aprendeu a andar de bicicleta, ou como decidiu tornar-se professor de inglês. Infere-se, assim, que cada fenômeno constrói singularidade em cada um de nós.

Pertinente ao plano microgenético é o conceito de *perezhivanie* (Vygotsky 2001), traduzido como experiência emocional, de acordo com o qual, mesmo se várias pessoas experienciarem um mesmo fato, cada uma poderá construir representações subjetivas a respeito. Contribui para esse olhar idiossincrático uma amálgama de fatores pessoais, situacionais e sociais que podem resultar em comportamentos e efeitos diversos. A experiência emocional coloca-se, portanto, como um ponto de articulação entre as dimensões cognitiva e afetiva, uma vez que responde pela percepção de um sujeito ante contingências externas. Explica-se por meio desse conceito, por conseguinte, o prisma interpretativo do sujeito em relação a eventos vivenciados, o que potencialmente afeta o desenvolvimento psicológico e, assim, influencia características constitucionais.

Nesse viés, evidencia-se a relevância de o formador de educadores dedicar especial atenção à microgênese da constituição docente aliada aos significados que derivaram de contextos e eventos



educativos e pessoais. É somente examinando a gênese do (futuro) professor que o formador pode, com propriedade, discutir com o educando novas abordagens docentes, visando transformações identitárias para construir novas histórias.

Incide coerentemente nessa perspectiva a basilar elaboração vygotskiana sobre a origem social do processo de ensino e aprendizagem, realizada com e na linguagem. Para Vygotsky (2007), a aprendizagem é um processo construído socialmente, ou seja, aprendemos por meio de interação com outros mais experientes em um ambiente social. Aprendizagem, todavia, não espelha o objeto do ensino tratado interpessoalmente; uma vez que somos seres ativos, nos posicionamos criticamente, tecemos interpretações próprias no âmbito intrapsicológico e podemos transformar nosso contexto. Ademais, conforme destacou Pino (1992), o que é internalizado, em vista de o processo ser dialético, é a significação do vivenciado, da experiência, não o vivenciado em si.

Cabe acentuar ainda a centralidade da linguagem em todo o processo de desenvolvimento, uma vez que, como colocado por Smolka (1995), temos na linguagem um instrumento mediador por excelência, capaz de sistematizar nossa experiência direta e orientar nosso comportamento, desenvolver nossas possibilidades cognitivas e afetivas. Assim, podemos dizer que a linguagem ocupa papel central em desenvolvimentos cognitivos e afetivos do ser humano.

Encontra-se, portanto, a meu ver, na compreensão da complexidade do desenvolvimento humano, alimentado pelo social e construído pela linguagem, o caminho para se desvelar o processo de construção identitária do professor.

Tendo essas questões fundantes aclaradas, volto-me para conceitos mais recentes sobre identidades, lançando luz sobre o profissional docente de línguas.

## IDENTIDADES DOCENTES

Considerando-se que o contexto social em que o professor está inserido é dramático e constantemente alterado, a visão de identidade como sólida, única e consistente não se sustenta. Abandonando a tranquila segurança da modernidade, ganha força, em contraposição, sua natureza mutável, contextual e fragmentada (Moita Lopes 2002), principalmente após a introdução da metáfora do “líquido”, trazida por Bauman (2004). Esse sociólogo de origem polonesa buscou a metáfora visualmente adequada para representar identidade em uma sociedade em frenética transformação, capaz de adaptar-se à diversidade de situações a que estamos sujeitos.

A dissolução do conceito estável associado à identidade constitui-se em uma marca de nossos tempos pós-modernos, em que inúmeras mudanças paradigmáticas atravessam tanto a esfera pública quanto a privada e apontam para a desconstrução. Bombardeados por informações e ideologias difusas e díspares que nos chegam, por exemplo, pelas tecnologias digitais, entre tantas contradições, ebulições e rupturas em nosso mundo marcado pelos interesses da globalização e a tensão entre o local e o global, denunciadas por vários autores, como Moita Lopes (2003) e Kumaravadelu (2012), entre outros, vemo-nos em conflito para compreendermos os vários “eus” que nos habitam.

Sendo assim, faria mais sentido falarmos em identidades (no plural), uma vez que

[d]entro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (...) à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com

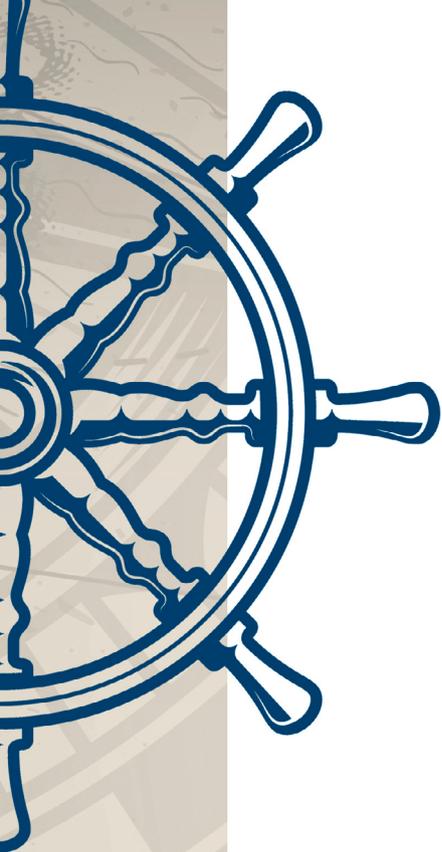
cada das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall 2005, p. 13).

Argumentando na mesma direção, Nóvoa (2000), ao voltar sua atenção para a formação de professores, já caracterizava identidades pela contínua construção, repletas de lutas e conflitos, que, por sua vez, geram sentidos que nos afetam e pautam nossas ações. Dada a característica mutável da identidade, uma vez que é permeável a outras vozes e contextos sociais, importa para o educador calcar-se na possibilidade de sua transformação pela interação dialética, o que possibilitaria, conforme sugere Moita Lopes (2003), reverter injustiças e assimetrias sociais.

O interesse pelo estudo de identidades sociais, ao ver de Moita Lopes (2003), deve-se a este ser um construto central para que cheguemos a compreender as mudanças em tantos níveis pelas quais estamos passando atualmente. Ademais, este é um momento de reflexividade que nos atrai para questionamentos sobre nós mesmos, sobre os outros, sobre os mundos em que estamos ou nos quais queremos nos inserir. Daí Hall (2005) acentuar que o fator identidade somente é uma questão pungente em tempos de crise.

No que concerne à docência especialmente, estudos realizados por Nóvoa (2000) e Pimenta (2000) sugerem que o sentido de “ser professor” começa a ser moldado durante as primeiras experiências escolares. É quando os ainda estudantes vão irrefletidamente desenvolvendo referências a partir de exemplos positivos ou negativos de seus professores. Naturalmente, destacam Beja e Resende (2014), essas referências imprimem grande influência na construção das identidades docentes.

Pimenta (2000) assevera que concorrem ainda para a composição do futuro professor, mesmo que perpassadas por crivos individuais, tanto o papel tradicional que esse ocupa na sociedade,



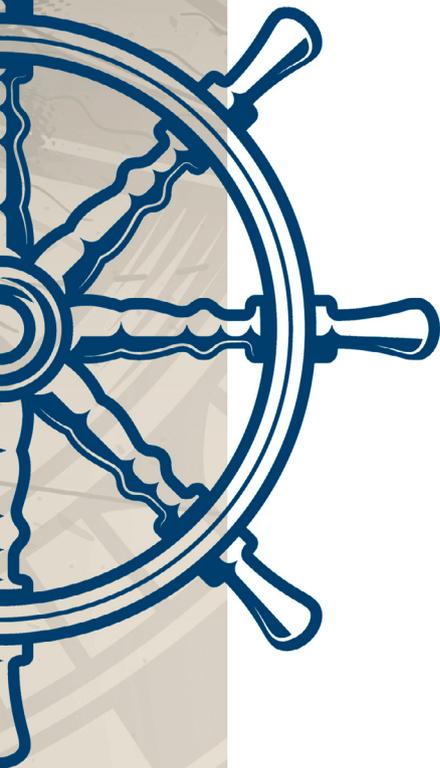
quanto aqueles posicionamentos constantemente ressignificados. Nóvoa (2000) acrescenta que nos associamos, no percurso, a teorias e valores que, mesmo que não nos demos conta, guiam nossos julgamentos e ações.

Para Libâneo (2015, p. 51), ademais, não se pode olvidar que os saberes docentes, pressuposições da função, somam-se a essa composição:

Estes itens de um programa pedagógico para a escola pública sugerem um roteiro para se pensar os saberes docentes que formam a identidade profissional dos professores: (a) conhecimento do conteúdo, (b) domínio da metodologia do ensino: conhecimento epistemológico e pedagógico-didático do conteúdo, (c) conhecimento e sensibilização em relação às características individuais e sociais em sua relação com a aprendizagem escolar, (d) conhecimento e sensibilização em relação às práticas socioculturais e institucionais que atuam (intervêm) na mediação pedagógica e nas interações pedagógicas com o conteúdo, interiorização de características pessoais e profissionais da profissão professor.

Além dos saberes docentes, Souza (2016) destaca que o sistema normativo governado pelo Estado é um dos responsáveis pela fabricação de “identidades oficiais”. Assim, políticas e reformas educacionais, discursos legais, administrativos e pedagógicos nos interpelam e incidem sobre nosso entender docente, uma vez que exigem, fiscalizam e direcionam nossos desenvolvimentos.

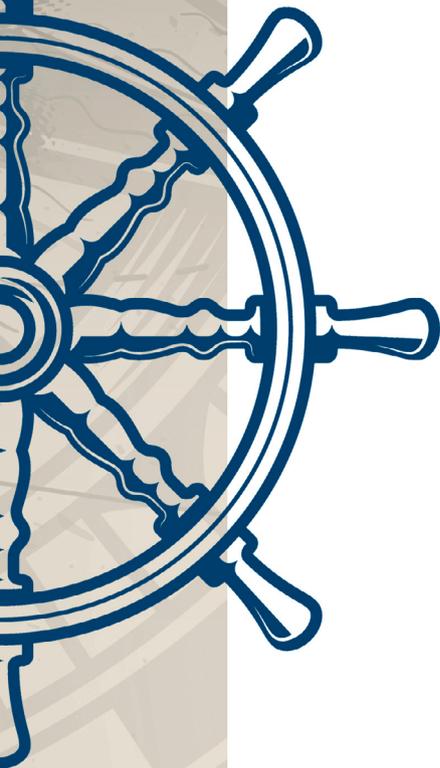
Uma ilustração oportuna de como o sistema educacional adotado pelo Estado pode interferir no desenvolvimento de identidades é dado por Buchanan e Olsen (2018). Os educadores americanos discorrem sobre o caso de dois professores que desenvolveram sua formação continuada sob a égide de uma reforma implementada na Califórnia, denominada *Practice-Based Teacher Education* (Formação de Professores com base na Prática), ou PBTE. Apesar de envolver



discussões teóricas em encontros sistemáticos, o programa tem a prática de ensino como central. Por meio de entrevistas, investigou-se as transformações identitárias pelas quais iam passando os dois professores ao longo do Programa. Constatou-se que, no mesmo programa, havia uma divergência de discursos, uma vez que na escola a prioridade era preparar os estudantes para aprovação em testes oficiais, enquanto que, na academia, o objetivo era que a prática docente fosse uma oportunidade de explorar, refletir e experimentar pedagogias inovadoras. Por conseguinte, os dois professores em formação que foram em busca de desenvolvimento se viram confusos e frustrados em meio às agendas contraditórias: a universidade os impulsionava a transformar a educação, mas a escola queria a manutenção de práticas usuais, exigindo que cumprissem o já estabelecido.

Entre nós, por outro lado, uma ação da política governamental que tem causado impacto considerável e, felizmente, positivo nas identidades de professores em formação inicial é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), conforme atestam vários estudos sobre o Programa (Borges *et al.* 2010; Silva *et al.* 2012; Schroeder; Wendlin 2013; Felício; Gomes; Allain 2014; Melo 2016, por exemplo). O diferencial do PIBID é primar pela colaboração entre escola pública e universidade, com estímulo à interação entre saberes acadêmicos e saberes experienciais. Apesar de comportar grandes problemas, sobretudo no que tange à carência de investimento, conforme argumentei em outra oportunidade (Romero 2017), para os poucos privilegiados que participaram ou participam do PIBID, essa é uma experiência exitosa que renova esperanças em melhores perspectivas no cenário da educação pública.

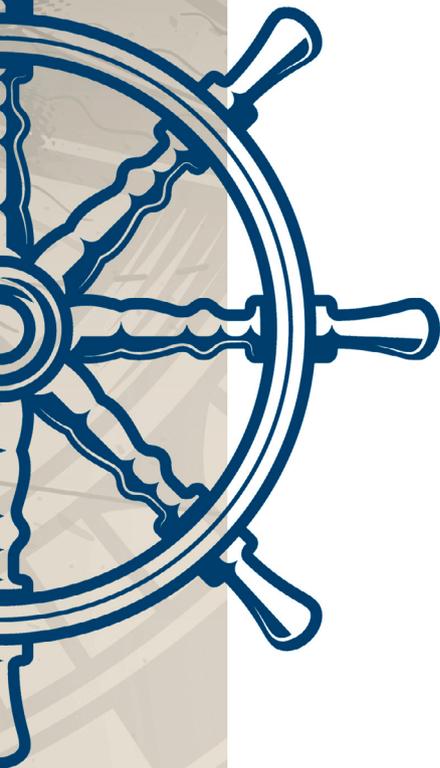
Consistentemente, Zembylas e Chubbuck (2018) argumentam que a constituição de identidades do professor é eminentemente um processo político, porque está imersa em operações e discursos sociais de poder. Assim, classificam as abordagens dadas aos



estudos de identidades docentes, a depender de seus fundamentos teóricos, em dois enfoques. O primeiro tem construto psicológico, enquanto o segundo volta-se para uma visão sociocultural e discursiva. No primeiro caso, a atenção é dada ao processo, uma vez que se examina a interação contínua existente ao longo do desenvolvimento do professor. No segundo caso, busca-se o produto, já que se visa o resultado de influências socioculturais.

Os mesmos autores, baseando-se em levantamento feito entre 1988 e 2000, identificam quatro características comuns em estudos sobre identidades profissionais, todas apoiadas em qualidades relacionais. A primeira tem a compreensão de que identidades não são fixas, mas produtos resultantes de um processo contínuo de (re)interpretação de vivências. Na segunda, enfoca-se a interação de uma pessoa e seu contexto em meio àquele processo contínuo, a partir de que a identidade docente é compreendida do ponto de vista de comunidades de prática. Na terceira característica, traz-se o conceito de agência, ou seja, ações empreendidas por professores especialmente direcionadas ao próprio desenvolvimento, visando seus objetivos, mas que, conforme destaca Benson (2017), sempre implicam outros, já que são condicionadas socialmente. Na última característica, estão as denominadas subidentidades, que se referem a raça, classe, gênero, e outras experiências pessoais impactantes, e sua relação com a constituição de identidades profissionais.

Reunindo os principais componentes em questão, Buchanan e Olsen (2018) elaboram um modelo que denominam ecológico, segundo o qual macroinfluências históricas e culturais incidem sobre forças resultantes de políticas educacionais e contextos escolares, bem como sobre microcontextos do cotidiano real das escolas. Para os pesquisadores, esses três níveis perfazem um processo de aprendizagem contínuo, não se limitando a influenciar a identidade docente.



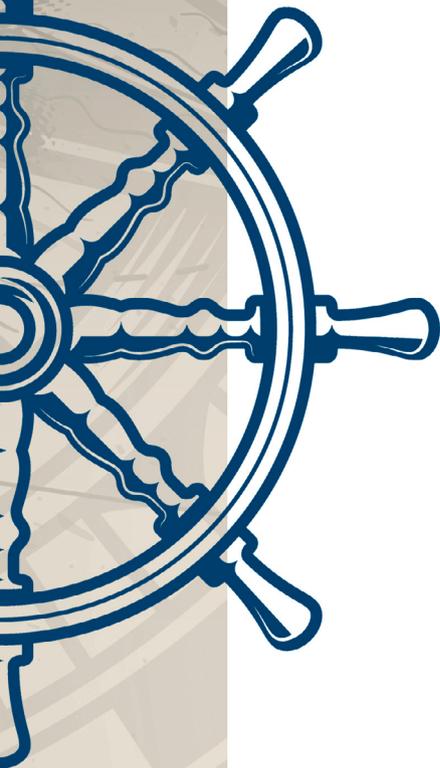
Perceba-se que o embate é inerente ao intrincado jogo sociocultural, político e psicológico que nos compõe. Torna-se, assim, crucial nos instrumentalizarmos para que nos conscientizemos sobre os princípios que regem nossa prática e os efeitos potencialmente resultantes disso.

Cabe salientar ainda, ocorrendo a postulações de Norton (1997), a observação de que identidades de educadores não se limitam a construções tecidas no passado, já que também fazemos projeções de onde desejamos chegar, expressamos nossos desejos e planejamos nosso futuro, avaliando nossas potencialidades, oportunidades e ambições. Essa visão é reforçada por Buchanan e Olsen (2018), para os quais uma das características marcantes do enfoque da identidade docente é considerar o desenvolvimento do professor como holístico e não linear.

Argumento, em suma, que a função do educador é trazer para a centralidade da formação docente – seja ela inicial, seja continuada – o debate crítico sobre a trajetória de constituição docente dos educandos, em especial sobre os significados desenvolvidos a partir dela, uma vez que aí residem traços identitários que, por sua vez, têm desdobramento nas práticas educativas. Somente, então, teria efeito a consideração de outras formas de se estar na profissão, calcadas em vertentes teórico-práticas vistas como mais pertinentes para os desafios enfrentados em nossos dias.

## IDENTIDADES DO DOCENTE DE LÍNGUAS

Voltando o olhar particularmente para as identidades do docente de línguas, outras questões importantes, em acréscimo, precisam ser examinadas. Toma corpo aqui o papel destacado da linguagem

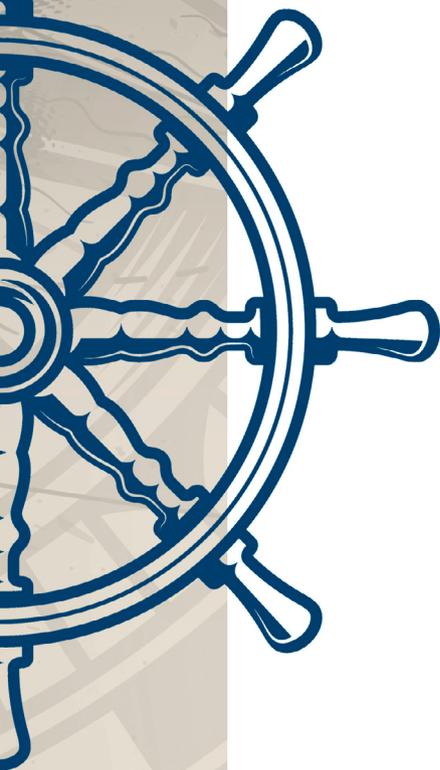


na constituição humana, retomando postulações vygotskianas antes mencionadas, haja vista sua conexão indissociável com o que fomos, somos e queremos ser nos contextos sociais pelos quais transitamos.

A linguagem, sendo prática social, liga-se a outras práticas, constrói significados sobre como vemos e nos colocamos no mundo, nos posiciona ou nos exclui do centro do poder, nos identifica ideologicamente, nos aproxima ou nos distancia de nossos objetivos (Halliday; Matthiessen 2004). E o professor de línguas materna e adicional trabalha exatamente com esse fundamental elemento constitutivo, além de ensinar outros a fazerem uso dele. Pressupõe-se, por conseguinte, que esteja consciente de seu poder.

No caso do professor e aprendiz de línguas adicionais, particularmente, o grau de complexidade é maior. Saindo da (e muitas vezes baseando-se na) língua materna que o construiu socioculturalmente, ele almeja inserir-se em outra comunidade linguística e cultural, portanto mergulha em um esforço de construção de uma identidade em relação a outras, a de outros (Kramsch 2009). É um penoso processo de ressignificação da própria identidade, como veremos ilustrado mais adiante, nas pesquisas relatadas sobre as trajetórias transculturais de Casais e Pavlushina.

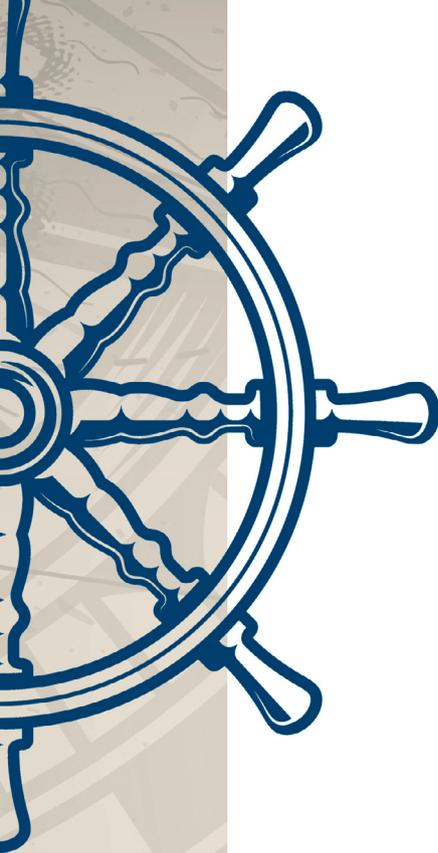
Além de dinâmica, contextual, ideológica, Barkhuizen (2017) nos conduz a destacar outras peculiaridades em identidades no professor de línguas adicionais, especialmente daquele que não é falante nativo da língua que ensina. Há uma negociação tensa e intensa entre contextos local e global, com projeções ainda mais profundas entre o “eu” e o “outro”, de que decorrem identidades imaginadas, atravessadas por relações de poder. Daí, na vertente das colocações de Norton (2013), conviverem harmonia e conflito, adesão e resistência impressos tanto em identidades sociais quanto na prática de ensino.



Necessário frisar que, no que concerne à língua inglesa especificamente, há que se considerar, conforme alerta Scheifer (2018), baseada em discussões sobre pós-colonialidade, que não se pode restringir uma língua a um único país ou cultura. A língua inglesa, sabemos todos, é primeira língua em contextos culturais diversos e, como língua franca, amplamente difundida. Logo, faz mais sentido falarmos em “worldenglishes”, em vez de associarmos essa língua somente a um ou dois países (Rajagopalan, 2005). E, obviamente, mesmo nos limites de um único país, há diversidades culturais.

Justifica-se, assim, a tendência de estudos recentes sobre identidades de aprendizes de línguas adicionais enfocarem as agruras e desafios que enfrentaram ao aprenderem uma nova língua, considerando-a como *locus* de negociação de identidades (Kalaja *et al.* 2016; Huang 2013). Tais pesquisas buscam indícios que consigam mapear ou localizar variáveis, fatores e causas que impactam transformações nas identidades, bem como a percepção dos atores envolvidos quanto a essas variações. Nesse ponto, entendo que elas estão no mesmo patamar e dirigem-se aos mesmos propósitos das que vejo serem desenvolvidas em nosso país, embora, naturalmente, aponte-se aqui a necessidade de investigação adequada. Talvez um questionamento oportuno que se coloque, entretanto, seria se e quanto é possível o isolamento de fatores, quando vivemos concomitantemente várias contingências. Além disso, engendrados no rodado do da vida atual, frequentemente não chegamos a ter a consciência de quais fatores específicos nos impactam.

É coerente deduzir, então, que as pesquisas sobre construção identitária devam ser cercadas de cuidados e parcimônias em suas considerações, não se dando a generalizações, posto que, invariavelmente, trabalhamos com indivíduos em suas singularidades constituintes e nos inserimos em metodologias interpretativas e qualitativas. De qualquer forma, entendo que, ao simplesmente



levantarmos questões como as ilustradas, já provocamos uma reflexão fecunda e necessária em todos os participantes próximos e periféricos do estudo.

Considerando os instrumentos utilizados para as pesquisas sobre identidades do docente de línguas, vimos acima algumas possibilidades que também são comuns entre nós: entrevistas pessoais, questionários, histórias de vida. Com isso, as pesquisas partem de narrativas sobre como as pessoas veem e constroem pela linguagem suas próprias identidades, ou seja, apoiam-se na percepção que os próprios informantes têm de si mesmos. Porém, conforme advertem Kalaja *et al.* (2016), não podemos nos basear apenas em relatos pessoais. Por isso, as autoras sugerem observações de aula para que se possam constatar na prática como as ações revelam afiliações e representações docentes, ou uma combinação de metodologias. A triangulação de dados sempre confere mais sustentação às respostas que buscamos.

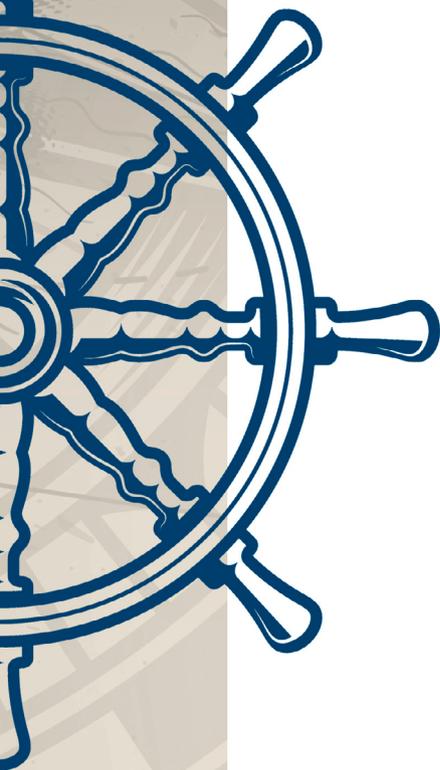
Acrescentando-se aos instrumentos acima, durante minha trajetória como educadora, participei de pesquisas que, voltadas para construções identitárias, também analisaram gravações de aulas em vídeo (Romero 2002), gravação de sessões reflexivas e reuniões de grupo (Araújo 2006; Calderaro 2007), questionários e entrevistas (Emilioreli 2017), ementas e planos de aula (Batista 2015), diários reflexivos (Rocha 2007; Filardi 2008; Gonring 2013; Chiulli 2014; Andrade 2016), embora a maioria dos trabalhos tenha sido com autobiografias. Por isso, na continuação, volto-me para narrativas autobiográficas.

## IDENTIDADES DE DOCENTES DE LÍNGUAS EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Falar ou escrever sobre si com vistas à reflexão sobre o próprio percurso é um exercício para corajosos, conforme tenho testemunhado. Demanda exposição e um escrutínio para o qual nem todos estão prontos. Invariavelmente, a tarefa é árdua e pontuada por sofrimentos, posto que, embora possa ser um transportar para memórias de conquistas, também traz a reboque conflitos e angústias nem sempre apaziguados. Mesmo quando o educador explicita o foco pedagógico de reconstituição dos passos acadêmicos e profissionais, fatos pessoais, por vezes, muito íntimos e traumáticos também vêm à tona, tendo ou não relação direta com o que, em última análise, se pretende. Não poderia ser diferente. Fatos marcantes e os significados que sobre eles construímos estão impregnados em nosso ser e pautam nossa visão de mundo até termos a oportunidade de podermos ressignificá-los por meio de novas interações, no sentido vygotskiano previamente abordado.

Em função desses fatores, ter como *corpus* a própria autobiografia é uma decisão especialmente desafiadora, porque envolve, além da exposição do sujeito narrador, a construção de uma narrativa compreensível para o outro leitor. E, indo mais a fundo, demanda que o narrador se transponha para a posição analítica de pesquisador, o que, paradoxalmente, implica distanciamento e critério apurado.

Antes de enfocar o propósito na formação do professor de línguas, é pertinente atentar para as ponderações oferecidas por Bruner (2001a), um dos mais renomados acadêmicos a discutir autobiografias, sobre o que ocorre quando essas narrativas são elaboradas. Para ele, há duas funções básicas a serem alcançadas. A primeira é o desejo



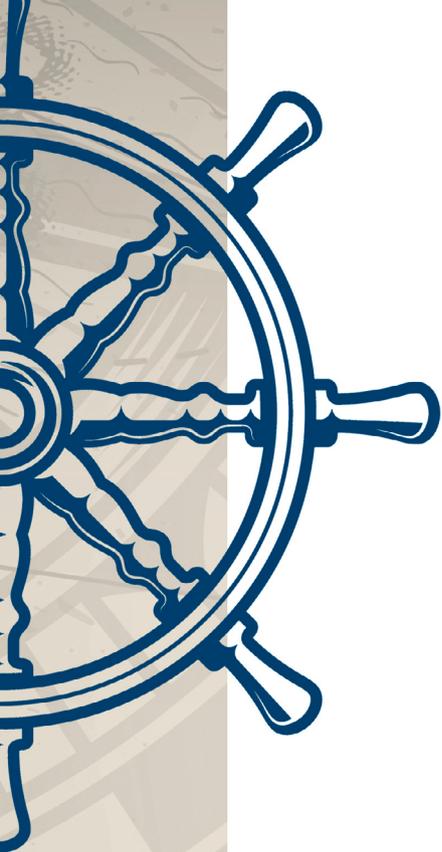
de o narrador se apresentar para os outros e para si mesmo como um membro comum da própria cultura. A segunda, por querer tornar a narrativa interessante, obriga a criar uma teoria ou história que se contraponha à expectativa, incluindo dramaticidade. Estabelece-se, então, uma tensão entre o ser típico e, ao mesmo tempo, original. Assim, nas palavras do autor (p. 35) "(...) a autobiografia (como o romance) envolve não somente a construção de si, mas também de sua cultura."<sup>22</sup>

Aliadas a essas funções básicas, as autobiografias caracterizam-se por buscar relações ou metáforas que contribuam para que haja um sentido no percurso trilhado, para que se chegue à compreensão do vivenciado. Ademais, parece compulsória a presença de momentos de virada, ou seja, de mudanças cruciais, que Bruner interpreta como um esforço do narrador para individualizar as experiências vividas. Todas as partes estruturais do gênero, em síntese, trazem um componente avaliativo ao discurso autobiográfico, o que justificaria o ato e mostraria comprometimento do narrador para com a vida que vive para si e para os outros.

É relevante pontuar, de qualquer forma, que gêneros nos são constitutivos, já que, dependentes do contexto de cultura, são inerentes ao social (Christie 2005). Logo, mesmo levando-se em conta a previsibilidade relativa do formato estrutural dos textos produzidos, bem como de seu teor, a autobiografia tem sido um instrumento especialmente profícuo na formação de docentes há mais de trinta anos, por permitir a conscientização e a negociação de saberes, valores e princípios do agir pedagógico.

Para Bailey *et al.* (1996), o foco das autobiografias é reconstituir conscientemente aspectos da identidade profissional do (futuro) professor que foram se delineando desde o início de sua vida escolar.

22 No original: "(...) autobiography (like the novel) involves not only the construction of self, but also the construction of one's culture."



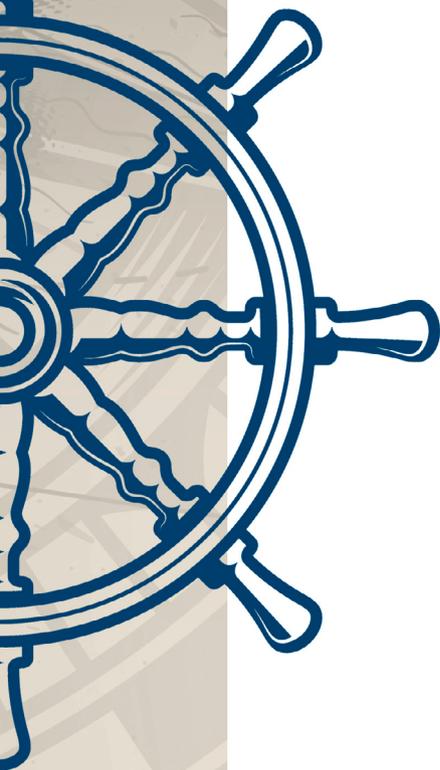
Ao criar um contexto educacional específico que propicie a discussão de tais reconstituições, é possível quebrar o círculo vicioso que leva a naturalizações de modelos para se alcançar transformações em práticas pedagógicas (Bruner 2001b; Nóvoa 2000; Celani; Magalhães 2002, entre outros). Instaure-se, portanto, um ciclo virtuoso, possibilitador de libertação e criatividade.

Além disso, conforme indica Souza (2016), com essa abordagem o educador investe na própria pessoa do educando, tornando-o protagonista de seu desenvolvimento acadêmico profissional e, concomitantemente, levando-o a informar-se e formar-se, tendo como esteio os significados tecidos ao longo de sua própria história.

Sendo assim, a associação entre o estudo de identidades docentes e autobiografias tem sido considerada privilegiada (Nóvoa 2000; Brockmeier; Carbaugh 2001; Souza 2016; Reichmann; Romero 2019, entre outros), por marcar um paradigma pós-positivista que se afasta de prescrições impostas e abraça interações significativas entre prática e teoria. Conforme ensinava Celani (2004), novas formas de exercer a profissão somente podem ser construídas em bases sólidas se o educador conseguir engajar o (futuro) professor por meio da compreensão e discussão dos sentidos que este tem para o processo de ensino-aprendizagem. A autobiografia fornece o material para que se possa inferir traços identitários do docente, segundo sua própria voz, sua própria interpretação. Uma vez identificados esses traços, é possível a intervenção dialética do educador para impulsionar transformações.

## À GUIA DE ILUSTRAÇÃO

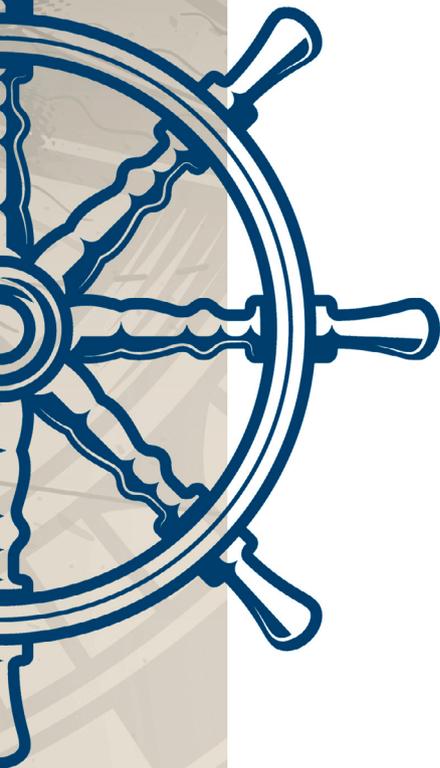
Conforme mencionei no princípio deste capítulo, venho me valendo de autobiografias há quase vinte e cinco anos no exercício



de educadora de professores de línguas. Inicialmente, meu intuito era basicamente identificar nas narrativas influências de pessoas e indícios de teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem que permeavam a história dos professores com quem trabalhei (Liberali; Magalhães; Romero 2003, por exemplo). Frequentemente (Romero 2008; Chiulli; Romero 2016), busco o apoio do instrumental linguístico oferecido pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), conforme discutida, entre outros, por Halliday e Matthiessen (2004), Martin e Rose (2005), Martin e White (2005) e Fuzer e Cabral (2014) para me aprofundar nos significados construídos na e por meio da linguagem. Os recursos gramaticais disponibilizados pela LSF, que se calcam no princípio de que as escolhas lexicais e gramaticais feitas pelo falante ou escritor desvelam suas visões de mundo e projeções de papéis sociais, têm me auxiliado a respaldar as interpretações dos dados gerados pelas autobiografias.

Mais recentemente, com colegas e orientandos, tenho voltado meus interesses para investigar possíveis impactos identitários decorrentes de intercâmbios internacionais de docentes de línguas em formação inicial ou continuada.

Ilustrando, Oliveira (no prelo) e Garcia (2019), analisaram suas narrativas sobre seu processo de aprendizagem de espanhol durante intercâmbio para a Colômbia, durante a graduação, colocando em destaque ações autônomas de aquisição da nova língua, bem como os desafios culturais e superações vivenciados. Com propósito similar, Vieira (Romero; Vieira 2018) refletiu sobre possíveis impactos em sua identidade durante seu intercâmbio no Uruguai. Emilioreli (2017), por sua vez, não só tematizou sua própria experiência como bolsista de uma ONG na Eslováquia como também entrevistou professores de inglês ex-intercambistas para investigar as percepções sobre transformações identitárias e influências para a carreira docente. Winter (Winter; Romero 2017), por outro lado, coletou informações de



russos que viveram no Brasil e brasileiros que viveram na Rússia para identificar possíveis impactos de adaptação cultural, bem como efeitos resultantes da experiência percebidos pelos colaboradores.

Mostrando o lado inverso, Esparza Paillao (2018), professora chilena que vive no Brasil há mais de dezoito anos, versou sobre seu penoso processo de aprendizagem de português e como sua inserção em nossa cultura lhe trouxe traços identitários marcantes. Continuando nesse enfoque, Pavlushina (2018), de nacionalidade russa que viveu no Brasil por três anos, debruçou-se sobre sua experiência para discutir sua adaptação, destacando como lidou com os choques culturais sofridos e como aprendeu nossa língua. Mais um estudo ilustrativo originou-se de um relato pungente de Casais (Romero; Casais, no prelo) sobre a condição de imigrante ainda na infância nos Estados Unidos da América, em que rememora como as agruras e os esforços para ser valorizado na cultura que o discriminava, superados por meio de agência persistente, reverteram em princípios norteadores para sua prática docente.

Em outra introdução recente, tenho incluído em minhas aulas na pós-graduação a autobiografia multimodal para a elaboração de um projeto que nomeei “Museu de Mim”. Sugiro aos estudantes que tenham a liberdade para narrar seu percurso de construção docente, fazendo uso dos recursos que acharem mais representativos. Assim, tenho testemunhado uma gama altamente criativa e significativa de realizações.

Alguns trazem músicas que marcaram suas vidas, outros trazem poemas famosos, ou até compõem eles mesmos seus poemas; há os que trazem livros com colagem de figuras, reproduções dos primeiros cadernos, fotos antigas de família ou de cenas escolares. Uma professora, que já havia trabalhado na colheita de café, trouxe um livro com o qual se identificou, intitulado “E se eu fosse Puta”, de Amara Moira (2016). Tomando essa obra como ponto de partida para

falar de si, discorreu sobre os desafios sociais e institucionais de se impor como educadora após assumir-se transsexual.

Um exemplo de elaborada criatividade foi um grosso volume em que no topo de cada página apareciam reproduções de manchetes de jornais sobre fatos do Brasil e do mundo desde a data de nascimento do autor até o presente, e, na parte inferior, encontravam-se narrativas sobre momentos marcantes por ele vividos naqueles respectivos períodos. Outro exemplo original foi uma *performance* para montar um painel representativo das fases de construção docente, que floresceu apesar de uma tragédia pessoal sofrida na infância. No painel, feito com papel cartão azul claro, estava desenhado o perfil do mestrando sobre um patamar, ambos em preto, e o acesso era uma escada em vermelho. Apresentando-se de pés descalços, esse narrador escrevia frases em giz no chão, ao lado do painel, para acrescentar detalhes da trajetória percorrida.

Uma professora de artes narrou como se via, ao mesmo tempo em que criava na hora, para a classe ver, três versões de seu autorretrato, em aquarelas com variação de tons em branco e preto. Outro professor, que se tornou órfão no início da adolescência, trouxe os brinquedos que ganhou da mãe para falar das expectativas projetadas para sua vida e das influências fortuitas de outros em sua caminhada. E ainda um travesseiro feito com retalhos com cores e padronagens distintas foi a metáfora escolhida para representar etapas marcadas por perdas, lutas e vitórias de uma ex-faxineira que, hoje, professora conceituada em sua cidade, está agora realizando o ousado sonho de se tornar mestre.

Essas versões de si, encharcadas de simbologia, complementadas por autobiografias escritas ou não, são acompanhadas de relatos emocionados e emocionantes apresentados ao grupo de mestrandos e discutidas por todos nas aulas da disciplina Linguagem e Identidade Docente que venho ministrando.

## OS OUTROS QUE ME (RE)FAZEM

O contar de histórias pessoais mapeia e reconduz a construção identitária de cada um. Conforme fica claro neste volume, muito além de vãs reminiscências alimentadas por saudosismos, narrativas (auto) biográficas inseridas na formação de professores promovem uma ação reflexiva que traz impacto e faz transformar (com) o outro. Assim, a aprendizagem vicária provoca um fortalecimento empático, uma reconfiguração pelo testemunho, pela emoção, principalmente quando sustentada teoricamente. Por conseguinte, da mesma forma como ouço dos mestrandos os efeitos do compartilhamento, igualmente os sinto. (Re)aprendo-me, (re)construo-me como educadora e pessoa com as histórias contadas, discutidas e refletidas em grupo. Essas histórias conversam e se debatem com as minhas, inauguram novos mundos dentro dos meus já descobertos.

Devo frisar que, embora continue a ver a valia do narrar verbal, especificamente o escrito, quase me arrependo de não ter me aberto antes a outras formas de expressão de si, em especial às formas artísticas. Essa sensibilidade que não me é pessoalmente natural, encontra forte motivação, alavancando sensibilidades do narrador e dos participantes. A linguagem das cores, formas e *performances* parece nos atingir por outros ângulos, trazendo significados por vezes indizíveis, embora dotados de clareza poética gritante.

Não me resta dúvidas de que esse é um caminho profícuo, digno de mais explorações, conforme se percebe a tendência, alicerçada, por exemplo, pela Gramática do Desenho Visual, conforme desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), na esteira dos preceitos da Linguística Sistemico-Funcional.

Qualquer que seja a linguagem em que é representada, a vida própria e a de outros com os quais temos o privilégio de cruzar,

matizada por momentos de lágrimas e risos, é fonte inesgotável de desenvolvimentos quando nela vemos sentidos. Nesse prisma, não se pode conceber superações, mas, sim, transformações. Evidências de nosso inacabamento.

## LEITURAS ADICIONAIS

BARKHUIZEN, G. (2017). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York, Routledge.

BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Harvard University Press.

KRAMSCH, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford, Oxford University Press.

MEDRADO, B. P. (2008). *Espelho, Espelho Meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras*. Recife, Ed. Universitária da UFPE.

NORTON, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. 2nd. Edition. Bristol, Multilingual Matters.

PALMER, Parker J. (1998). *The Courage to Teach: exploring the inner landscape of teachers' life*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.



# 5

Alexandre José Cadilhe

## **NARRATIVAS E REFLEXÃO EPISTÊMICA**

10.31560/pimentacultural/2020.572.110-134

## APRESENTAÇÃO

A utilização de narrativas como dispositivos epistêmicos da mais alta relevância para a formação de professores de línguas encontra aqui sólidos embasamentos, desenvolvidos por Alexandre José Cadilhe. As narrativas são colocadas como um instrumento mais plausível para que o conhecimento seja construído a partir da reflexão sobre as práticas vivenciadas no contexto escolar, em contraposição à episteme hegemônica incutida nas universidades por vias da colonialidade do saber. Para a descolonização, o autor propõe, então, que a formação do (futuro) professor se pautе pelo acolhimento das vozes dos sujeitos em formação inicial ou continuada, com respaldo da reflexão, uma vez que, assim, questões reais do cotidiano escolar podem ser tematizadas, apontando caminhos para transformação social. São, ainda, oferecidas algumas abordagens para a análise de narrativas, além de considerados alguns princípios calcados na análise do discurso de tradição antropológica. Acentua-se, enfim, a necessidade de se investir na interlocução entre os atores do processo formativo acerca da realidade da vida na escola por meio da narrativização de suas experiências.

*Tania Regina de Souza Romero*

*A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. [...] Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas.*

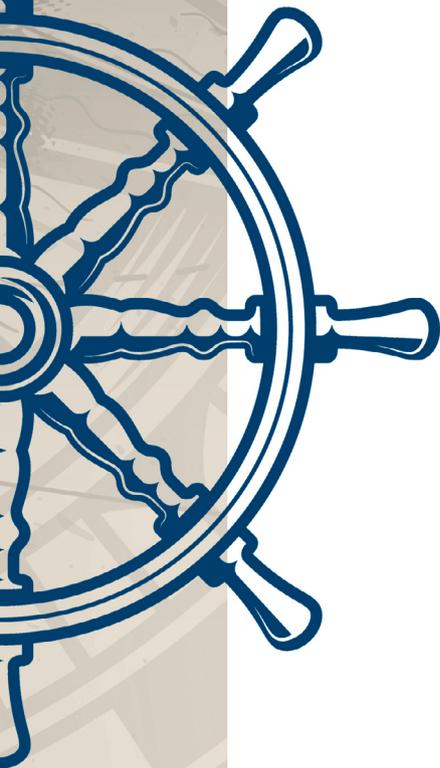
Antônio Nóvoa, 2007, p. 14.

## INTRODUÇÃO

Um linguista aplicado que atua no campo de formação de professores de línguas lida cotidianamente com inúmeros desafios, considerando os diferentes sujeitos (aprendizes na educação básica, professores em exercício, professores em formação inicial), lugares (escola e universidade) e temas (diferentes línguas como tópicos de ensino, de pesquisa e de práticas) que põe em diálogo. Neste capítulo, coloco sob escrutínio o desafio que emerge desse diálogo, no que tange à produção de conhecimento resultante do processo formativo docente.

Considerando que a formação de professores ocorre no contexto universitário, podemos compreender que parte das demandas que são postas aos futuros docentes ainda é determinada pelos resultados de um fazer científico, geralmente acompanhado pelo peso de uma tradição cuja episteme<sup>23</sup> parte de uma racionalidade hegemônica marcada pela elaboração de hipóteses, aplicação de testes, análise de resultados. Talvez uma significativa alteração desse quadro nas últimas décadas tenha sido a mudança paradigmática de estudos de orientação positivista para uma perspectiva interpretativista (Moita

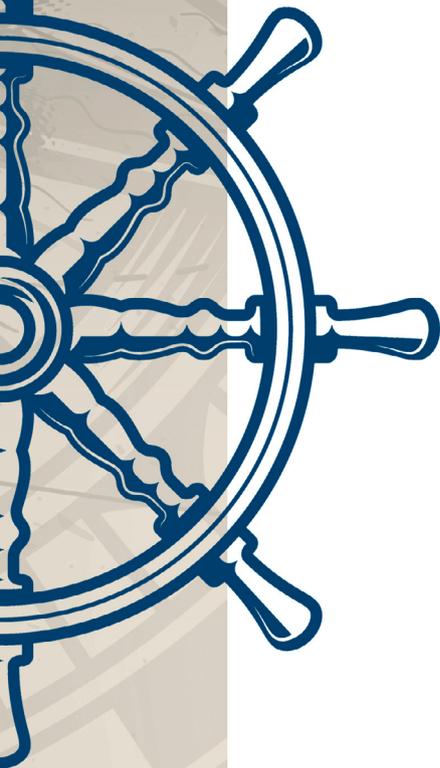
<sup>23</sup> Inspirado na filosofia foucaultiana, mas não limitado a ela, episteme é aqui compreendida como “o alicerce sobre o qual se articulam os conhecimentos e os quadros gerais do pensamento próprios a uma determinada época” (Bert, 2013, p. 13).



Lopes 1994), em que outros modos de racionalidade científica se abrem para a singularidade das questões abertas, aos métodos de princípios dialógicos e naturalísticos, à reflexão das implicações dos seus resultados. No Brasil, esta mudança marcou sobretudo a instituição de uma linguística aplicada interdisciplinar que passou a se colocar em interação com perspectivas etnográficas de pesquisa (Kleiman 1995).

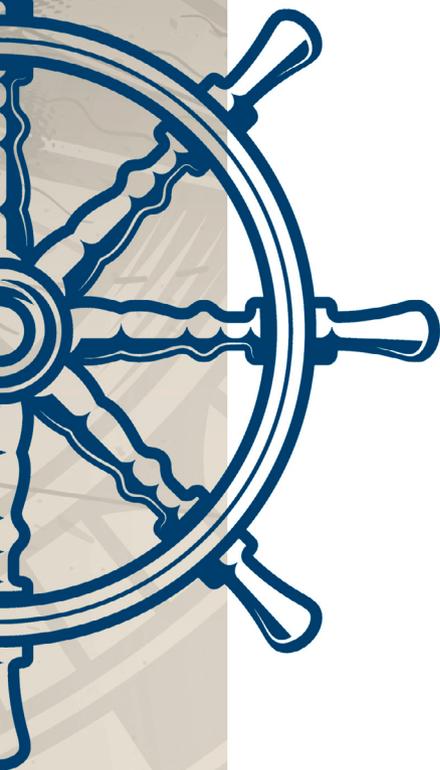
Nesse âmbito, Canagarajah (1996) propôs uma reflexão acerca de como reportar os resultados de estudos em viés qualitativo, crítico, reflexivo, uma vez que os gêneros de divulgação científica (como nos modelos de submissões de artigos a revistas) ainda se orientam pela racionalidade da análise de dados. Esse mesmo autor propõe um caminho: a produção de narrativas no modo de reportar pesquisas – ou mais ainda, como forma de produzir conhecimento. E, para isso, argumenta a partir dos tipos de conhecimentos que se tornam relevantes: (i) as narrativas situam o conhecimento local de comunidades pesquisadas; (ii) possibilitam valorizar um conhecimento que vem “de baixo para cima”, em que teorias emergem pela incorporação de diferentes racionalidades; e (iii) por efeito, as narrativas representam formas concretas de conhecimento, em oposição a abstrações “universalizantes” de grandes teorias (Canagarajah 1996).

Encontro significativas implicações nesses argumentos enumerados, sobretudo ao alinhar ao campo da formação de professores de línguas. E, para isso, recorro a uma narrativa: como formador de professores de língua portuguesa, atuo com disciplinas de práticas de ensino e de estágios supervisionados nas escolas. Tradicionalmente, estabeleceu-se uma expectativa – da qual sou também resultado – de que nossos encontros fossem orientados pela racionalidade da metodologia de ensino de língua portuguesa: seleção e descrição de gêneros da linguagem, análise de recursos linguísticos, práticas de leitura e produção de textos, seleção e elaboração de materiais didáticos e de instrumentos de avaliação



etc. Em outros termos, um conjunto de saberes típicos dos estudos linguísticos e sua aplicabilidade ao campo de ensino e aprendizagem de língua. Ao lado dessa expectativa, vinha também a prática básica de discutir cenas e acontecimentos das escolas pelo olhar dos licenciandos. Contudo, uma questão passou a me chamar a atenção: ao reportar suas práticas nas escolas, os estudantes de graduação raramente se colocavam com dúvidas acerca dos saberes tradicionais dos estudos linguísticos: sabiam selecionar gêneros, analisar seus recursos, propor transposições didáticas etc. As tensões emergiam quando eram colocados em cena outros saberes: como lidar com o aluno que desempenha uma violência sexista ou racista? O que fazer quando um estudante está desmotivado pela aprendizagem? Como agir quando percebe que alguém está sofrendo uma relação abusiva? Esses e outros temas tornaram-se uma constante problematização dos estudantes de graduação. Obviamente, não tinha respostas fechadas para tudo. Recorria, então, a narrativas reflexivas sobre vivências que tive quando fui, então, professor da educação básica na rede pública do Rio de Janeiro. Com isso, outros estudantes recorriam a outras narrativas do que também viveram em outras escolas, como alunos ou como professores em formação inicial. Isso conta como conhecimento?

O argumento que apresento neste capítulo, corroborado por Canagarajah (1996), é de que narrativas também mobilizam e produzem diferentes saberes, em especial quando está em jogo a formação de professores de línguas. Além disso, a partir de práticas reflexivas, narrativas possibilitam a negociação, o tensionamento e a resignificação de diferentes epistemes. Em outra publicação, Canagarajah (2012) ilustra essa perspectiva: a partir da narrativização de sua experiência como professor de língua inglesa, o linguista aplicado reflete, entre outros temas, sobre como a língua materna atua como recurso no aprendizado de uma segunda língua, ao contrário do que, até então, fora orientado, seguindo uma episteme colonial de ensino de língua que nega ou silencia a língua primeira do aprendiz.

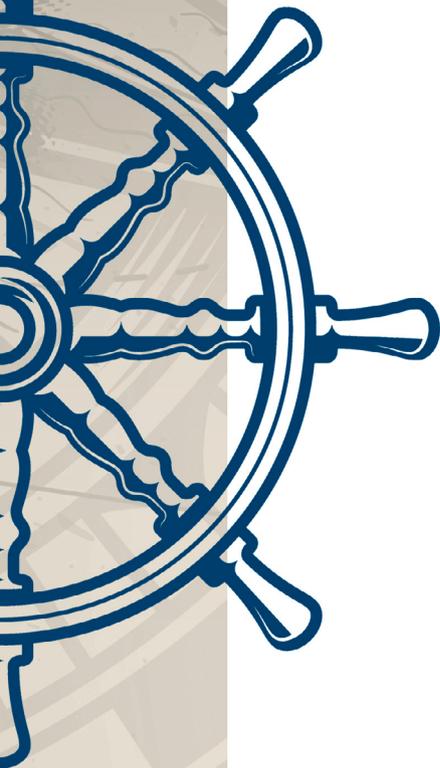


Essas epistemes são colocadas em fricção quando Canagarajah se engaja numa reflexão sobre diferentes perspectivas de ensino a partir do seu lugar social de professor, nascido no Sri Lanka, atuante naquele momento em uma instituição local, que transitava em diferentes contextos onde o uso da língua inglesa se tornava relevante – fosse ele em seu próprio país, fosse em algum lugar do norte global. Assim, a narrativa, conforme a autoetnografia de Canagarajah (2012), atua como dispositivo epistêmico quando há uma ação reflexiva diante da experiência que parte do local e é informada tanto por teorias quanto pelas práticas concretas do sujeito que se engaja nessa reflexão.

De modo a consubstanciar o argumento da narrativa como dispositivo epistêmico em práticas reflexivas, apresento, na próxima seção, alguns estudos no contexto brasileiro e internacional que têm tanto fundamentado quanto orientado essa perspectiva. Em seguida, indico alguns princípios analíticos que se mostram produtivos como metodologias de análise de narrativas na formação docente. Para finalizar, trato, nas últimas seções, sobre algumas questões emergentes e tendências futuras.

## NARRATIVAS COMO DISPOSITIVOS EPISTÊMICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

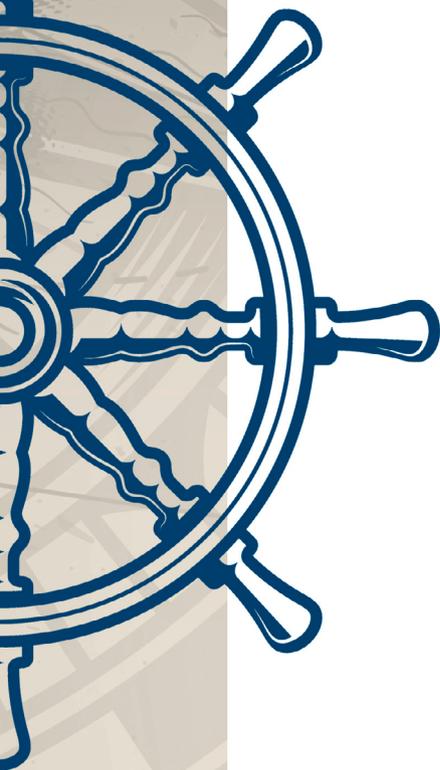
A perspectiva de um trabalho com narrativas nos espaços de formação de professores, enquanto dispositivos epistêmicos de reflexão profissional, ainda constitui uma abordagem pouco desenvolvida no Brasil – com exceções em pesquisas que partem do campo do estágio de formação de professores de línguas. Alguns exemplos podem ser vistos com os trabalhos cujas análises voltam-se



para a produção de diários reflexivos (Reichmann 2013) e relatórios (Silva 2014; Reichmann 2015) por estagiários de licenciatura em Letras – ainda que tais análises não sejam orientadas por uma reflexão sobre as narrativas que são mobilizadas nesses gêneros. Por outro lado, o contexto internacional apresenta algumas propostas sobre como as narrativas podem ser ressignificadas para a finalidade de formação docente – por exemplo, cito a edição especial do periódico *TESOL Quarterly* que, em 2011, lançou um número cuja temática voltou-se para o uso de narrativas na formação de professores de línguas (não somente durante a formação inicial).

O uso de narrativas não é algo inédito no campo da formação de professores: por exemplo, a produção de memoriais e de relatórios feita por estudantes de licenciatura sobre a escola em períodos de estágio docente já têm seu lugar estabelecido nos cursos de formação brasileiros (Silva 2012; Silva 2014; Reichmann 2015). Contudo, como bem marca Nelson (2011) acerca da literatura no campo da educação anglófona, algumas narrativas canônicas nos espaços formativos acabam por serem marcadas pelo detalhamento dos fatos, em contraste com o aprofundamento das cenas; uma ênfase em denunciar angústias, sem *insights* de como sair delas; uma preocupação em apresentar os acontecimentos passados, sem necessariamente indicar o que isso significa para os participantes. Antes de compreender tais problemas como uma avaliação negativa de narrativas, considero-as aqui com o intuito de asseverar alguns cuidados que devem ser mantidos ao se mobilizar narrativas no contexto da formação de professores de línguas.

De que modo, então, narrativas podem tornar-se dispositivos epistêmicos no campo de formação de professores? Uma possibilidade é apresentada por Reyes e Wortham (2011), ao considerarem alguns princípios que situam a compreensão do que pode ser entendido como narrativa. Segundo os autores, quando alguém conta uma história,

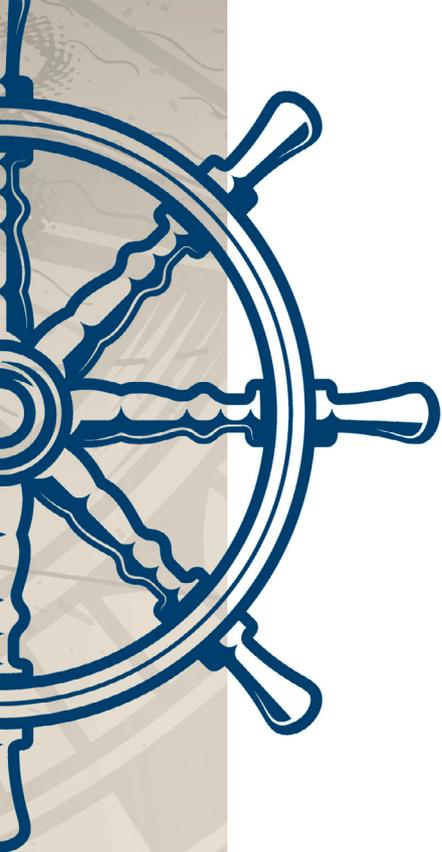


ela pode ser precisa ou imprecisa, dependendo do modo como um acontecimento é tido como um fato. O mesmo fato narrado também terá uma forte relação com o lugar social de quem o produz e quem tem acesso a ele, e que relações de poder estão aí implicadas. Além disso, toda narrativa também produz um enquadre moral: narrativas encerram acontecimentos bons ou ruins, aceitáveis ou não, a partir do qual tanto enunciadores quanto interlocutores produzem posicionamentos informados por diferentes moralidades. Por fim, narrativas têm efeitos: o modo como narrativas são contadas potencialmente afetam saberes, crenças, ações de outras pessoas.

Ainda segundo Reyes e Wortham (2011), narrativas não representam uma realidade: antes, elas são produzidas por alguém que seleciona fatos potencialmente relevantes e coloca-os em um discurso coerente. Esse ato de colocar em textos acontecimentos que se organizam por ações e socialização entre atores engendra um papel performático ao narrador. Em outros termos, narrativas são performadas, e as *performances* desempenhadas pelo enunciador têm efeitos significativos no que é narrado.

Esses princípios apontados pelos referidos autores dão pistas de como narrativas podem ser mobilizadas para a formação de professores de línguas: deve-se levar em consideração quem está narrando a prática de ensinar uma língua, como essa prática é avaliada pelos seus pares, que recursos discursivos são mobilizados, e que efeitos de sentido desencadeiam em outros professores ou profissionais da educação numa situação de formação inicial ou continuada. Alguns caminhos analíticos para isso serão descritos na próxima seção; por enquanto, vale a pena ressaltar como essas narrativas, tão potentes em afetar crenças, ações e saberes, podem desempenhar o papel de dispositivo epistêmico na formação de professores de línguas.

Outras possibilidades são apresentadas pelos estudos de Nelson (2011, 2015) e Johnson e Golombeck (2011), ao realizarem



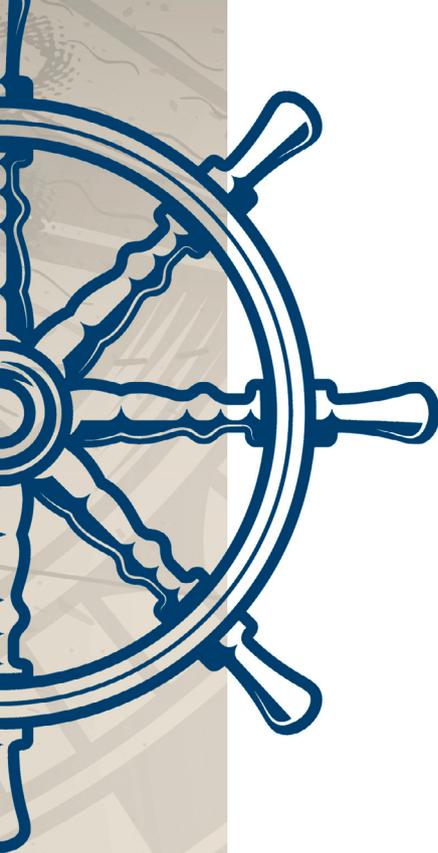
pesquisas narrativas acompanhadas de proposições teóricas que orientam uma perspectiva de narrativa como dispositivo epistêmico no contexto de formação de professores de língua estrangeira.

Nelson (2011) se propôs a analisar o que ela cunhou como “narrativas da vida em sala de aula”, compreendendo tal vida como o efetivo cotidiano da classe (presencial ou virtual) que inclui “as interações, as dinâmicas, as falas, os silenciamentos, os currículos, as atividades, pensamentos, sentimentos, gestos, insinuações, etc.” (Nelson 2011, p. 465).<sup>24</sup> Ao lançar seu olhar para esse cotidiano, a linguista aplicada investiga narrativas produzidas por professores de línguas que, ao tematizarem questões do mundo contemporâneo em sala de aula, problematizam homofobia e racismo, por exemplo, implicando suas ações como professores gays, lésbicas, heterossexuais etc.

Em sua publicação traduzida no Brasil em 2015, Nelson apresenta um conjunto de doze narrativas que colocam em cena, então, as questões de gênero e sexualidade que atravessam as aulas de línguas. A aposta da autora reside em possibilitar que as narrativas por ela apresentadas constituam dispositivos de formação docente, a partir de um conjunto de questões que, quando levadas ao professor em formação inicial ou continuada, provocam a mobilização de saberes, experiências e posicionamentos diante de situações não hegemônicas. Conclui a autora sobre as vantagens de se mobilizar a leitura e a produção de narrativas com esses fins:

democratizar o trabalho com conhecimento ao valorizar e disseminar vozes e perspectivas que são historicamente sub-representadas; iluminar dimensões de ensino / aprendizagem que podem ser difíceis de pesquisar empiricamente, tais como sentimentos e formas de pensar que podem estar

24 No original, “[by classroom life, I refer to the goings on in classroom (or e-learning) spaces:] the interactions, dynamics, talk, silences, curriculum, activities, thoughts, feelings, gestures, innuendoes, and so on” (Nelson 2011, p. 465).



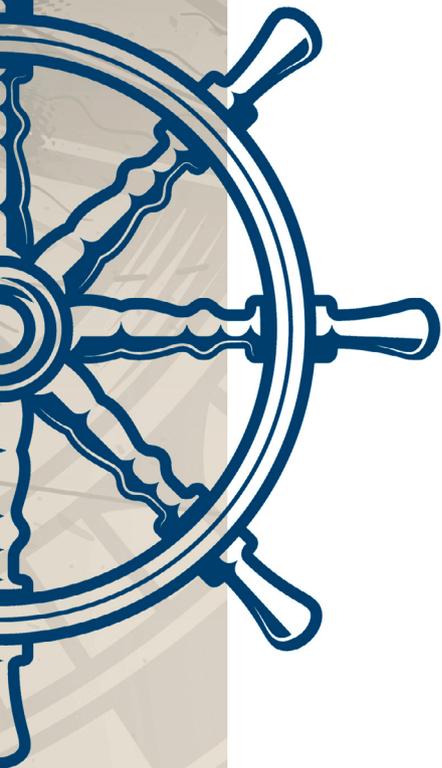
guiando as escolhas de ensino / aprendizagem; e desenvolver a capacidade criativa e imaginativa de professores/as ao apresentar as complexidades e convidar a múltiplas interpretações (Nelson 2015, p. 238).

Portanto, fica latente a motivação epistêmica do uso de narrativas na formação docente a partir da proposta de Nelson, como estratégia de democratização do saber, permitindo que epistemes à margem dos processos formativos possam ganhar centralidade. A mesma argumentação é apresentada nas análises realizadas por Johnson e Golombek (2011), ao indicarem que as narrativas possuem um poder transformador na formação de professores de línguas.

Em que reside o poder transformador da narrativa, segundo Johnson e Golombek (2011)? Para responderem a essa questão, os autores assumem um princípio: os conhecimentos de professores são resultados de um intenso processo de narrativização das experiências de ensino e aprendizagem da língua, quando esses são engajados a refletir e produzir sentido sobre suas práticas. Por outro lado, considerar que esses conhecimentos são “resultados” de algo não significa pensar que sejam fixos ou imutáveis. Pelo contrário: os saberes que se produzem a partir de narrativas – seja na produção, análise, reflexão, seja na comunicação – são sempre dinâmicos, mutáveis, fluidos, de modo que o conhecimento torna-se efetivamente um verbo (uma ação) e não um substantivo (um produto) (Barkhuizen 2011).<sup>25</sup>

Para que esse movimento de produzir conhecimento seja possível, Johnson e Golombek (2011), a partir de uma perspectiva vygotskiana, descrevem três modos pelos quais narrativas constituem dispositivos de formação profissional: a externalização, a verbalização e o exame sistemático.

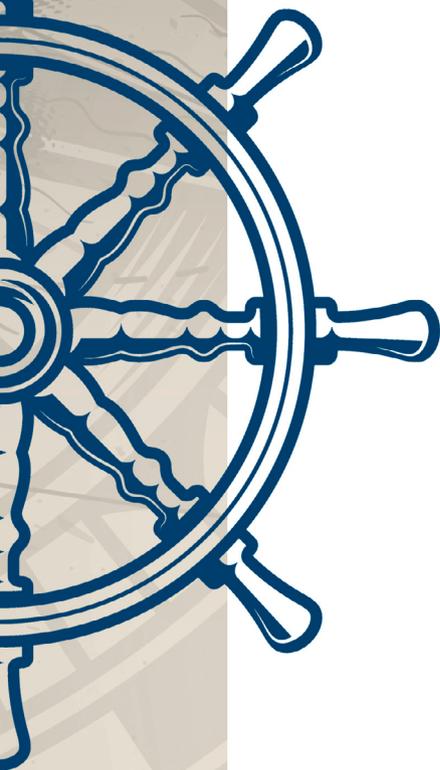
<sup>25</sup> Barkhuizen (2011) faz uso do neologismo “*narrative knowlegding*” para essa compreensão de conhecimento como prática.



Quanto ao primeiro, os autores asseveram que toda prática docente é passível de ser (res)significada pelos profissionais quando são engajados a externalizar as suas experiências, ou seja, quando colocam em discurso as suas vivências, reconstruindo-as a partir de seu lugar social, de modo a atribuir racionalidade ou coerência às suas ações. Compreendo que tal externalização não se dê naturalmente: em contextos de formação inicial, os universitários devem ser convidados a narrativizar suas práticas nas escolas, como uma oportunidade de construir um discurso que os posicionem acerca das suas experiências. O mesmo movimento pode ser esperado do professor na escola, nos espaços de formação continuada ou nas demandas da própria rotina escolar – como reuniões de conselho de classe ou de pais. Esses contextos são alguns exemplos a partir dos quais professores (em formação inicial ou atuante) podem ser engajados a narrativizar suas práticas. Uma vez esse movimento acontecendo, outro dispositivo torna-se possível: a verbalização.

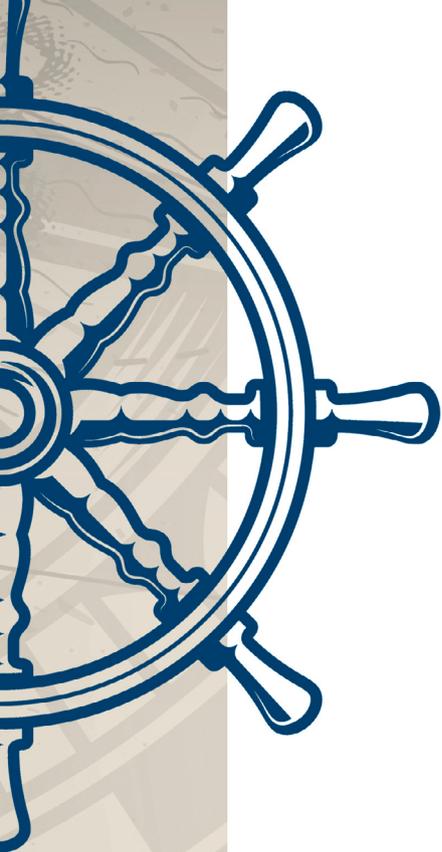
Ainda segundo Johnson e Golombek (2011), ao contrário do que o termo sugere, a verbalização não se trata de colocar em palavras o ocorrido em diferentes práticas profissionais, mas, sim, de mobilizar diferentes ferramentas conceituais, teóricas, científicas, que permitam construir compreensão informada acerca do que é narrado. Em outras palavras, não basta relatar o que acontece na aula, por exemplo, é preciso que esse acontecimento seja informado por epistemes que orientam o trabalho docente: o que conta como aprender uma língua?; como o objeto de aprendizagem é concebido?; que estratégias de ensinar são mobilizadas? Respostas a essas questões são múltiplas, e tornam-se possíveis quando um professor mobiliza diferentes concepções e conceitos que caracterizam a sua prática como uma ação profissional.

O último dispositivo, a narrativa como exame sistemático, também decorre das últimas duas ações. Uma vez narrativizando suas



experiências e mobilizando diferentes saberes para (res)significá-las, o potencial de transformação da prática profissional é aumentado quando o professor examina criticamente os efeitos das suas práticas, e toma decisões por elas informadas. Essas decisões, por sua vez, geram diferentes saberes, epistemes, conhecimentos situados sobre ensinar e aprender língua(s).

A partir dessas considerações, a narrativa como dispositivo epistêmico, na proposta de Johnson e Golombek (2011) tem, no mínimo, um efeito: colocar em fricção conhecimentos centrais e periféricos, de modo a democratizar o conhecimento. Essa tensão entre central e periférico (inspirado em Canagarajah 1996) reside numa tradição ainda de difícil descolonização das práticas universitárias: a relação entre o conhecimento produzido por pesquisadores, técnicos, especialistas em políticas de ensino – muitas vezes distantes das escolas e dos sujeitos que nela atuam – e o conhecimento que emerge e é agenciado pelos profissionais que efetivamente produzem o cotidiano escolar com estudantes na educação básica. Podemos reconhecer o quanto o conhecimento produzido pelo primeiro grupo tende a ser central nos momentos de produção de currículos, escolhas metodológicas, produção de materiais etc. Essa episteme acadêmica pode ser colocada em tensão, então, quando os profissionais das escolas passam a narrar e, com isso, examinar suas práticas, de modo informado teoricamente, e assumindo protagonismo suficiente para colocar teorias em jogo e produzir outras epistemes tão legítimas quanto àquelas produzidas nos espaços universitários e públicos. Ouso pensar ainda que esse tensionamento deveria ser substituído pelo trabalho conjunto entre universidades, técnicos em políticas públicas, profissionais da educação básica. Assim, não haveria conhecimentos centrais ou periféricos, e, sim, saberes, epistemes sobre práticas de ensinar e aprender línguas que deveriam tornar mais dinâmicos os processos formativos e mais situadas as políticas públicas de educação.



Uma vez apresentados alguns fundamentos que resultam de pesquisas sobre / com narrativas na formação de professores de línguas, podemos considerar que narrativas podem desempenhar uma papel fundamental enquanto dispositivo epistêmico, desde que:

- a. partam de situações concretas dos cenários de aprendizagem na escola (seja a sala de aula ou de outros espaços educativos);
- b. sejam informadas por diferentes epistemes que estejam orientando o trabalho profissional docente;
- c. possibilitem que professores examinem suas práticas e produzam teorias e práticas de ensino;
- d. levem em consideração as demandas que emergem das relações entre estudantes e professores, tornando central aquilo que tradicionalmente é considerado periférico; e
- e. atuem como estratégia de democratização dos saberes que são pertinentes à formação inicial e continuada de professores.

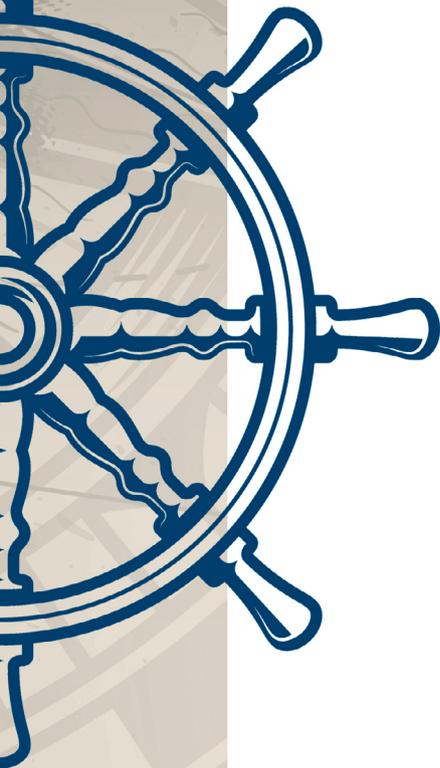
Ao mobilizarmos narrativas nos espaços de formação profissional, torna-se relevante que tal trabalho dê conta de colocar sob escrutínio como o discurso narrativo produz diferentes saberes, crenças, posicionamentos. Para isso, algumas estratégias metodológicas podem ser consideradas, tais como apresento na próxima seção.

## ANÁLISE DE NARRATIVAS COMO DISPOSITIVO EPISTÊMICO: ALGUMAS ABORDAGENS E PRINCÍPIOS

A partir do argumento de que narrativas podem ser mobilizadas como dispositivos epistêmicos a partir do trabalho reflexivo, há pelo menos duas possibilidades de considerá-las como objeto de análise. As possibilidades que serão aqui abordadas partem de um contexto específico, já ilustrado nas últimas seções: a formação de professores de línguas. Assim, tomando a formação docente como pano de fundo, a análise de narrativas assume um papel fundamental em duas situações: em contextos de formação profissional e em escritas de resultados de pesquisa.

No que tange ao primeiro, compreendo como contexto de formação profissional qualquer situação social institucionalizada cuja tarefa dos participantes seja orientada para o aprimoramento profissional. Por exemplo, nos cursos de licenciatura em Letras, esses contextos podem ser materializados em oficinas, disciplinas de práticas de ensino e de acompanhamento de estágio supervisionado. Nesses cenários, assume-se a presença minimamente de duas categorias de participantes: professores formadores, cujo papel orienta-se para a mobilização de narrativas e agenciamento de reflexões teoricamente informadas; professores em formação (inicial – caso dos licenciandos – ou continuada – professores formados atuando na educação básica), os quais, por sua vez, narrativizam suas experiências e refletem sobre elas, de modo a (res)significar e transformar práticas de ensino e aprendizagem de línguas.

Uma vez estabelecido esse contexto formativo, a prática de análise de narrativas pressupõe que os participantes já foram engajados a produzir narrativas sobre práticas em que participaram,

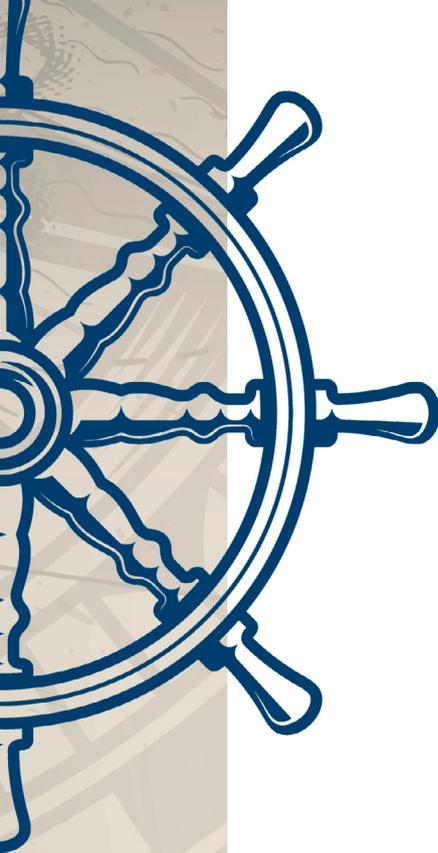


seja essa participação periférica<sup>26</sup> (por exemplo, caso da observação participante da aula de outro docente) ou centralizada (quando o participante assume a regência da classe). Essas narrativas são, então, trazidas pelos participantes e tornadas objetos de escrutínio pelos participantes do contexto formativo, agenciados pelo professor formador. Com isso, tem início a prática de análise, da qual emerge uma questão: como fazer?

A segunda possibilidade em que a narrativa assume um papel central como objeto de análise é no momento que um pesquisador se propõe a analisar dados narrativos e reportar seus resultados. Alguns pesquisadores (Vásquez 2011; Barkhuizen 2011) delimitam aqui uma diferenciação: a pesquisa de narrativa e a pesquisa narrativa (ver capítulo 1). A primeira se refere à prática de analisar dados organizados em narrativas, tais como entrevistas, relatos, vinhetas, transcrições de eventos etc., orientados por uma organização canônica de relatório científico: questões, fundamentos teóricos, metodologia, análise e discussão de dados. Já a segunda é reconhecida quando o próprio pesquisador narrativiza sua pesquisa, implicando o modo como dados foram gerados e como são analisados pelo autor do estudo. Tal modo rompe com formas hegemônicas de produção de conhecimento. Assim, seja na pesquisa de narrativas, seja na pesquisa narrativa, um pesquisador toparia na mesma questão: como fazer?

Como apresentado nos demais capítulos desta coletânea, há uma série de possibilidades acerca de como proceder analiticamente, de como compreender as experiências vividas sob diferentes prismas teórico-metodológicos. Considerarei aqui alguns princípios orientados pela Análise do Discurso de tradição Antropológica, a partir de três

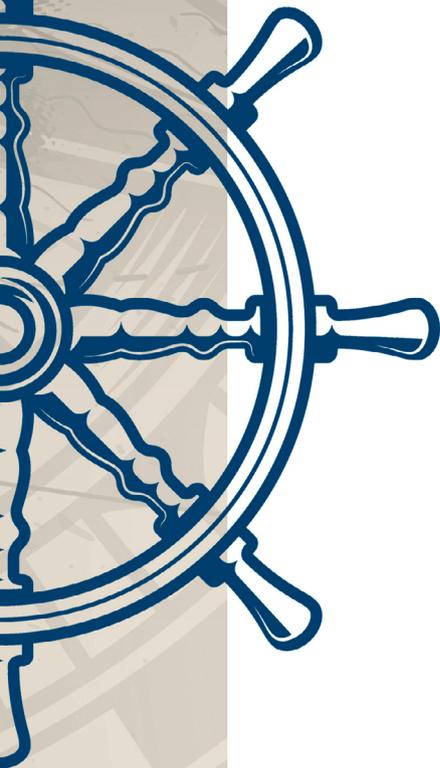
26 Aqui faço referência à proposta de Lave e Wenger (1991) que, ao compreenderem “aprender” como “participar”, cunham o conceito de *participação periférica legítima* como um tipo de participação que engendra aprendizagem até o sujeito tornar-se um participante “central” de uma prática social.



ferramentas conceituais: as pequenas histórias, os processos de entextualização e os recursos indexicais.

Na perspectiva dos estudos da linguagem, Georgakopoulou (2007) descreve o que pode ser chamado de “três ondas” nos estudos da narrativa em abordagem sociolinguística. A primeira é marcada pelos estudos de Labov, o qual fazia uso de narrativas oriundas de entrevistas eliciadas como metodologia para análise de variações linguísticas, sobretudo no nível fonológico do inglês estadunidense. A segunda onda decorre ainda da primeira, orientada pelos estudos que mudaram seus olhares da entrevista eliciada para diversas situações conversacionais, em que o contexto assume um papel significativo. Por fim, a terceira onda, segundo a linguista, resulta de uma virada narrativa nos estudos das ciências humanas e sociais, os quais observam como as narrativas constituem práticas sociais cotidianas e engendram diferentes *performances* identitárias por parte dos sujeitos que se engajam na construção conjunta de narrativas. É a partir dessa terceira onda que Bamberg e Georgakopoulou (2008) desenvolvem o conceito de “pequenas histórias” como recurso para análise de narrativas que se produzem nas diversas interações da vida cotidiana.

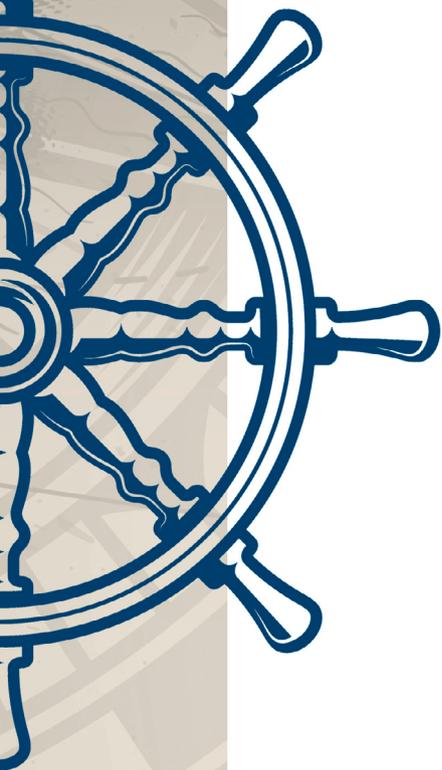
As pequenas narrativas podem ser compreendidas tanto literalmente como metaforicamente, segundo Bamberg e Georgakopoulou (2008): refere-se tanto a narrativas curtas, em extensão, quanto àquelas histórias que são produzidas naturalmente na vida cotidiana como uma prática social que pessoas lançam mão para manterem diferentes relações sociais. Pessoas contam histórias nas filas do banco, nas poltronas dos ônibus, nos almoços familiares e em outros contextos informais, e também em contextos altamente institucionalizados, como diante de um juiz, de um médico, de um professor etc., ao desempenharem um papel social como reclamante de seus direitos, relator de seus problemas de saúde, aprendiz que verifica sua aprendizagem. Esses pequenos exemplos, apesar de



parecerem universalizantes, são sempre situados em práticas culturais atravessadas por diferentes marcadores identitários de classe, raça, sexo, gênero, etnia etc.

É no âmbito das pequenas histórias que Vásquez (2011) argumenta sobre o papel desempenhado por elas na produção de identidades profissionais no campo da formação de professores de línguas. A pesquisadora apresenta como exemplos diversas pesquisas que se propuseram a analisar narrativas de cenas do cotidiano educacional, como (i) um estudo sobre narrativas de professores em intervalos de aulas, em interação com seus pares; (ii) em sessões institucionais de mentoria entre professores em formação e seus mentores; (iii) em encontros institucionais nos quais futuros professores são engajados a narrativizar seus planos profissionais como estratégia de reflexão; (iv) em conversas informais entre professores em formação acerca de suas práticas; e (v) em narrativas que são mobilizadas por professores em sala de aula como estratégia de ensino. Longe de propor um esgotamento, Vásquez apresenta esses exemplos como ilustração da produtividade de estudos de pequenas histórias que se produzem em contextos profissionais do cotidiano docente ou na formação de professores inicial ou continuada – sobretudo como estratégia de construir, projetar, negociar, resistir a diferentes identidades sociais no exercício da docência (Vásquez 2011).

Compreendo, assim, que essas pequenas histórias são também fundamentais para a construção de diferentes epistemes sobre as práticas docentes, em especial por constituir estratégia que coloca as vivências profissionais no palco principal, cabendo ao pesquisador a escuta atenta das vozes e demandas que esses profissionais trazem. Em Cadilhe (2017), foi a partir de pequenas histórias produzidas por professores em formação continuada que foi possível compreender como questões de gênero e sexualidade tornaram-se relevantes em diferentes letramentos escolares, ao mesmo tempo em que denunciava



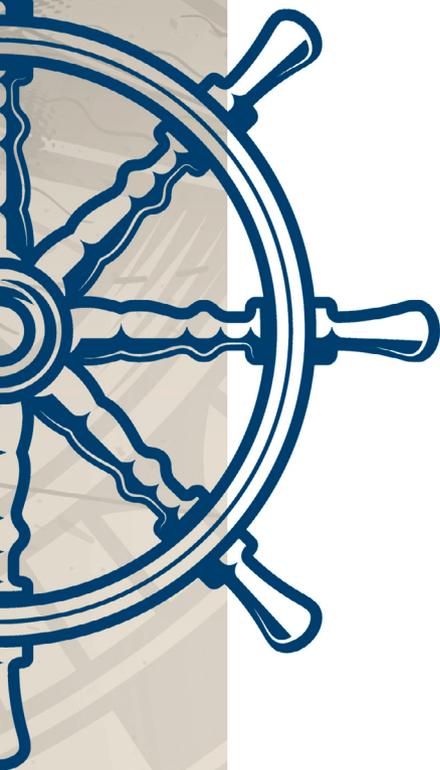
a necessidade de outras epistemes que consubstanciassem o trabalho de professores de forma a combater práticas sexistas nas escolas. Já em Cadilhe e Salgado (2019), são analisadas pequenas histórias na formação de professores de línguas que também colocam em jogo a urgência de um currículo sensível à diversidade de gênero tanto na licenciatura em Letras quanto nas escolas de educação básica. Também em Cadilhe e Sant'Anna (2019), as pequenas narrativas de cenas da sala de aula, mobilizadas em um evento de letramento digital, são colocadas sob escrutínio como potenciais dispositivos de formação de professores de línguas na graduação.

Assumindo, portanto, a mobilização de pequenas histórias como um produtivo recurso metodológico de produção de conhecimento, pelo qual são considerados não somente saberes teóricos mas também vivenciais, afetivos (Tardiff 2014), falta ainda considerar estratégias de análise.

No campo dos estudos das pequenas narrativas, Bamberg e Georgakopoulou (2008) propõem, em perspectiva sociolinguística, que sejam considerados três níveis de análise, ao lançar um olhar para pequenas histórias que se produzem em interações cotidianas: (a) como pessoas são posicionadas pelo narrador na história?; (b) como o narrador se posiciona ou é posicionado nessa narrativa?; e (c) como esse mesmo narrador se posiciona em termos identitários em relação a outros discursos hegemônicos?<sup>27</sup> Para responder a essas questões, devem ser considerados tanto o “que” quanto o “como” uma narrativa é produzida.

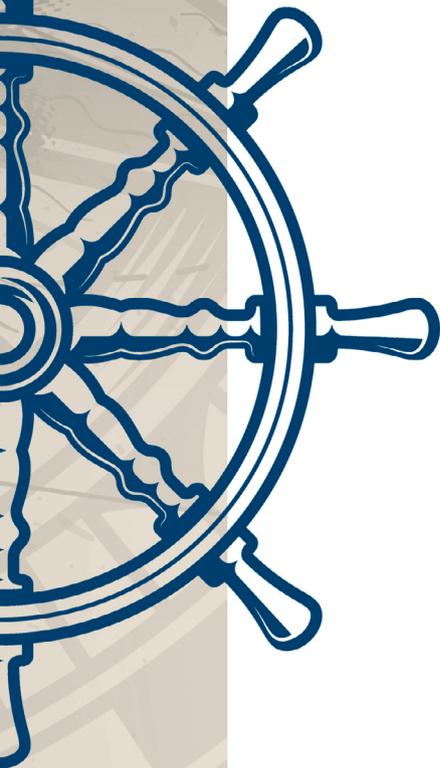
De modo a fomentar outros recursos analíticos que possibilitem uma análise acurada de pequenas histórias, tal como proposto por

27 No original pelos autores, “(i) how characters are positioned within the story (level 1); (ii) how the speaker/narrator positions himself (and is positioned) within the interactive situation (level 2); and (iii) how the speaker/narrator positions a sense of self/identity with regard to dominant discourses or master narratives” (Bamberg; Georgakopoulou, 2008, p. 386).



Bamberg e Georgakopoulou (2008), Wortham e Reyes (2015) também colaboram sobremaneira para esse tipo de análise discursiva. Para os linguistas, um primeiro exercício analítico consiste na segmentação e no mapeamento do evento narrativo – o encontro social em que o narrador se engaja em narrar histórias – e o(s) evento(s) narrado(s) – as narrativas que são mobilizadas pelos participantes de um evento interacional. Como exemplo, os autores analisam transcrições de aulas na educação básica em uma escola urbana americana. Nela, a própria aula constitui uma cena narrativa, na qual professores e estudantes participam narrando pequenas histórias em diversas situações e tópicos de aprendizagem. Assim, o analista deve considerar tanto o contexto e a participação daqueles que assumem um posicionamento de narradores quanto as narrativas em si. Uma vez realizado esse mapeamento, Wortham e Reyes (2015) consideram como recursos dois conceitos recorrentes do campo da antropologia linguística: entextualização e indexicalidade.

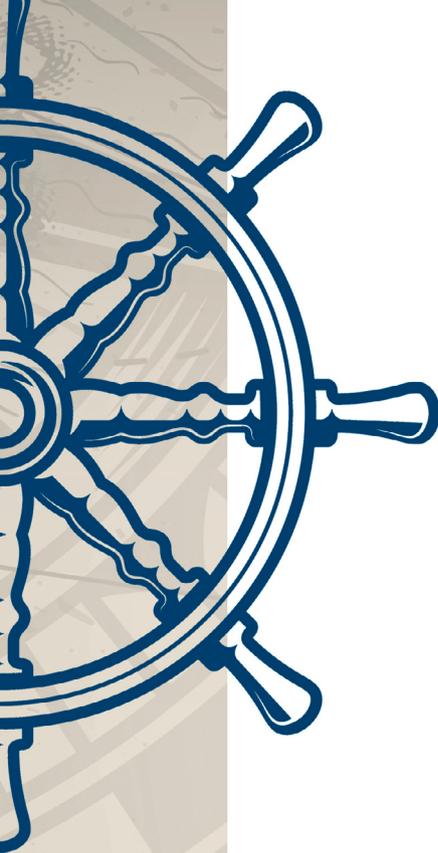
O primeiro, cunhado por Silverstein e desenvolvido por Bauman e Briggs ([1990] 2006), é compreendido como um processo de “tornar o discurso passível de extração, de transformar um trecho de produção linguística em uma unidade – um texto – que pode ser extraído de seu cenário interacional” (Bauman; Briggs [1990] 2006, p. 206) que, então, é entextualizado em outro discurso. Nas orientações analíticas que Wortham e Reyes (2015), a entextualização é um recurso analítico que evidencia como diferentes vozes são mobilizadas ou ecoam no discurso de outrem, sobretudo quando se engajam em narrar acontecimentos. Dêiticos (marcadores de tempo, lugar, pessoa), indexicais avaliativos (adjetivos e advérbios) e discursos reportados são alguns dos recursos linguísticos que participantes mobilizam quando entextualizam diferentes discursos em suas narrativas. Mais ainda: a entextualização engendra diferentes *performances* do narrador que ressignifica acontecimentos, reenquadra eventos e posiciona diferentes atores na narrativa.



Por exemplo, ao analisar pequenas histórias que um professor em formação mobiliza para refletir sobre práticas e construir conhecimentos, um analista pode recorrer ao conceito de entextualização como ferramenta para compreender como um narrador posiciona diferentes pessoas em sua história, como proposto por Bamberg e Georgakopoulou (2008). Ao identificar dêiticos, indexicais avaliativos e discursos reportados, todo esse conjunto atua como recursos indexicais, isto é, recursos cujos significados apontam para o contexto micro e macrossocial, possibilitando a produção de diversificados sentidos sempre situados em alguma perspectiva cultural e ideológica (Bauman; Brigs [1990] 2006; Blommaert 2005; Wortham; Reyes 2015).

Em síntese, compreendo que a proposta de análise do discurso de tradição anglo-americana e informada pela antropologia linguística apresenta produtivas estratégias para análise de narrativa que considerem: (a) pequenas histórias como narrativas que emergem nas interações cotidianas e engendram *performances* e identidades sociais pelo narrador; (b) narrativas como discursos em que pessoas, lugares e temas são mobilizados, avaliados e posicionados; e (c) processos de entextualização como recurso para ressignificar e reenquadrar acontecimentos, em especial a partir de indexicais, tais como dêiticos, discurso reportado, expressões avaliativas, como elementos da materialidade linguística que compõem narrativas.

Não é intuito deste capítulo apresentar caminhos ou trajetórias de análise de dados; contudo, reconheço que esses saberes e técnicas são relevantes para a dupla empreitada mencionada no início desta seção: a análise de narrativas em eventos formativos, tais como aulas, sessões de reflexão, seminários etc.; e a análise de narrativas ao reportar pesquisas efetivamente narrativas, ou seja, aquelas em que o pesquisador se envolve nos processos de geração de dados e narra reflexivamente de que modo produz um conhecimento relevante acerca das práticas consideradas – no caso deste capítulo, o processo

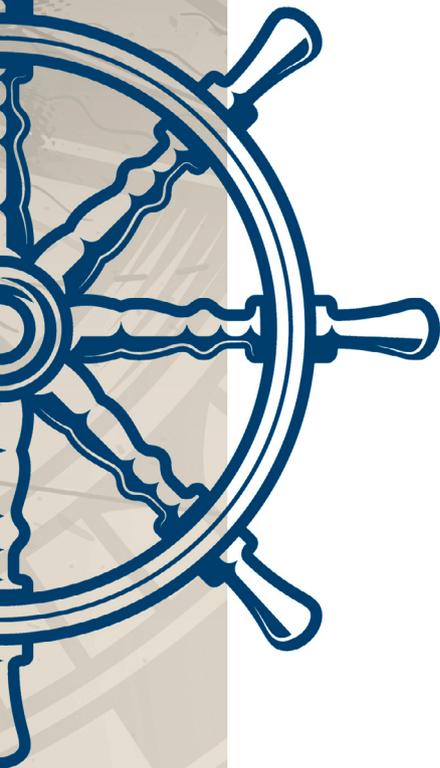


de formação de professores de línguas. Compreendo que ambos os engajamentos são recentes nos estudos da linguística aplicada e da educação, e que seus efeitos ainda estão por emergir nos futuros resultados de pesquisas. Não obstante, como formador de professores e pesquisador no campo da linguística aplicada atento a esses temas, apresento algumas implicações possíveis.

## QUESTÕES EMERGENTES E TENDÊNCIAS FUTURAS

Como já reiterado, a opção pelo trabalho com narrativa e reflexão epistêmica é argumentado, neste capítulo, como dispositivo de formação de professores de línguas. Meu interesse nesse caminho surge tanto nas demandas que venho atendendo tanto como formador de professores de Língua Portuguesa quanto de pesquisador no campo da Linguística Aplicada, na qual venho investindo em projetos para repensar a educação linguística na formação docente e nos letramentos escolares. Nesse sentido, compartilho das reflexões de Pessoa (2019) quando, ao tematizar os desafios da formação de professores de língua nos tempos críticos de hoje, afirma que “formar professores/as nos dias de hoje é formá-los/as para problematizar esse mundo em que imperam desigualdades em todas as esferas da vida social” (Pessoa 2019, p. 174). Penso, nesse sentido, que perspectivas tradicionais de formação de professores, calcadas em teorizações que precedem práticas e no silenciamento das vozes dos atores da escola se mostram como caminho insustentável caso a agenda se oriente para a mudança social.

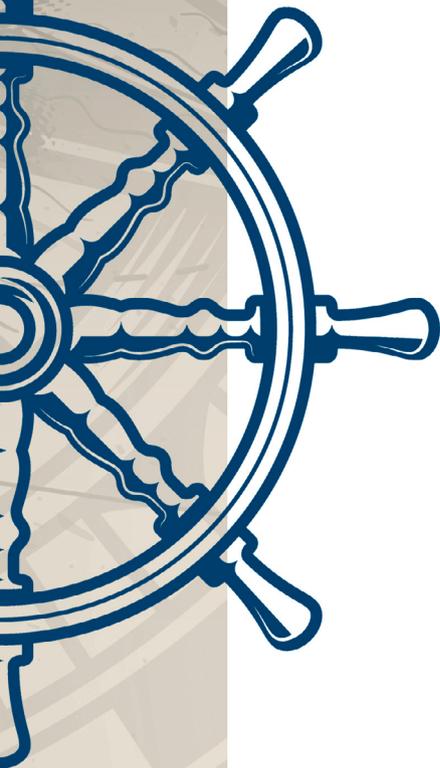
Não se trata, contudo, de uma mera opção de quais epistemologias mobilizar nos contextos formativos: somos ainda produtos (e sujeitos) daquilo que Quijano definiu como *colonialidade*



do saber, em que “a longo prazo, em todo mundo eurocentrado foi-se impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e produção de conhecimento” (Quijano, 2010, p. 124). Por isso é preciso, antes, um exercício de descolonização do conhecimento, assumindo-se que “a compreensão do mundo é mais ampla que a compreensão nortecêntrica do mundo” (Santos 2018, p. 108). O campo das ciências humanas e sociais vem se referindo a esse movimento por meio de um conjunto sistemático de reflexões, como aquilo que Santos chamou de “epistemologias do sul” (2010, 2018), ou que Mignolo (2008) propõe como “desobediência epistêmica”, ou ainda o que Moita Lopes descreveu, no campo dos estudos da linguagem, como Linguística Aplicada indisciplinar, mestiça, ideológica (2007), evidenciando que, mais do que nunca, a episteme colonial encontra-se em trânsito (Fabricio 2018).

Válido lembrar que a *colonialidade do saber* que impera na formação universitária (Carvalho 2019) obviamente tem efeitos na formação de professores também entendida como colonial (Pessoa 2019) quando opera de modo a privilegiar saberes acadêmicos, teóricos, científicos, experimentais, em detrimento de saberes outros produzidos por aqueles que estão à margem dos grupos hegemônicos (grupos notadamente brancos, masculinos, de descendência europeia e heteronormativos). Desse modo, também concordo com Pessoa (2019) quando propõe que a formação de professores de línguas deva assumir “atitude decolonial”, enredada em “reconhecer e desconstruir as estruturas hierárquicas de raça, de gênero, do heteropatriarcado e de classe, que continuam a controlar a vida, o conhecimento, a espiritualidade e o pensamento nos países eurocentristas” (Pessoa 2019, p. 173). Como, então, descolonizar os saberes que orientam a formação de professores de línguas?

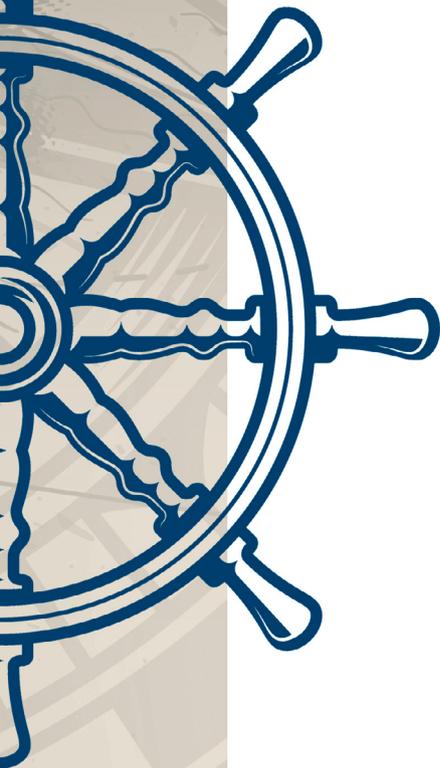
Faço a aposta de que uma estratégia básica começa por escutar as vozes que vêm das escolas: o que dizem, vivem e fazem professores



e estudantes para ensinar e aprender línguas, e de que modo isso possibilita um exercício pleno da cidadania e dos direitos humanos, em uma comunidade que se propõe democrática. Esse processo de escuta implica necessariamente produzir espaços de interlocução nas universidades / escolas, de modo que professores em formação inicial e continuada possam demandar problemas e incômodos ou também soluções e ações positivas, a partir da reflexão engendrada pela narrativização das experiências na vida da sala de aula (Nelson 2011).

Assim, o engajamento de professores de línguas na produção de narrativas potencializa a produção de outras epistemes sobre as práticas de ensinar e aprender, e que, por ventura, estejam excluídas dos currículos tradicionais de formação docente. Um exemplo pode ser ilustrado em Cadilhe e Salgado (2019), já mencionado, ao analisar pequenas histórias da formação inicial de professores: no referido artigo, os autores, que trabalham respectivamente com estágios nos cursos de Letras / Português e Letras / Inglês, encontram-se diante de tensionamentos demandados pelos estudantes da licenciatura quando estes são rechaçados ao discutir o tema “beijo” em aulas de línguas, seja trabalhando um texto literário (com a leitura do conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector), seja ensinando tempos verbais (construção de “*have you kissed a boy?*”, perguntada por um estudante ao seu professor de inglês na escola). Nos dois casos, o tensionamento ocorre pela temática de gênero e sexualidade que emerge nas interações em sala, para as quais os futuros docentes não se sentem legitimados a discutir, tendo em vista, entre outros fatores, a ausência de uma discussão sistemática ao longo do currículo do curso, ainda orientado por um modo colonialista de lidar com a diversidade na formação profissional.

Por fim, considero que, uma vez optando por práticas formativas que mobilizem narrativas para produção de outras epistemes, alguns dos desafios futuros serão de:

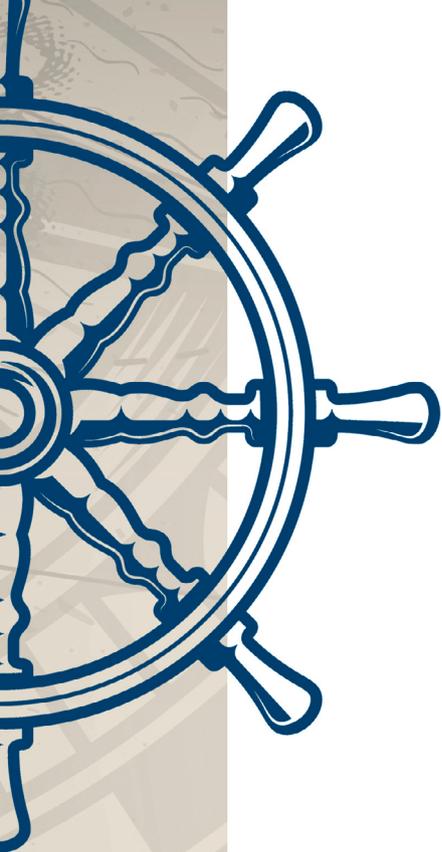


- a. conhecer e dialogar com saberes outros vindos das demandas escolares, em especial aqueles que colocam em xeque *performances* racistas, sexistas, classistas;
- b. desconstruir modos tradicionais de produzir conhecimento na universidade, ainda colonizada por métodos científicos experimentais; e
- c. engajar futuros professores em outros letramentos que potencializem o trabalho significativo para a formação profissional, no qual a produção e análise de narrativas da vida na escola assume um papel fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma recorrente citação de Bruner é bastante significativa para os argumentos apresentados neste capítulo: “as histórias são imensamente sensíveis a qualquer coisa que desafie nossa concepção de canônico. Elas são instrumentos não tanto para resolver problemas, mas para encontrá-los” (Bruner 2014, p. 25). A perspectiva de narrativa como dispositivo de reflexão epistêmica, como discutida ao longo destas páginas, não se reduz a buscar resolução de problemas no mundo social; constitui, antes, a compreensão de que a problematização é um princípio produtivo de uma educação emancipadora, tal como propôs Paulo Freire (2005).

Ainda Paulo Freire, na sua crítica à educação bancária e em defesa da educação dialógica, afirmou: “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (2005, p. 100). Ora, não seria o trabalho com as narrativas um caminho coerente com essa perspectiva de partir



das situações concretas, de modo a orientar um currículo de formação docente decolonial? Não seria, em outros termos, um modo de formar professores considerando saberes produzidos a partir de práticas, como parece defender Nóvoa (2007) na epígrafe deste capítulo?

Portanto, espero que este capítulo inspire outros leitores, professores e pesquisadores nos campos das Letras e da Educação, a investir no trabalho de produção, análise e reflexão de narrativas autobiográficas, ou mesmo de seus companheiros profissionais, nos espaços de formação profissional, ou na escrita de divulgação científica, com o efeito de produzir outras epistemes que possam desmonumentalizar (Santos 2018) saberes tradicionais e conservadores e mobilizar mudanças no mundo social que vivemos.

## LEITURAS ADICIONAIS

BARKHUIZEN, G; BENSON, P; CHIK, A. (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. New York, Routledge.

CADILHE, A.J.; SALGADO, A. C. P. (2019). Beijar, verbo intransitivo: narrativas, diversidade e sexualidade na formação de professores/as de línguas. *Letras & Letras (UFU)*, v. 35, n. especial.

CADILHE, A.J.; SANT'ANNA, P. F. (2019). Narrativas da experiência em formação docente inicial mobilizadas em práticas de letramentos online. *(Con)Textos Linguísticos*, v. 13, n.26.

FERREIRA, A. J. (org.). (2015). *Narrativas autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem*. Campinas, Pontes.

REICHMANN, C.; ROMERO, T. (2019). Languages teachers' narratives and professional self-making. *D.E.L.T.A.*, vol. 35, n. 3.



# 6

Carolina Vianini  
Climene Arruda

## **NARRATIVAS E AGÊNCIA**

10.31560/pimentacultural/2020.572.135-155

## APRESENTAÇÃO

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” é um clássico aforismo de Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Uma das possíveis implicações epistêmicas dessa máxima reside no caráter agentivo e coletivo do processo que envolve a educação libertadora: a compreensão de que sujeitos educam-se e aprendem a partir de atos intencionais, significativos, autônomos, mas sempre socialmente construídos em interação – em outros termos, a partir da agência. Nisso reside uma das principais contribuições deste capítulo, no qual as linguistas aplicadas Carolina Vianini e Climene Arruda apresentam reflexões interdisciplinares sobre o conceito de agência, bem como a produtividade da pesquisa narrativa para melhor inteligibilidade dos processos aí implicados. Argumentam as autoras também acerca da carência de estudos sobre esses temas no Brasil, considerando o campo da Linguística Aplicada e do ensino e aprendizagem de línguas – tanto pelo ponto de vista docente quanto discente. Se defendemos que a efetiva educação libertadora perpassa o aprendizado bem-sucedido de línguas, apontamos que a leitura deste capítulo contribuirá significativamente para refletir sobre caminhos epistemológicos possíveis para que se cumpra esse objetivo.

*Alexandre José Cadilhe*

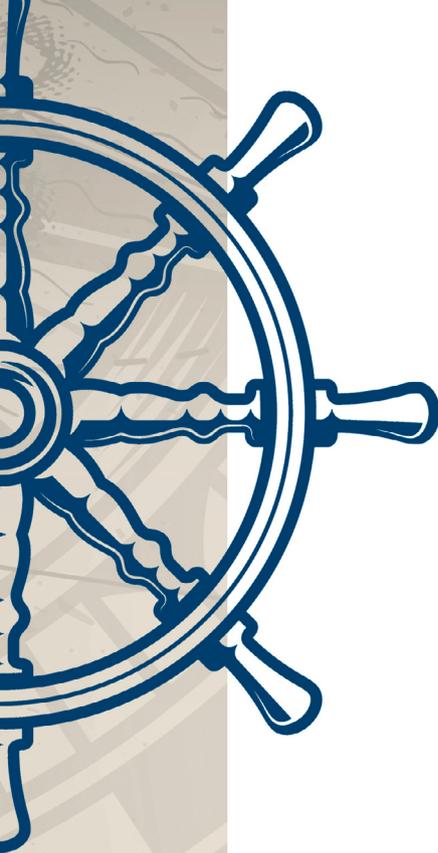
*Agency is either the goal or the result of  
a person's being-in-the-world.*

Duranti, 2004, p. 486.

## INTRODUÇÃO

Apesar da relevância e abrangência do conceito de agência para o ensino e aprendizagem de línguas, o tema é ainda pouco explorado pela Linguística Aplicada (LA), especialmente em relação a estudos empíricos e que explorem o potencial das narrativas para a promoção da agência de estudantes e professores. Estudos com foco em agência de estudantes e professores de línguas em contextos diversos podem revelar elementos que limitam e dificultam, por um lado, e que contribuem e facilitam, por outro lado, o exercício de agência, potencializando oportunidades significativas de ensino e aprendizagem (de línguas). As narrativas são meios pelos quais o sentido, da atividade humana e da experiência, é revelado. Sendo assim, a análise narrativa se mostra como uma maneira de se compreender a experiência, atribuindo significado a ela.

Neste capítulo, discutimos como o processo de narrar experiências de ensino e aprendizagem pode facilitar a compreensão dos elementos que medeiam o ato de aprender e ensinar (línguas). Ainda, argumentamos que o ato de narrar, pelo seu caráter reflexivo, pode fomentar a agência, fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Iniciamos nossa discussão abordando os conceitos de agência humana, especialmente em relação à aprendizagem e ensino de línguas. Destacamos a importância da sua promoção para a ocorrência de experiências de ensino e aprendizagem bem-sucedidas. Defendemos as narrativas de experiências como meios de revelar, compreender e desenvolver o exercício de agência de estudantes e

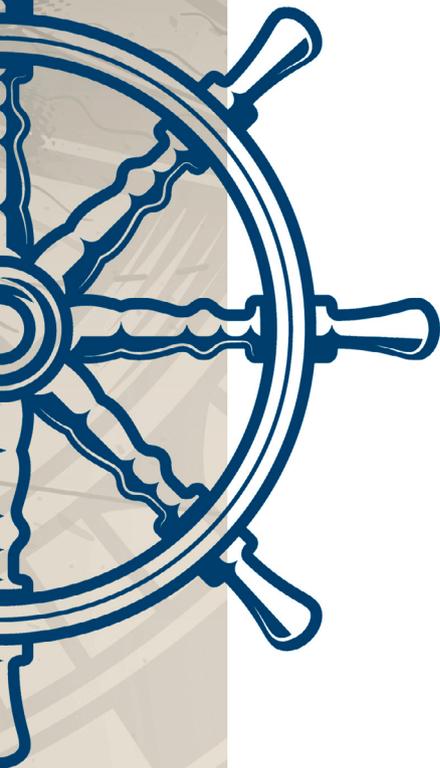


professores. Apresentamos alguns estudos que exploram a agência para aprender e ensinar (línguas) por meio de narrativas de experiências. Finalmente, argumentamos que, em função da sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem, agência deveria ser foco de mais investigações no contexto de aprendizagem de línguas.

## AGÊNCIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A palavra agência deriva do substantivo no latim *agentia* que significa uma ação ou atividade. O verbo *agent* ou *agens*, formas do infinitivo *agere*, no latim, significa fazer, agir. Diversas áreas do conhecimento se interessam pelo construto, quais sejam, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Educação, Ciências da Computação, Geografia, Biologia. Wertsch *et al.* (1993) defendem que agência subjaz a maioria dos estudos em Psicologia, apesar de ter sido amplamente debatida apenas na área da Filosofia. Esses autores ressaltam que teorias ocidentais da Psicologia consideram agência como atributo do indivíduo, de forma isolada, como se o indivíduo existisse em um vácuo cultural, histórico e institucional. Em contraste, os autores argumentam que agência é propriedade de díades ou pequenos grupos, envolvendo “instrumentos culturais ou ‘meios de mediação, tais como linguagem na ação humana” (p. 337), mediada por instrumentos disponibilizados por meio da participação nos contextos da sociedade.

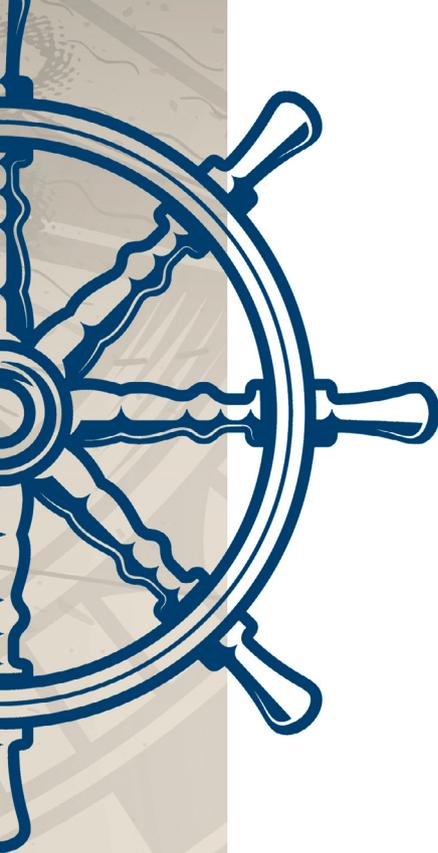
Pesquisadores da Linguística Aplicada (LA) que têm como foco o conceito de agência concentram-se nas experiências de aprendizes de línguas (Duff 2012; Lantolf; Pavlenko 2001; Lantolf; Thorne 2006; Mercer 2011, 2012; Paiva 2013; Van Lier 2008) e tomam do conceito da antropóloga Laura Ahearn (2001, p. 113), que compreende agência



como “a capacidade para agir socioculturalmente mediada”.<sup>28</sup> Quando se busca compreender agência de professores (de línguas), especificamente, as referências na LA são escassas. Traremos, mais adiante, referências de trabalhos que tratam da relação ensino e agência de professores (de línguas).

A definição de agência proposta por Ahearn (2001, 2013) é problematizada pela própria autora, que a destaca como uma definição provisória e ‘básica’ (*bare bones*). De acordo com Van Lier (2008), a definição de agência como a capacidade socioculturalmente mediada para agir levanta a questão, admitida por Ahearn (2001, 2013), sobre os tipos de mediação sociocultural envolvidos, e, até mesmo, do que se entende por mediação sociocultural. Van Lier (2008, p. 164) admite que o conceito de agência é complexo e multifacetado, como outros no campo da LA (por exemplo: motivação, autonomia), e, por isso, de difícil observação e análise em sua ocorrência natural. Além disso, segundo o autor, habilidade ou capacidade não pode ser equacionada à competência (como uma posse individual); ao contrário, precisa ser compreendida como ‘potencial de ação’ mediado por fatores sociais, interacionais, culturais, institucionais e outros fatores contextuais.

Mercer (2012), sob o viés da teoria da complexidade, adverte que é preciso que se entenda que essa capacidade é mediada por recursos socioculturais, contextuais e interpessoais e envolve também as capacidades físicas, cognitivas e afetivas de um indivíduo. Assim, as definições de agência precisam “ressaltar a natureza multicomponencial, intrapessoal da agência, bem como o papel dos processos socioculturalmente mediados” (Mercer 2012, p. 42). Van Lier (2010), no entanto, chega a afirmar que não devemos assumir que a capacidade de agir ou que tudo que fazemos seja mediado socioculturalmente. Em relação ao uso da língua, o autor apresenta o seguinte exemplo: “se alguém me pergunta em Paris ‘*Voulez-vous*



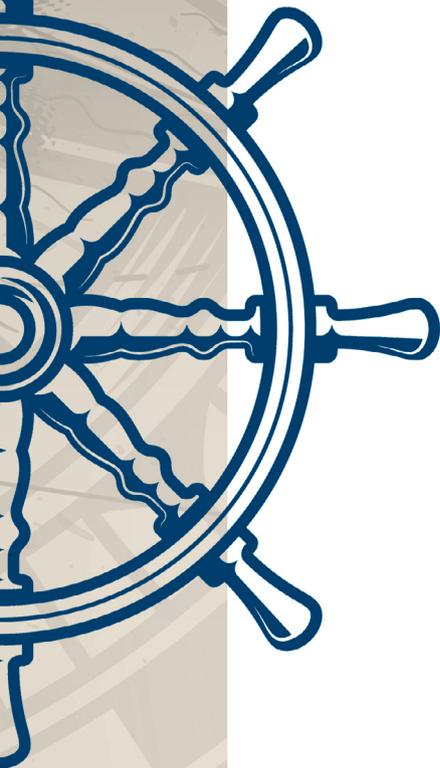
*du café? Dessert ?*,<sup>29</sup> minha resposta (sim ou não) pode ser mediada mais pelo conteúdo da minha carteira ou por meu estômago do que por considerações socioculturais (p. xii).”

À luz da teoria sociocultural, para Van Lier (2008), agência está relacionada a questões de vontade, intencionalidade, iniciativa, motivação intrínseca e autonomia. Para o autor, esses termos, na prática, referem-se a fenômenos muito similares e agência seria o termo guarda-chuva que abriga todos esses construtos que podem ser considerados sinônimos, embora com diferentes nuances de significado e conotação. Segundo Van Lier (2008), agência não é compreendida como uma qualidade do indivíduo, mas emerge da interação de indivíduos, grupos ou comunidades com várias *affordances*<sup>30</sup> ao se engajarem em atividades propositadas. O pesquisador sugere três características fundamentais da agência para o estudo da aprendizagem de línguas em sala de aula: a iniciativa ou autorregulação; a interdependência (“medeia e é mediada pelo contexto sociocultural”); e a “uma consciência da responsabilidade pelas próprias ações em relação ao meio ambiente, incluindo outros afetados” (Van Lier 2008, p. 172.). Nas contribuições de Van Lier (2010), o autor reafirma que construto agência é próximo à noção de autonomia. Em relação à natureza humana agentiva, Van Lier (2010) propõe que agência refere-se tanto “às maneiras pelas quais, e às extensões nas quais, uma pessoa é compelida, motivada, permitida, e forçada a agir”, quanto, “à pessoa decidindo, querendo, insistindo, concordando e negociando para agir” (p. x).

Lantolf e Pavlenko (2001), por sua vez, associam o construto agência à significância, e não somente ao desempenho ou ao fazer. Referindo-se à agência de estudantes, os autores (2001) afirmam que

29 Em português: ‘Aceita café? Sobremesa?’

30 Em se tratando de ensino e aprendizagem de línguas, *affordances* podem ser entendidas como oportunidades de ação de aprendizagem.

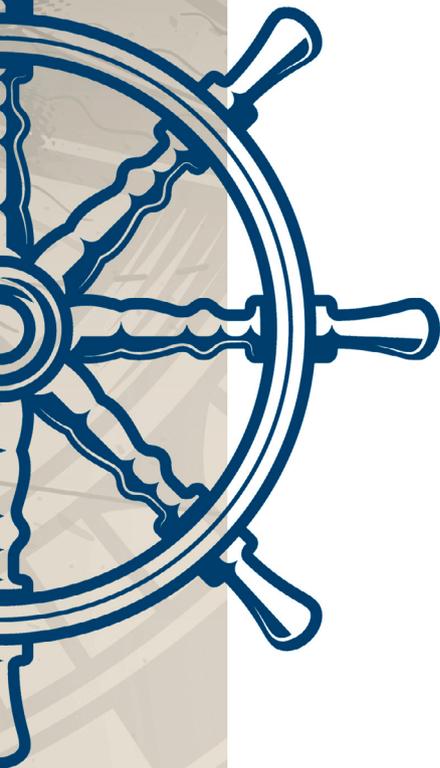


aquilo que é significativo molda a maneira como eles agem e como definem o contexto no qual atuam, bem como o porquê de agirem como o fazem. Ademais, para Lantolf e Pavlenko (2001, p.146), “é a agência que une a motivação à ação e determina uma miríade de caminhos tomados pelos aprendizes”. Essa compreensão de agência humana, tida como construto relacional e dependente do contexto, está diretamente ligada ao significado, sugerindo que “como agentes os aprendizes ativamente se engajam na construção dos termos e condições de sua própria aprendizagem” (p. 145).

Agência apresenta-se ainda relacionada às definições de Norton e Toohey (2001) e de Paiva (2013) para aprendizes bem-sucedidos. Norton e Toohey (2001) destacam que bons aprendizes são aqueles que buscam maneiras de exercer agência para negociar sua entrada nas redes sociais desejadas. Para Paiva (2013),

aprendizes bem-sucedidos são agentes ativos que se arriscam, experimentam e exploram o ambiente. As pessoas, ao tentar aprender uma segunda língua, inconscientemente se organizam em um ambiente ecológico linguístico por meio de uma miríade de atos individuais de uso da língua (p. 73).

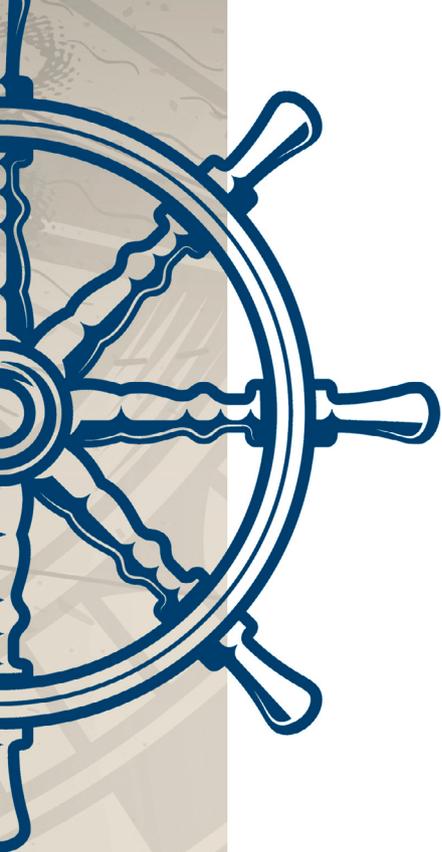
Nesse contexto, a pesquisadora apresenta a seguinte definição para agente, a saber: “um agente é aquele que age e cujas ações podem ser motivadas ou restringidas por outros elementos no sistema ou por outros sistemas” (p. 65). Por sua vez, Ahearn (2001) apresenta a definição de Karp (1986) para agente: “uma pessoa envolvida no exercício do poder no sentido de ter habilidade para produzir efeitos e re(constituir) o mundo (p. 113). Os seres humanos, na perspectiva da teoria sociocultural, são considerados como agentes ativos capazes de tomar decisões sobre a própria aprendizagem e socialização, possibilitados ou restringidos pelo ambiente (Wertsch *et al.* 1993; Bruner 1996; Donato 2000; Lantolf 2000; Lantolf; Pavlenko 2001; Lantolf; Thorne 2006).



Ademais, embora não pela perspectiva sociocultural, mas à luz da teoria sociocognitiva, Bandura (2001, p. 1) destaca que “ser um agente é intencionalmente fazer as coisas acontecerem por meio de suas ações.” Assim, o pesquisador (2006) observa que as pessoas contribuem para as circunstâncias da vida, não sendo apenas produtos delas. No entanto, lembra que “as pessoas não operam como agentes autônomos”, ao mesmo tempo, não se comportam completamente motivados por influências situacionais. Antes, o pesquisador atribui funcionamento humano ao produto de interação triádica mútua de determinantes intrapessoais (fatores biológicos, cognitivos, afetivos e motivacionais), comportamentais e ambientais.

Agência é um tema recorrente na teoria social contemporânea e ainda que de difícil demarcação, Duranti (2004, p. 453), sugere uma definição funcional desse construto, a qual envolve três propriedades interconectadas: (1) grau de controle sobre o seu próprio comportamento; (2) produção de ações que afetam outras pessoas e a si mesmo; e (3) produção de ações sujeitas à avaliação (por exemplo, em termos da sua própria responsabilidade por um determinado resultado).

Duff (2012) aponta a centralidade de agência, associada ao construto de identidade, nas pesquisas recentes em aquisição de segunda língua, refletindo a visão de que aprendizes não são apenas participantes ativos (ou passivos) na aprendizagem e uso da língua, são capazes de fazer escolhas informadas, influenciar, resistir (como no caso de desistir de um curso ou permanecer em silêncio), embora as circunstâncias sociais possam restringir suas escolhas. Segundo a pesquisadora, tais atos ou demonstrações de agência podem ser também considerados atos de identidade e lugar de dinâmicas de poder. Ela aponta a relevância de pesquisas sobre identidade e agência ao afirmar que esses construtos têm se tornado importantes na teorização de aquisição de segunda língua.



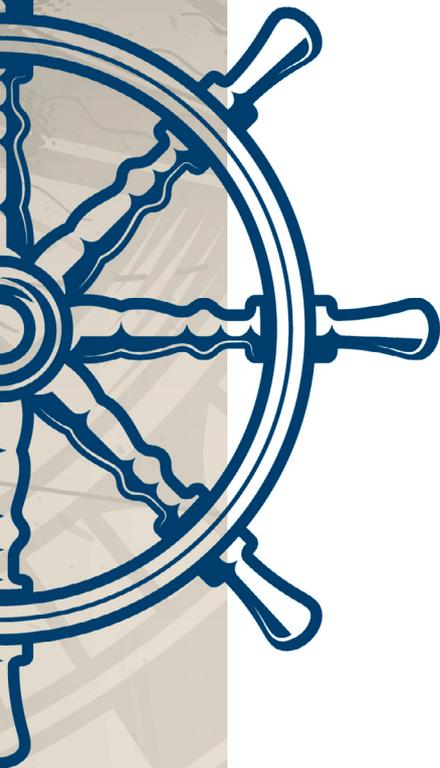
A autora define agência nos seguintes termos:

agência refere-se a capacidade de fazer escolhas, assumir o controle, autorregular, e assim, alcançar objetivos, como indivíduos, conduzindo, potencialmente, para a transformação pessoal ou social (...) Uma sensação de agência permite que as pessoas imaginem, assumam, e desenvolvam novos papéis ou identidades (incluindo os de falantes proficientes em L2 ou multilíngues) e agir de maneira concreta em busca de seus objetivos (Duff 2012, p. 417).

No entanto, ainda que paradoxalmente, resistência ativa a certos comportamentos, práticas ou posicionamentos, assim como, no contexto de aprendizagem, falta de desejo de se comunicar com colegas na língua estudada poderiam ser compreendidas como expressões (e não falta) de agência (Van Lier 2008; Duff 2012).

Em suma, concordamos que agência não é sinônimo de livre arbítrio, tampouco uma propriedade individual, e é essencial considerar os processos de mediação e significação, bem como a intrínseca relação dos indivíduos com seus meios no exercício de agência. Entendemos que pessoas agentivas conscientemente buscam influenciar o curso e as circunstâncias de suas vidas. Em relação ao contexto de aprendizagem, aprendizes agentivos não são passivos observadores do processo no qual seus professores seriam os responsáveis, mas, antes, eles apresentam contribuições e assumem responsabilidade para experiências bem-sucedidas. No contexto de ensino, professores agentivos promovem contextos de aprendizagem que resultam no alcance de objetivos estabelecidos para aprendizagem. A atitude desses professores envolve consciência, controle de suas escolhas e ações pedagógicas, o que implica senso de apropriação do processo de ensinar.

Ao desenvolver pesquisas sobre agência de estudantes e professores de línguas, narrativas sobre experiências de ensino e aprendizagem revelam-se meios pelos quais professores e



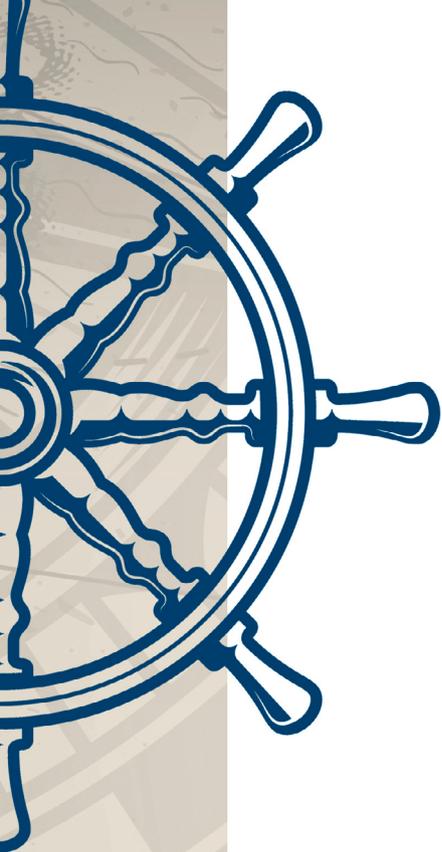
estudantes atribuem significado e interpretações a suas ações de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, dados são coletados por meio de relatos das experiências vivenciadas pelos participantes. As narrativas documentadas são, então, criteriosamente exploradas pelos pesquisadores, geralmente com análise de conteúdo de temas (ver Lieblich *et al.* 1998; Connelly; Clandinin 2006; Josselson 2010), que emergem relacionados à agência, buscando reconstruir a teia que explica uma ação ou uma decisão, ou seja, buscando compreender por que um aprendiz ou professor toma um caminho e não outro(s), quais são os caminhos possíveis e se há consciência, ou não, da existência desses caminhos.

Em seguida, discutiremos sobre narrativas de experiências de ensino e aprendizagem e sobre a possibilidade de compreensão e promoção de agência de estudantes e professores.

## NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS, METODOLOGIA NARRATIVA E AGÊNCIA

Segundo Bruner (1996), a narrativa é a primeira e a mais natural maneira pela qual “nós organizamos nossa experiência e nosso conhecimento” (p. 121). Polkinghorne (1988) ressalta que narrativa é “um esquema por meio do qual os seres humanos atribuem sentido à experiência de temporalidade e ações pessoais” (p. 11), destacando que “as pessoas se esforçam para organizar sua experiência temporal em totalidades significativas e usam a forma narrativa como um padrão para unir os eventos de suas vidas em temas que se revelam” (p. 163).

A definição de experiência proposta por Miccoli (2010) traz a narrativa em seu cerne:

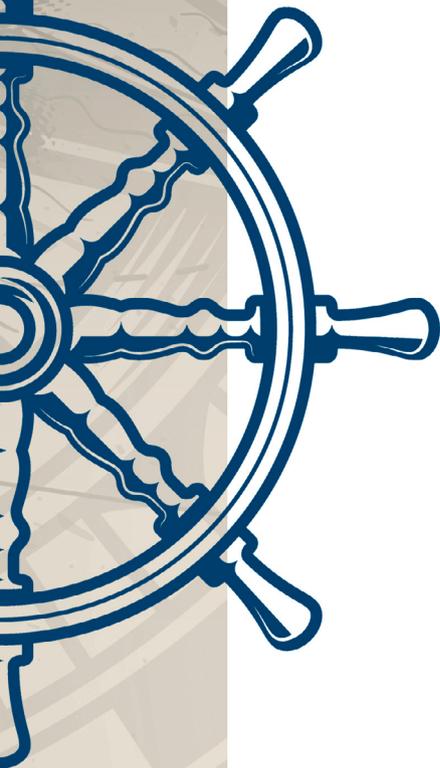


[uma experiência é] um processo, por ter a ver com relações dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual, ao ser narrada, deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original, bem como aquele que a vivenciou (p. 29).

Miccoli (2008) explica que o foco na narrativa permite organizar a complexidade da experiência para que esta possa ser contada. Por isso, a pesquisa experiencial (Miccoli 2014; Miccoli, Bambirra, Vianini [inédito]) utiliza a narrativa como meio de acesso às experiências de estudantes e professores.

Vários autores (Bell 2002; Karlsson 2008; Sandelowski 1991) defendem que a narrativa permite que pesquisadores apresentem a experiência holisticamente, com toda sua complexidade e riqueza, capturando a continuidade e a mudança no fenômeno. Karlsson (2008, p. 85), por exemplo, pontua que a narrativa enfatiza o todo e ajuda a conectar os fragmentos, mostrando sua interdependência, mas não necessariamente a dependência causa e efeito. A esse respeito, compreendemos que a narrativa permite um olhar complexo e holístico sobre as experiências, a partir do qual só se compreende o todo em função de suas partes e vice-versa. Assim, o foco na experiência, via processo narrativo, revela-se eficaz no acesso e compreensão à rede de relações que subjaz ao comportamento, às atitudes, decisões e ações de professores e estudantes.

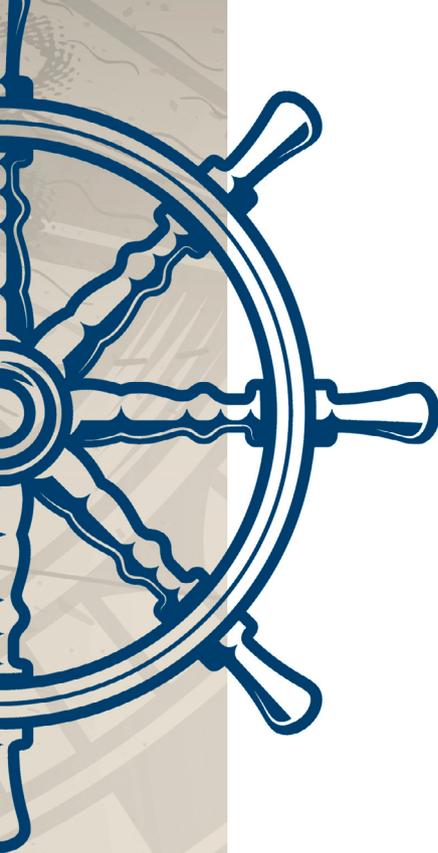
Lieblich *et al.* (1998, p. 9) advertem que o uso da metodologia narrativa resulta em grande quantidade de dados – únicos e ricos, que não podem ser obtidos com experimentos, questionários ou observações – e que podem ser analisados por meio de uma miríade de dimensões. Para trabalhar com o material narrativo, as pesquisadoras sugerem a 'escuta dialógica' (Bakhtin 1981) que se refere a pelo menos três vozes, a saber: a voz do narrador –



encontrada nas narrativas; o quadro teórico – o qual apresenta os conceitos e os instrumentos para a interpretação das histórias; e um monitoramento reflexivo – necessário ao pesquisador para o ato de leitura e interpretação do material narrativo.

Entrevistas individuais semiestruturadas, gravadas em áudio, além de originarem narrativas sobre as experiências e percepções dos participantes, permitem uma interação rica entre pesquisador e colaboradores e possibilitam a emergência de tópicos não previstos pelo pesquisador (Abrahão 2006, p. 223), abrindo espaço para a compreensão de elementos que explicam as ações e decisões de professores e alunos. Essas entrevistas podem ser mediadas por sessões de visionamento, que funcionam como instrumento mediador entre pesquisador e entrevistados, bem como ferramenta para promover a reflexão acerca dos eventos ocorridos em sala de aula.

Nesse sentido, a principal contribuição da pesquisa narrativa para a agência de estudantes e professores está no potencial reflexivo característico desse tipo de pesquisa, capaz de fomentar comportamentos agentivos. O processo narrativo pode, de fato, promover o exercício de agência na medida em que, ao narrar, reflete-se sobre a ação – sobre o que foi feito e o que se deixou de fazer, sobre o que poderia ter sido feito – ampliando o campo de visibilidade e de possibilidades, auxiliando aprendizes e professores a (res) significarem suas experiências. Além disso, o relato da experiência traz à tona crenças, emoções e sentimentos envolvidos na ação que, no processo de narração, podem ser compreendidos, (res)significados e (re)direcionados. Em outras palavras, ao refletirem sobre suas ações e decisões, por meio do processo narrativo, estudantes e professores podem se tornar mais conscientes de suas possibilidades e potencialidades, gerando novos domínios de ação.



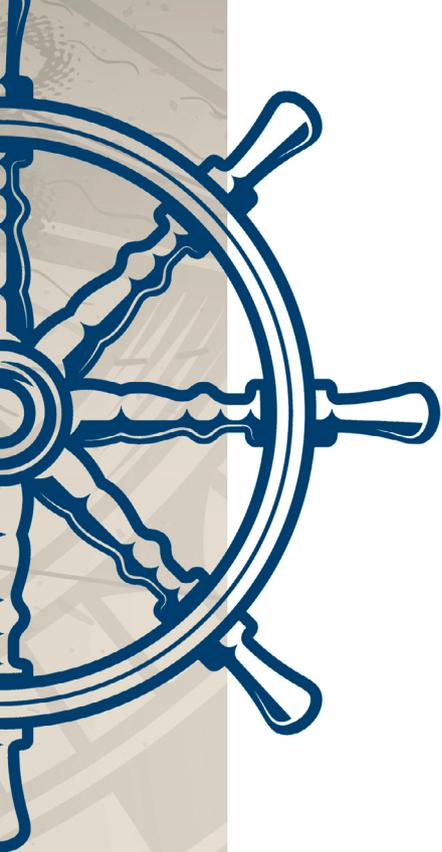
Apesar do potencial das narrativas de experiências para compreensão e promoção de agência de estudantes e professores de línguas, ainda há poucos estudos na LA, especialmente, que exploram esse potencial. Na próxima seção, apresentaremos um mapeamento de estudos que investigam a agência de estudantes e professores de línguas por meio de narrativas de experiências.

## PESQUISA NARRATIVA E AGÊNCIA DE ESTUDANTES E PROFESSORES DE LÍNGUAS

Segundo Van Lier (2008), a aprendizagem bem-sucedida depende principalmente da atividade e iniciativa do aprendiz, enquanto que textos e professores cumprem uma função mediadora fundamental para o processo. A ênfase recai, portanto, sobre a ação, interação e *affordances*, lembra-nos o autor. Assim, entendemos que a melhor compreensão da agência para ensinar e aprender pode ajudar professores e estudantes a criarem contextos de aprendizagem favoráveis à sua emergência e desenvolvimento.

Embora relevante para a área de ensino e aprendizagem, o conceito de agência carece de estudos na LA, principalmente estudos empíricos que explorem o potencial das narrativas para fomento do exercício de agência de estudantes e professores. Ao mapear estudos narrativos com foco em agência, observamos que o olhar dos pesquisadores recai principalmente sobre os estudantes.

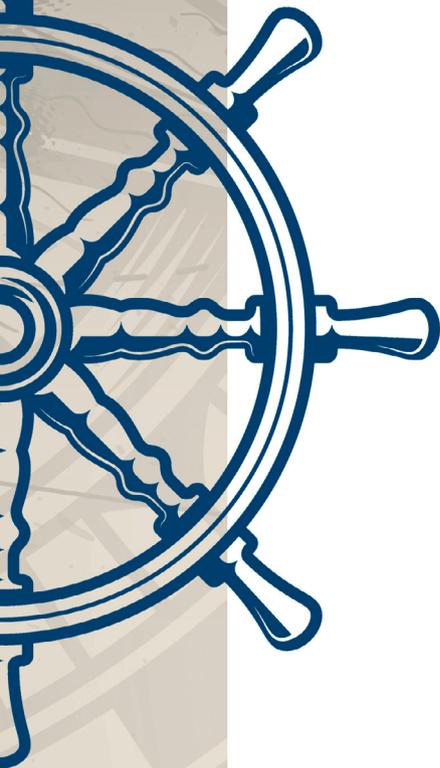
No cenário internacional, há pesquisas interessantes sobre agência de estudantes, por exemplo, o estudo exploratório de Murphey e Carpenter (2008), conduzido em uma universidade do Japão. Os pesquisadores analisaram histórias de aprendizagem de estudantes de inglês, com foco em evidências de agência e de que maneira



elas interagem com outros elementos na composição de histórias de aprendizagem de língua. Os pesquisadores detalham que esses elementos referem-se a fatores contextuais e ativos, sendo esses últimos: (1) atividades, (2) relacionamentos e (3) aspectos qualitativos – referentes a afirmações de natureza afetiva. Na conclusão da pesquisa, eles recomendam que professores mostrem aos estudantes que o sucesso alcançado na aprendizagem é decorrente de seus próprios esforços. Acrescentam que, ao atribuir o alcance de sucesso a eles mesmos, os estudantes passam a ter mais responsabilidade pela aprendizagem e a agir com mais agência e autodeterminação.

No já referido estudo, Mercer (2011) investiga o senso de agência de uma aprendiz em respeito a sua aprendizagem de línguas, no contexto do ensino superior na Áustria. Foram coletados dados por meio de entrevistas e narrativas em um período de dois anos, que foram analisados sob o viés da complexidade. Assim, a partir de uma visão holística, a agência da estudante interconectada com outros aspectos de sua vida, uma variedade de domínios e contextos múltiplos foi estudada. Os resultados evidenciam como a agência pode ser concebida como um sistema dinâmico complexo, composto por vários componentes constituintes, cada um dos quais sistemas complexos dinâmicos por si só. Motivação, afeto e autorregulação emergem, particularmente, como os componentes “controladores” do sistema agêntivo da estudante pesquisada.

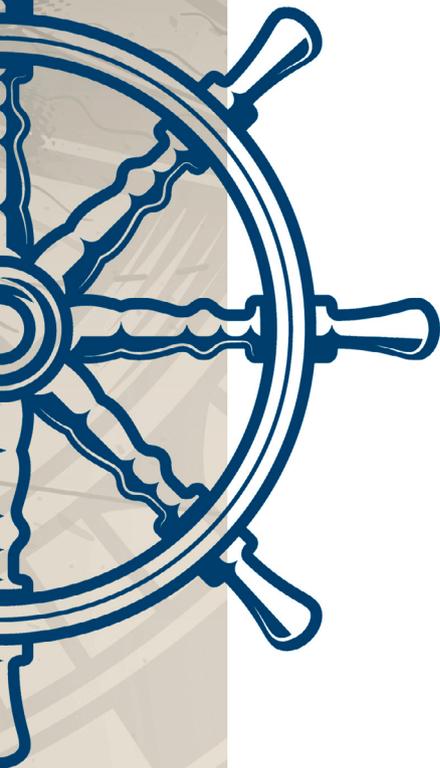
Xiao (2014) desenvolve um estudo de caso longitudinal, cujo foco é o papel da agência no contexto do ensino a distância. O pesquisador se utiliza de narrativas escritas por um estudante de inglês na China para investigar as maneiras pelas quais a agência desse aprendiz medeia a aprendizagem da língua no modo a distância. Segundo o pesquisador, a agência exerce um grande impacto nos construtos de autoeficácia, identidade, motivação e metacognição. Xiao argumenta que tais construtos são fundamentais para



determinar o sucesso na aprendizagem de línguas, principalmente no contexto do ensino a distância, o qual requer do aprendiz maior autogerenciamento em comparação ao contexto de sala de aula. A análise dos dados indica que mudanças positivas nesses quatro construtos, por sua vez, levam ao engajamento agentivo, formando, assim, um círculo virtuoso de aprimoramento mútuo. As implicações de seu estudo abordam a importância, particularmente neste contexto, de se promover a conscientização dos objetivos dos estudantes, de desenvolver autoeficácia, de manter motivação e de incentivar esforços metacognitivos.

No cenário nacional, o estudo de Paiva (2013) ressalta a interconexão entre sistemas e delinea evidências de agência na complexidade, explorando um *corpus* de histórias de aprendizagem de línguas. A pesquisadora afirma que identidade, agência e autonomia são elementos que “podem mover os sistemas caóticos de aquisição de segunda língua para a beira do caos, entendido como uma experiência intensa que muda o comportamento dos alunos” (p. 59). Nesse estudo, as histórias de aprendizagem, apesar de singulares, evidenciam um processo de transformação dinâmico e não linear da ordem em desordem, produzindo o surgimento de uma nova ordem, uma nova linguagem. Paiva acrescenta que, em seu estudo, as histórias de aprendizagem de línguas mostram que estudantes autônomos buscam maneiras de agir e de superar obstáculos no desejo de construir sua identidade como falantes de uma segunda língua.

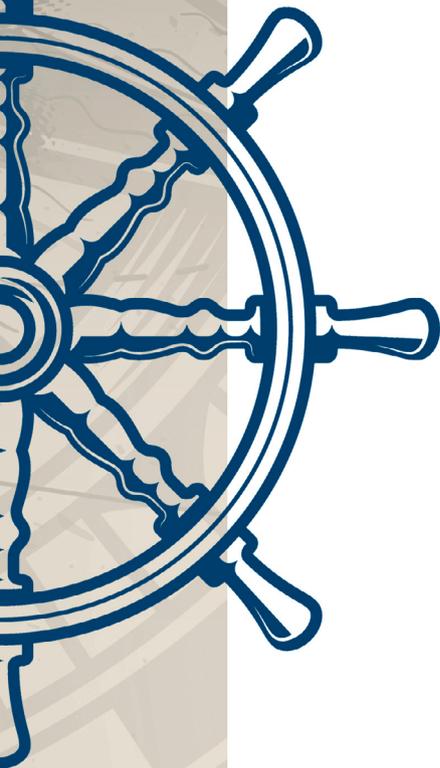
O estudo de Arruda (2014), por sua vez, documenta experiências bem-sucedidas de aprendizagem de inglês na escola, destacando, na análise das narrativas coletadas dos estudantes, o papel da agência relacionada à motivação para aprender. A investigação evidencia que o exercício de agência dos estudantes, central na promoção de experiências de sucesso de aprendizagem desses estudantes, foi favorecido pelo contexto situado de aprendizagem promovido



por seus professores e pelas *affordances* fora do contexto da sala de aula, percebidas e valorizadas pelos aprendizes. As narrativas dos estudantes, nas quais explicam como alcançam sucesso na aprendizagem do inglês, revelam concepções de usabilidade da língua e concepções positivas sobre aprendizagem, por exemplo, de que a escola é lugar de aprender. Segundo Arruda, para os estudantes pesquisados, a escola parece cumprir o papel de ensinar inglês, para além do ensino de estruturas gramaticais e vocabulário, uma vez que os estudantes avaliam que desenvolvem a habilidade de falar a língua nas aulas. Falar a língua estrangeira é desejo dos estudantes (Coelho 2005; Paiva 2005; Zolnier 2007; Arruda 2008), portanto, deve ser objetivo a ser alcançado na escola.

Em relação à agência de professores de línguas, as referências na LA são ainda mais escassas. Recorrendo, inicialmente, ao cenário internacional em busca de estudos empíricos sobre agência de professores que utilizem a narrativa como base de pesquisa, encontramos estudos recentes na área da educação.

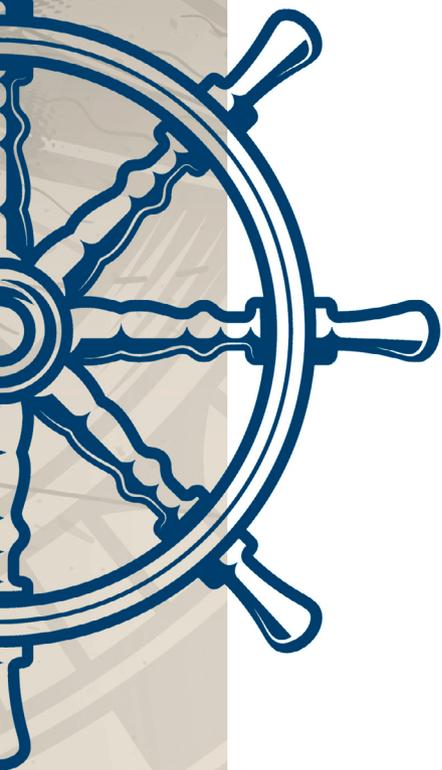
Vale destacar os trabalhos de Priestly, Biesta e Robinson (2015a), que dedicam um livro à análise da agência de professores. Apesar de não mencionarem a pesquisa narrativa, utilizam histórias na coleta de dados. O contexto de investigação dos pesquisadores foi a implementação do quadro curricular nacional – ‘Currículo para Excelência’ Escocês (*Scotland’s ‘Curriculum for Excellence’*) – nas escolas escocesas, entre os anos de 2010 e 2011. Dados empíricos foram coletados durante quinze meses, com dois professores experientes e diretores de uma escola primária e de duas escolas secundárias, por meio de procedimentos e instrumentos característicos da pesquisa narrativa, como observação de aulas, entrevistas semiestruturadas individuais e em grupos, incluindo, no início do projeto, uma entrevista sobre a história de vida e a história profissional dos participantes. A análise dos dados seguiu



um processo de codificação e interpretação com base no modelo de agência de professores proposto pelos pesquisadores, que defendem uma abordagem ecológica para a compreensão da agência de professores, a partir da qual a agência emerge da interação entre capacidades individuais e das condições ecológicas – condições sociais e materiais – por meio das quais as pessoas agem – visão que se aproxima das concepções de agência de aprendizes discutidas até então.

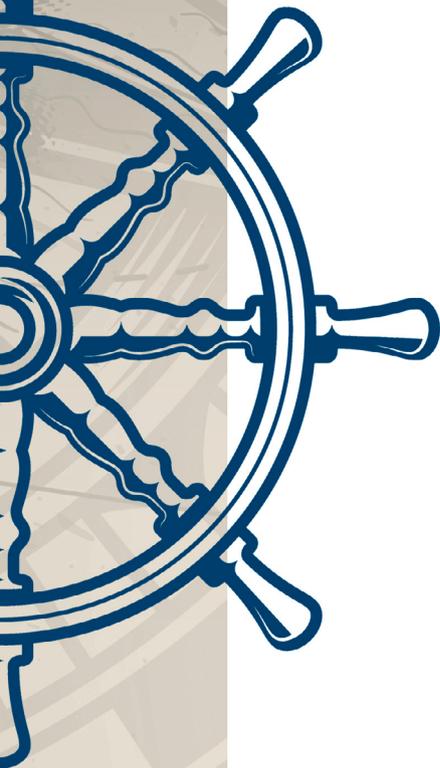
Block e Becks (2016, p. 72) partem do conceito de agência de Priestley, Robinson e Biesta (2012), a partir do qual “agência é algo que as pessoas fazem, e não possuem; é realizada, empreendida em experiências individuais e coletivas”, para investigar a experiência de futuros professores em um programa de formação inicial. O estudo teve como objetivo documentar e interpretar experiências de agência desses professores em formação no processo de desenvolvimento de suas identidades de ensino (*teaching identities*). Os autores analisaram cinco narrativas de experiências, nas quais eles identificaram tensão, questionamentos, sucessos e riscos que emergiram na medida em que os professores negociavam o significado de aprender a ensinar, ensinar e refletir criticamente sobre o conhecimento necessário para ensinar. Os autores concluíram que professores em formação são capazes de perceber e negociar potencialidades e tensões que perpassam e modulam suas identidades. Portanto, os autores recomendam que os programas de formação ofereçam currículos que valorizem a capacidade de professores de perceber, descobrir e, algumas vezes, recuperar suas identidades de ensino.

No contexto nacional, o trabalho de Lima (2014), uma pesquisa narrativa, teve como tema central experiências de agência de professoras de língua inglesa. A pesquisadora investigou experiências de ensino de professoras de língua inglesa, na escola pública e particular, sugerindo, a partir do referidos estudos de Mercer



(2011, 2012), a compreensão da agência docente como um sistema adaptativo complexo. A análise das narrativas das professoras revelou que o exercício da agência no ensino se relaciona ao modo como elas percebem e fazem uso dos recursos disponíveis (*affordances*) no contexto em que se situam e emerge da interação complexa e dinâmica de diferentes e variados elementos. Um resultado revelador, no que tange o papel do processo narrativo na agência, diz respeito ao impacto do contexto temporário, transitório – propiciado pela participação na pesquisa – nas ações de algumas professoras. O processo reflexivo, viabilizado pelas sessões de visionamento e entrevistas, funcionou como gatilho para a expansão do senso de agência (Mercer 2012) dessas professoras, ou seja, para a expansão da convicção de que seu comportamento pode fazer alguma diferença para o ensino em determinado contexto, o que pode ser crucial no redirecionamento dos rumos do ensino por fazerem as professoras mais conscientes de suas possibilidades, de como e onde investir seus recursos agentivos.

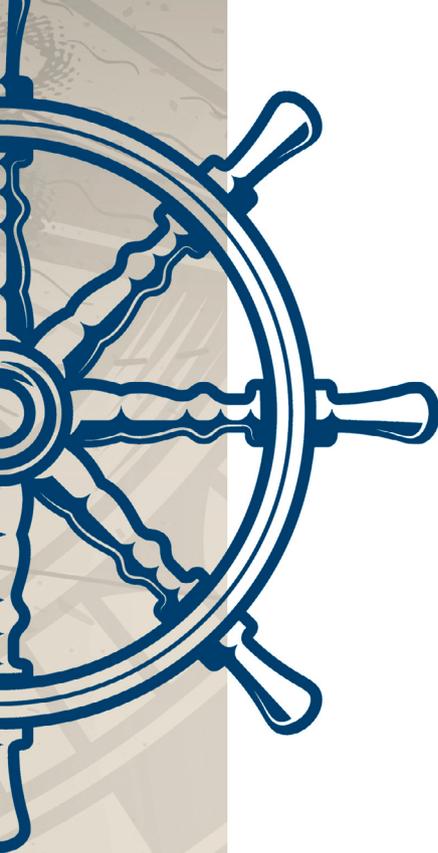
Na tentativa de apresentar mais referências de pesquisas narrativas sobre agência de professores de línguas, fizemos uma busca no Banco de Teses da Capes pelo termo ‘agência’ nos títulos de dissertações e teses na área de Letras, Linguística Aplicada e Estudos Linguísticos, o que gerou alguns resultados (Costa 2013; Fonseca 2015; Hibarino 2018; Santos 2015). No entanto, nenhum desses estudos se configuram como pesquisas narrativas, em essência, apesar de alguns utilizarem procedimentos e instrumentos característicos da pesquisa narrativa para geração de dados. Por exemplo, o estudo de Santos (2015), de base etnográfica, utilizou observações de aulas, entrevistas gravadas e transcritas, gravações em áudio de aulas, diário de registro de campo, redação de diário de pesquisa, para “interpretar e discutir o agenciamento de uma professora de língua inglesa no desenvolvimento de saber local (...)” (p. 38). A técnica utilizada para análise dos dados foi a análise de conteúdo. Os resultados apontam que “na prática da participante foi privilegiado o uso de um saber global, sem gerar o



desenvolvimento de um saber local que siga uma ruptura com o saber global (...). Entretanto, a prática da participante foi permeada por um exercício de agência humana mediada, na inter-relação dos elementos humanos, materiais e institucionais constitutivos de seu contexto de ação docente, construídos sócio-historicamente. (...) (p. 9)”.

O recente trabalho de Hibarino (2018) teve como objetivo geral analisar e discutir como a agência docente é construída e vivenciada nas aulas de língua inglesa (LI) do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A partir de Biesta e Tedder (2006, 2007), Priestly, Biesta e Robinson (2013, 2015b), Biesta, Priestley e Robinson (2017), entre outros, problematiza-se a agência docente como processo, e não como algo a ser possuído. O processo de geração de dados incluiu diário de campo impresso, diário e questionário online, entrevistas e narrativas autobiográficas e a análise foi operacionalizada pelas perguntas norteadoras. De acordo com a pesquisadora, no decorrer da análise foi possível perceber discursos sobre construção de conhecimento, a condição da LI como língua franca e questionamentos sobre a formação docente (inicial e continuada). Por outro lado, também se percebeu que “esses discursos foram ressignificados ao longo do processo de geração dos dados, apontando a tensão entre visões autoritárias/hegemônicas e internamente persuasivas/não hegemônicas constituintes da agência docente” (p. 11).

Há muito espaço, portanto, na LA, para a pesquisa narrativa sobre agência de estudantes e, principalmente, professores de línguas. Entendemos que investigar agência de estudantes e professores, por meio de narrativas, amplia a compreensão dos processos de aprender e ensinar línguas, ilustrando diferentes modos por meio dos quais a agência é socioculturalmente mediada, lançando luz sobre os elementos que podem favorecer ou restringir o exercício de agência. Portanto, a relevância de se pesquisar a agência de estudantes e professores



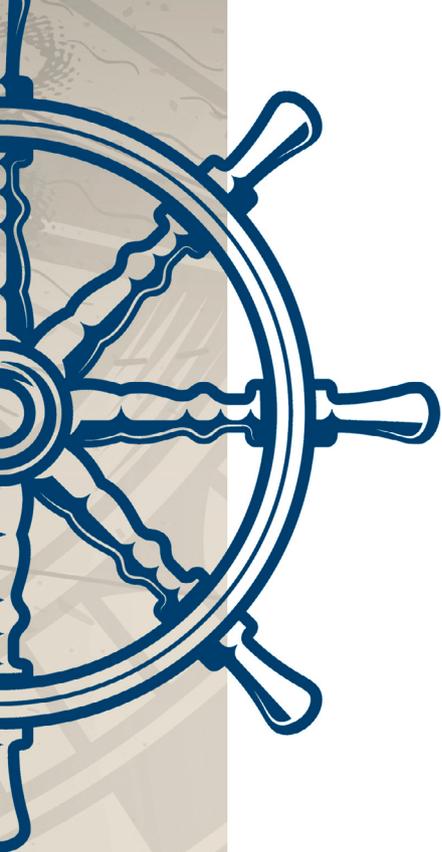
está na possibilidade de se promover experiências significativas, bem-sucedidas de aprendizagem e ensino.

No Brasil, em especial, é preciso investir em pesquisas que apresentem possibilidades de fomentar a agência de estudantes e professores de modo a contribuir para a mudança do cenário de ensino de línguas. A pesquisa narrativa, como demonstram os resultados de Arruda (2014) e Lima (2014), tem grande potencial reflexivo, fazendo estudantes e professores mais conscientes de suas possibilidades e contribuindo para o exercício de agência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agência, de estudantes e professores, emerge de suas interações com várias *affordances*, isto é, de suas interações com os recursos disponíveis no contexto situado, bem como de suas percepções, do modo como significam esses recursos e fazem uso deles. Em outras palavras, agência é um fenômeno socialmente construído e, em última instância, um exercício decisivo para a ocorrência de experiências bem-sucedidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Nesta perspectiva, deve ser foco de mais pesquisas sobre aprendizagem de línguas. No contexto brasileiro, pesquisar sobre agência permitiria buscar respostas para perguntas recorrentes, tais como: por que um professor tem experiências bem-sucedidas no ensino de inglês, e outro nem tanto?; por que alguns estudantes conseguem aprender inglês na escola pública, e outros não?; o que esse professor faz para que seus estudantes tenham experiências



significativas de aprendizagem de inglês?; o que esses estudantes fazem para aprender inglês?; e como esses estudantes contribuem para seus processos de aprendizagem?

Essas perguntas, e muitas outras que envolvem o ensino e aprendizagem de línguas e ações de estudantes e professores, não podem ser respondidas de forma simplista e unidirecional. Ao contrário, exigem explicações profundas, detalhadas e abrangentes que façam jus ao trabalho de estudantes e professores e ainda orientem a formação de professores e, quiçá, os documentos oficiais que regem o ensino de línguas no país.

## LEITURAS ADICIONAIS

BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, vol. 21, n. 6, p. 624-640.

DETERS, P.; GAO X. A.; MILLER, E. R.; VITANOVA, G. (2015). *Theorizing and analyzing agency in second language learning: interdisciplinary approaches*. Bristol, UK, Multilingual Matters.

KALAJA, P; ALANEN, R.; PALVIAINEN A; DUFVA, H. (2011). From Milk Cartons to English Roommates: Context and Agency in L2 Learning Beyond the Classroom. In: BENSON, Phil; REINDERS, Hayo. (2011). *Beyond the language classroom*. p. 47-58.

SWAIN, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. London, Continuum. p. 95-108.



# 7

Marina Morena dos Santos e Silva

## **NARRATIVAS E MULTIMODALIDADE**

10.31560/pimentacultural/2020.572.156-182

## APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, Marina Morena dos Santos e Silva nos apresenta um panorama da pesquisa científica, internacional e nacional, no campo da LA, no que diz respeito à investigação da multimodalidade em narrativas. Inicialmente, a autora destaca que as narrativas, como meio de acesso a experiências de aprendizes de línguas, devem ter seus diversos sentidos interpretados à luz dos diferentes modos semióticos. Após a descrição de investigações expressivas, no cenário internacional e nacional, com enfoque na análise da multimodalidade em narrativas, a autora detalha duas das metodologias mais empregadas nesses tipos de estudos: a análise de conteúdo e a semiótica social. A autora marca ainda o benefício de se utilizar a Gramática do *Design Visual* na compreensão de conteúdos não verbais e multimodais na Pesquisa Narrativa, por esta possibilitar análise mais complexa dos dados. Argumenta ser necessário futuras pesquisas para preencher a lacuna de ainda termos poucos estudos que analisam a multimodalidade em suas múltiplas possibilidades de análise. Por fim, vale dizer que o trabalho instigante da escrita deste capítulo pode servir de inspiração e conhecimento para outros pesquisadores que desejam lançar seus olhares para narrativas multimodais de aprendizagem de línguas.

*Carolina Vianini e Climene Arruda*

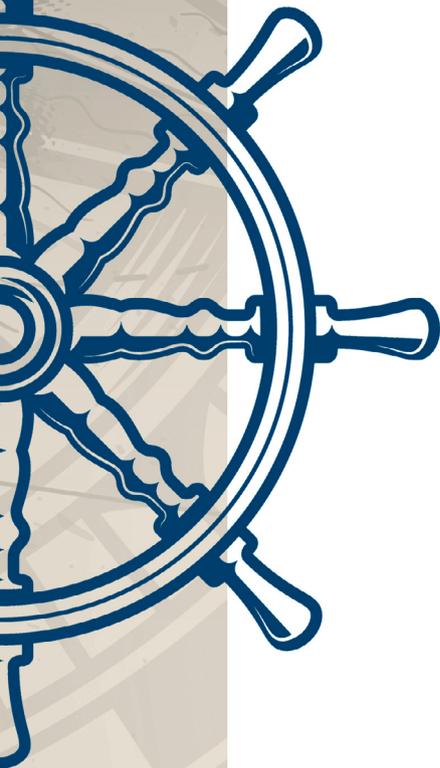
## INTRODUÇÃO

As atividades humanas são mediadas desde os estágios mais primitivos da civilização pelo uso da linguagem. Na pré-história, pinturas rupestres retratavam animais, pessoas e símbolos, evidenciando uma necessidade do homem de representar o mundo a sua volta, registrar suas histórias, fatos e mitos e interagir com os demais membros de seu grupo. Posteriormente, muitas experiências passaram a ser compartilhadas também por meio da linguagem oral e escrita e, principalmente, em forma de histórias e narrativas, que, para Bruner (1996), é a maneira mais natural e mais antiga pela qual o homem organiza seu conhecimento e sua experiência.

Por ter a experiência como ponto central, a narrativa ganhou espaço no campo da Linguística Aplicada (LA). Como aponta Mello (2010), autora do capítulo 2 deste livro, esse método de investigação permite (re)visitar experiências e construir conhecimento sobre as dimensões pessoais, profissionais e sociais de um sujeito. Para a pesquisadora, “é possível ainda analisar os aspectos temporal, espacial ou contextual, e o teórico, envolvidos e diretamente relacionados à história relatada” (p. 185). Em consequência disso, a pesquisa narrativa foi bastante explorada, no contexto educacional, por funcionar como uma ferramenta para alunos e professores aprenderem sobre si mesmos e sobre os contextos e paisagens das quais fazem parte (Mello 2010) e por envolver suas emoções e seus desejos acerca dos conteúdos curriculares (Jesus 2010).

As narrativas são ainda multifacetadas e envolvem mais de um modo<sup>31</sup> no processo de narração. Com base nos estudos de Ryan

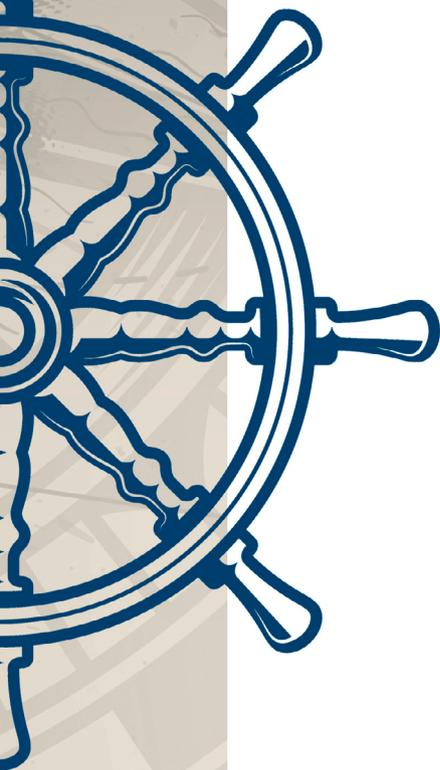
31 Os modos são descritos, por Kress (2011), como recursos utilizados para a produção de sentido, sendo moldados socialmente e seu uso, determinado culturalmente. A imagem, a escrita, o *layout*, a música, o gesto e a fala são exemplos de diferentes modos utilizados na comunicação.



(2004), Jesus (2010, pp. 27-28) faz uma distinção entre “ser narrativa” e “possuir narratividade”. Segundo a autora, a narrativa é um atributo de qualquer objeto semiótico elaborado com essa finalidade; contudo, a narratividade refere-se à capacidade de evocar, na mente das pessoas, um roteiro narrativo. Tal distinção, conforme Jesus (2010), viabiliza outros recursos semióticos na construção da experiência narrativa. Assim, ela independe do meio que a materializa e se apresenta em outras manifestações que não apenas as verbais. As pinturas rupestres, por exemplo, funcionam como narrativas por evocar ações e experiências de uma sociedade, que são recriadas e imaginadas em nossa mente.

Para Jesus (2010), essas histórias são um instrumento de preservação e transmissão de uma cultura. Independentemente de serem reais ou fictícias, elas servem de base para a aprendizagem sobre as ações humanas e o desenvolvimento da vida em sociedade. E, por serem atividades humanas, como aponta a autora, são ainda mediadas pelos diferentes meios semióticos disponibilizados em cada cultura. Na pré-história, os registros gráficos eram feitos com pigmentos, ferramentas, carvão e outros minerais. Na modernidade, a noção de narrativas foi, como apontam Kalaja, Dufva e Alanen (2013), ampliada e a tarefa de defini-la está ainda mais desafiadora. Atualmente podem ser descritas como verbais (orais e escritas), visuais (desenhos e fotografias), multimídias (mais de uma mídia digital) e multimodais (mais de um modo semiótico).

O conceito de multimodalidade surgiu, como explica Van Leeuwen (2011), na década de 1920, empregado no campo da Psicologia e, posteriormente, por linguistas e analistas do discurso, que começaram a estudar textos e eventos comunicativos, e não mais sentenças isoladas, concluindo que toda comunicação é, na realidade, multimodal. Se considerarmos as narrativas orais, por exemplo, elas envolvem não apenas a linguagem verbal mas também os gestos, as expressões faciais, a entonação e o ritmo – típicos do



narrar; enquanto as narrativas verbais, o *layout*, a tipografia e a cor, por exemplo. Essa descoberta, segundo Van Leeuwen (2011), levou ao desenvolvimento da multimodalidade como campo de estudo, no qual as propriedades dos diferentes modos são analisadas e contrapostas, e a integração dos diferentes modos em textos e eventos comunicativos, meticulosamente examinada.

Jewitt (2011, pp. 14-16) lista as principais suposições da multimodalidade, a saber: (1) a linguagem, o modo mais significativo de comunicação, é parte de um conjunto multimodal, no qual múltiplos modos contribuem igualmente na construção de sentido; (2) cada um dos modos são moldados, assim como a linguagem, por meio de seus usos sociais, históricos e culturais, e desempenham, no conjunto multimodal, uma função comunicativa distinta; e (3) os significados construídos pelos recursos semióticos são sociais, isto é, são influenciados pelos interesses de seus produtores e pelos contexto sociais nos quais foram produzidos.

Diante dessas considerações, Page (2010) ressalta que a natureza multifacetada das narrativas é muito mais criativa e diversa que os primeiros exemplos sinalizam e que a teoria da narrativa conseguiu explicar até o momento. Como destaca a pesquisadora, o extenso conhecimento dos recursos verbais e, conseqüentemente, a negligência pelos outros modos, não é resultado da linguagem, mas, sim, de uma centralidade da linguística. Até mesmo Kress e Van Leeuwen (2001), estudiosos da multimodalidade, afirmam que, em sua obra mais famosa, deram destaque à monomodalidade, ao abordarem, majoritariamente, o modo visual. É preciso destacar, portanto, como aponta Page (2010), que, no evento comunicativo, ainda que haja um modo semiótico dominante, outros recursos semióticos menos proeminentes fazem parte da construção de sentido. Para ela,

a multimodalidade exige que repensemos fundamentalmente a posição dos recursos verbais dentro das configurações

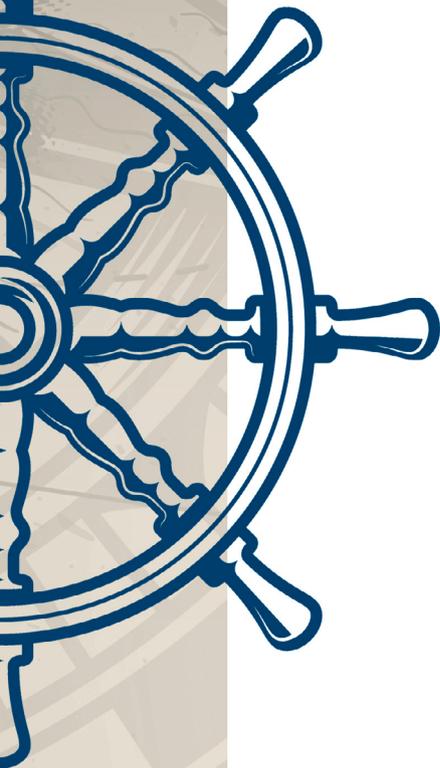
semióticas (aqui especificamente dentro da teoria da narrativa) e nos perguntemos como seria o sistema narrativo se examinássemos outros modos com igual prioridade (Page 2010, p. 4).<sup>32</sup>

Na pesquisa com narrativas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, Kalaja, Dufva e Alanen (2013) destacam que os estudos privilegiam principalmente a análise de narrativas escritas e sua análise discursiva. Estudos com narrativas visuais e narrativas multimodais são recentes e escassos na LA, se comparados aos demais estudos do campo. Neste capítulo, busco apresentar alguns trabalhos de narrativas de aprendizagem que se esquivam da prática recorrente e consideram a multimodalidade. Apresentamos algumas pesquisas relevantes que ajudam a traçar um panorama da produção científica internacional e, principalmente, da produção científica nacional quanto à investigação da multimodalidade em narrativas. Em seguida, são abordadas as metodologias mais recorrentes, nesses estudos, no que tange à análise dos diferentes códigos semióticos. Espero que esses trabalhos sirvam de inspiração para quem deseja aventurar-se pelo campo da Pesquisa Narrativa e para todos aqueles que entendem que é preciso ampliar o escopo de nossas investigações e consideramos que o discurso se materializa em diferentes códigos, que não apenas o verbal.

## A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE NARRATIVAS MULTIMODAIS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ALGUNS ESTUDOS RELEVANTES NO CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL

Como dito anteriormente, poucos estudos de narrativas de aprendizagem de línguas dedicam-se a analisar diversos modos semióticos ou outro modo além do verbal. No cenário internacional, a primeira obra que merece destaque é o livro *Narratives of learning and teaching EFL*, editado por Kalaja, Menezes e Barcelos (2008). Nessa publicação, é possível termos acesso a uma coletânea de estudos sobre narrativas de aprendizagem de pesquisadores de diversos países – Brasil, Japão, China, Inglaterra e Finlândia. Todos os capítulos, produzidos por estudiosos consagrados na Pesquisa Narrativa, estão organizados pelo tipo de narrativa analisada: narrativas escritas, narrativas autobiográficas, narrativas orais e narrativas multimodais. Com uma parte inteira dedicada à análise de dados multimodais, a obra ganha notoriedade e passa a ser relevante para aqueles que se interessam pelo tema. Nessa seção do livro, temos os capítulos de Nikula e Pitkänen-Huhta (2008), Kalaja, Alanen e Dufva (2008) e Menezes (2008). Esse último abordarei mais adiante, ao discorrer sobre a produção brasileira.

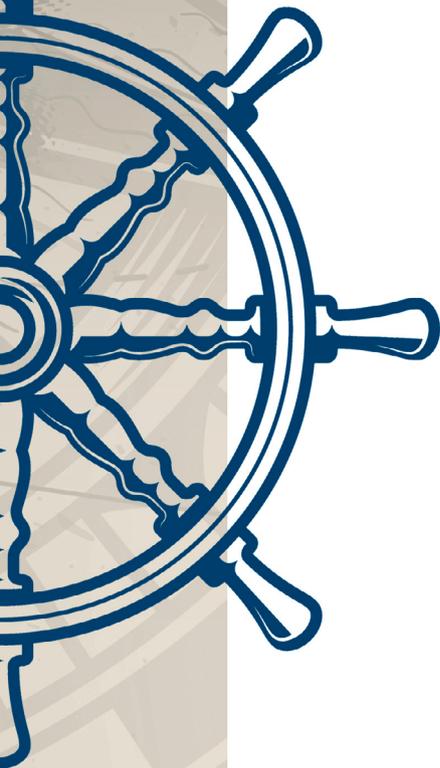
Estudos pioneiros com metáforas visuais foram realizados por um grupo de pesquisadores na Finlândia. É importante destacar que as narrativas visuais, embora tenham esse nome, são, muitas vezes, como aponta Silva (2017), produções multimodais. Essas narrativas analisam, principalmente, fotografias e desenhos de figuras humanas que retratam aprendizes e o contexto de aprendizagem da língua. Os dados, no entanto, são gerados com descrições verbais (orais ou escritas) que dão suporte à análise e auxiliam os pesquisadores.



Há ainda em alguns desenhos o uso da linguagem verbal, que evidenciam, sobretudo, a fala das figuras retratadas. Assim, embora a literatura as classifique pela nomenclatura “narrativa visual”, sua análise é multimodal.

A pesquisa descrita no capítulo de Nikula e Pitkänen-Huhta (2008) teve como objetivo principal investigar, por meio de fotografias tiradas por sete adolescentes finlandeses, o papel da língua inglesa em sua vida fora do contexto escolar. Essa pesquisa, segundo as autoras, buscava por modos semióticos alternativos nos quais esses alunos pudessem expressar seus pensamentos e sentimentos. Os alunos, que tinham entre 14 e 16 anos, fizeram cada um, ao longo de um ano, dez registros de seu cotidiano e, em grupo, categorizavam e discutiam essas imagens. Os dados visuais e as gravações das discussões também foram analisados, pois, como apontam as autoras, era “importante prestar atenção nas características linguísticas como escolha de palavras e construções gramaticais nas contribuições dos participantes” (p. 174). Elas afirmam também que as fotos revelavam dois níveis de narrativa: a narrativa presente na própria fotografia e a narrativa contada pelos participantes. Diante dessas considerações, é interessante frisar como as autoras reconhecem que a reflexão sobre as experiências e os significados atribuídos a essas experiências emergiram na interação dos dados, ou seja, a análise de mais de um modo semiótico beneficiou a pesquisa e permitiu com que outros níveis de interpretação pudessem ser atingidos. Os dados revelavam uma distinção entre a aprendizagem formal e informal da língua estrangeira (LE) e, embora apresentassem o inglês predominantemente por meio da indústria do entretenimento, do turismo e de passatempos, davam à aprendizagem informal um papel periférico, como se a aprendizagem acontecesse, notadamente, no contexto escolar.

Kalaja, Alanen e Dufva (2008), por outro lado, escolheram analisar desenhos de autorretratos para investigar como a aprendizagem de



inglês era entendida como uma atividade mediada. Participaram de sua pesquisa 110 alunos universitários, professores em formação desse idioma. Nessa pesquisa, assim como em Nikula e Pitkänen-Huhta (2008), dados visuais e verbais foram analisados. Kalaja, Alanen e Dufva (2008) optaram por deixar com que os participantes interpretassem seus desenhos no verso da página em que foram produzidos e aplicaram questionários, nos quais os aprendizes relatavam suas experiências e atitudes em relação à LE. Os dados verbais e não verbais foram analisados em dois momentos distintos e depois contrastados. As autoras evidenciaram a presença majoritária de objetos (livro, rádio, computador e televisor), e não pessoas, como os principais mediadores da aprendizagem. Não se pode deixar de destacar que os resultados contrastam o estudo de Nikula e Pitkänen-Huhta (2008) e dos estudos de narrativas verbais, nos quais o contexto formal de aprendizagem ganha destaque. Tal resultado pode evidenciar, de certo modo, que o uso de produções gráficas desse tipo – desenhos – pode acessar experiências, ideias e sentimentos que não aparecem de modo tão evidente em outros tipos de narrativas. E, novamente, a multimodalidade parece ter sido fundamental na compreensão das histórias de vida compartilhadas, evidenciando, como apontam as autoras, que “um único método ou modalidade (narrativa verbal vs. visual) pode não ser capaz de capturar a multiplicidade de sentidos apresentados nas visões de um aluno” (p. 198).

Outro estudo relevante é a dissertação de mestrado de Hakkarainen (2011), na qual a pesquisadora investigou como 46 imigrantes retratavam a si mesmos como aprendizes de inglês e finlandês na Finlândia. A pesquisa de Hakkarainen (2011) inova ao permitir que os participantes produzissem desenhos à mão, desenhos digitais ou colagens de imagens, ampliando os códigos semióticos na produção de significado e nas mídias utilizadas. Os estudantes também possuíam uma faixa etária mais ampla e eram adolescentes e adultos. Assim como em Kalaja, Alanen e Dufva (2008), eles deveriam

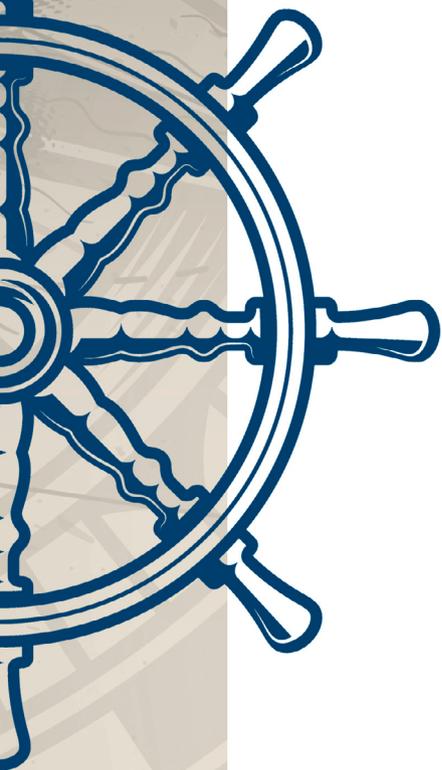
descrever suas imagens e responder a um questionário. Desse modo, a pesquisa contou com dados visuais e dados verbais para a análise dos dados, que focava nos seguintes temas: comunidades de prática, instrumentos de mediação, contextos de aprendizagem e agência do aprendiz. No exemplo da Figura 1, a autora discorre sobre um dos elementos mediadores: o professor, que é retratado despejando a informação na cabeça do aprendiz e é, portanto, como a pessoa detentora do conhecimento – análise que só é possível de ser feita pela integração do verbal com o visual nessa narrativa.

Fig. 1: O uso do verbal nas narrativas visuais



Fonte: Hakkarainen (2011, p. 98).

No ano de 2013, temos o capítulo de Kalaja, Dufva e Alanen (2013), no livro *Narratives in Applied Linguistics*, no qual as autoras fazem uma síntese de alguns trabalhos cujo foco era a análise de narrativas visuais. Nesse texto, elas mencionam os trabalhos de Kalaja, Alanen e Dufva (2008) e Hakkarainen (2011), descritos anteriormente, e abordam ainda as pesquisas de Dufva, Kalaja e Alanen (2011) e Alanen, Kalaja e Dufva (2013). O estudo de Dufva, Kalaja e Alanen (2011) analisava, de acordo com Kalaja, Dufva e Alanen (2013), a imagem que 120 professores de inglês em formação tinham de si mesmos como professores de LE. Os autorretratos produzidos evidenciavam o ensino de habilidades orais



e a aprendizagem centrada no aprendiz, diferente de outros estudos cujos dados ressaltam o ensino de aspectos gramaticais e o foco no professor. Por fim, o trabalho de Alanen, Kalaja e Dufva (2013), também descrito em Kalaja, Dufva e Alanen (2013), analisava, de mesmo modo, professores de LE, contudo, o objetivo era compreender como esses sujeitos retratavam a língua, e não a si mesmos. Dos 65 desenhos produzidos, a maioria representava ambientes tradicionais de ensino e dava indícios de uma abordagem mais tradicional. Todos os quatro estudos citados por Kalaja, Dufva e Alanen (2013) tinham em comum ter as narrativas visuais como ferramenta de geração de dados e como metodologia, a análise de conteúdo, que tratarei adiante. Ademais, esses trabalhos foram apresentados pelas próprias autoras como pesquisas pioneiras na área e que merecem reconhecimento.

Fora do cenário finlandês, destaca-se o artigo de Melo-Pfeifer (2015) que analisou narrativas de crianças, falantes nativas de vários idiomas, e suas percepções de si mesmas enquanto políglotas. A pesquisa foi desenvolvida na Alemanha e contou com 956 alunos oriundos de diversas partes do país e que tinham a língua portuguesa como uma das línguas conhecidas por eles. Segundo a autora, ela analisou todo o conjunto multimodal dessas imagens para, posteriormente, analisar minuciosamente suas partes. Foi preciso, portanto, como ela aponta, compreender a gramática dos desenhos, isto é, suas cores, a distribuição de seus elementos no espaço, os elementos retratados, entre outros. Desse modo, o trabalho inova por considerar, como defende Jesus (2010, p. 66), que “o significado produzido por um texto multimodal transcende o somatório das partes que o compõe, a multimodalidade cria um tipo de significação diferente”. Os dados mostravam que o repertório multilíngue de cada idioma estava relacionado a um membro da família ou a uma sequência temporal, com na Figura 2.

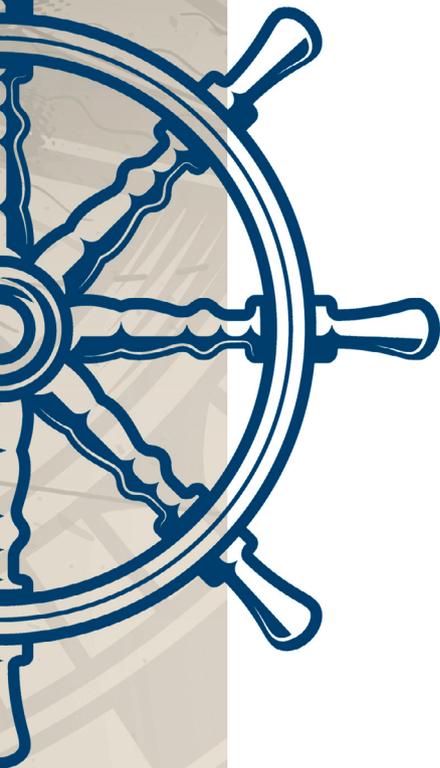
Fig. 2: A sequência temporal e o multilinguismo



Fonte: Melo-Pfeifer (2015, p. 8).

Esses estudos são apenas alguns exemplos do que já foi desenvolvido no cenário internacional. Discutir, aqui, tudo o que já foi produzido seria uma tarefa impossível dada a extensão deste capítulo. Sendo assim, selecionei artigos que julgo terem utilizado recursos semióticos mais inusitados e cujos instrumentos de mediação (símbolos, desenhos e metáforas) ajudavam a descrever as experiências dos aprendizes, dando destaque à multimodalidade na emergência de sentido. Passo, agora, a destacar alguns estudos relevantes no cenário brasileiro.

No Brasil, no que se refere aos estudos de narrativas multimodais e multimídias de aprendizagem de LE, destacam-se, notadamente, os estudos de Paiva (2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010, 2011) e de alguns pesquisadores (Aragão 2008; Gomes Junior 2015; Silva 2017), dois deles orientados pela professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Paiva e seus estudantes dedicaram-se à análise



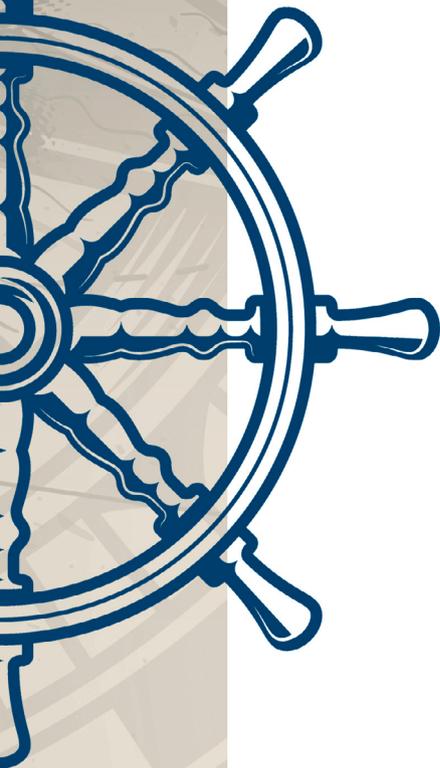
da linguagem em sua totalidade e, embora tivessem como objeto de estudo temas distintos, tais como metáfora, metonímia e identidade, por exemplo, consideravam em suas análises a integração multimodal na emergência de sentidos e a aprendizagem de inglês como LE. A pesquisadora ainda publicou, recentemente, um estudo em coautoria (Paiva; Gomes Junior 2019), no qual os pesquisadores analisam metáforas e metonímias visuais.

O trabalho de Paiva (2007a) apresentava as narrativas multimídia de aprendizagem como um gênero emergente e inovava por apresentar a linguagem como “um sistema semiótico dinâmico e complexo” (p. 1969). A pesquisadora analisou um conjunto de 37 narrativas multimídias, coletadas em 2005 e 2006, quando uma disciplina que desenvolvia o letramento digital de futuros professores de língua inglesa era ofertada por ela no curso de Letras da UFMG. Paiva (2007a, p. 1969) já destacava a importância da multimodalidade nessas produções textuais, ao afirmar que

novos significados emergem em um texto narrativo quando diferentes elementos multimídia são agregados. Os sentimentos adquirem novas dimensões e o uso de signos de diferentes naturezas para a construção do texto estimula os sentidos do leitor. Um elemento – texto, imagem ou som – amplia o significado do outro e juntos restringem a ambiguidade, dando ao produtor do texto a possibilidade de construções de sentido mais próximas de sua intenção.

Para a pesquisadora, esses textos geram uma ampla rede de significados e permitem uma utilização mais ampla da linguagem que nos rodeia. Nessa obra, é possível verificarmos diversos exemplos de como a produção de sentido não fica, como aponta a autora, restrita à materialidade do texto.

No mesmo ano, Paiva (2007b) produziu um outro artigo relatando as experiências de letramento digital por meio das narrativas multimídia de seu curso. Nesse texto, a autora analisou 20 narrativas

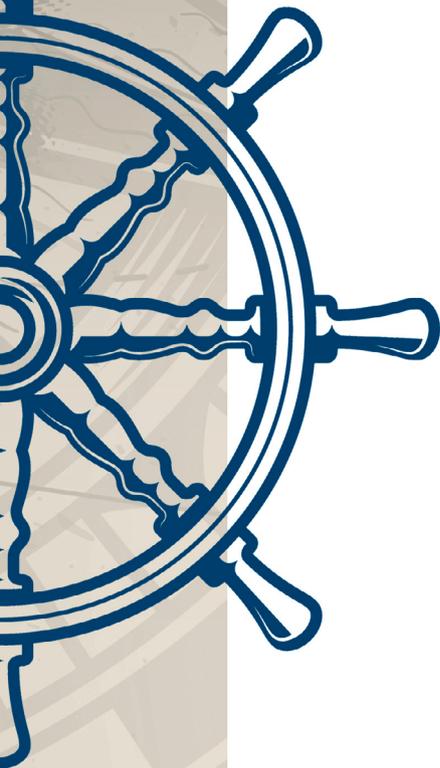


de aprendizagem, nas quais evidenciou que a escrita das memórias daqueles aprendizes eram uma ótima oportunidade para aumentar seu conhecimento da língua e de suas habilidades tecnológicas, bem como para refletir sobre os processos de aprendizagem da LE. Paiva (2007b) ainda ressalta que, embora a atualidade seja marcada pela informação de diversas mídias, o homem já utiliza imagens desde as cavernas, ressaltando que a linguagem é multimodal por natureza e que “as palavras, imagens e sons juntos ultrapassam a soma de suas partes, pois os textos multimídia potencializam a criatividade e a imaginação dos narradores” (p. 17).

Em 2008, a autora publicou um capítulo no livro *Narratives of learning and teaching EFL* (Menezes 2008), como supracitado. Nesse texto, a pesquisadora mostra como as narrativas multimídia de aprendizagem de inglês apresentam um padrão de abertura e de encerramento e ressalta que o fato de os estudantes terem utilizado diversos modos semióticos foi essencial na representação de suas identidades individuais e dos sentimentos experienciados por eles durante o processo de aprendizagem da LE. Menezes (2008) traz evidências empíricas da aquisição de LE, por meio de excertos de 38 narrativas multimídia de aprendizagem, e, a partir de uma perspectiva êmica, comprova como a aquisição de uma LE pode ser entendida como um sistema complexo.

A partir do ano seguinte, a multimodalidade ganhou ainda mais destaque em seus estudos, que começaram a ter uma análise mais embasada na Semiótica Social (Hodge; Kress 1988; Kress; Van Leeuwen 1996) e a considerarem a Teoria multimodal da comunicação (Kress; Van Leeuwen 2001), embora seu objeto de estudo fosse, principalmente, as metáforas e as mesclagens conceituais sobre a aprendizagem de LE.

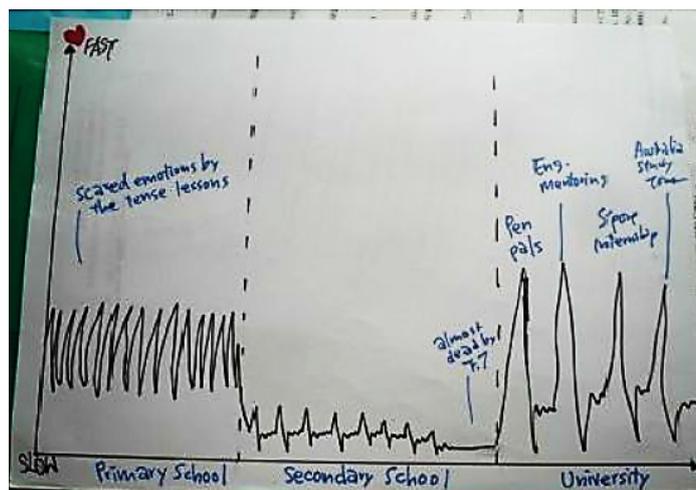
Paiva (2009) analisa um conjunto de 20 narrativas com o objetivo principal de evidenciar que as narrativas multimídias apresentam



todas as três metáforas discutidas por Kress e Van Leeuwen (1996), metaforizam as experiências dos aprendizes e possuem modos semióticos, como imagens e sons, que “funcionam como *input* para a integração conceitual” (p. 1). Para a autora, as cenas retratadas em seus dados, em um processo de recursividade, evocam e integram inúmeros espaços mentais, formando uma rede de significados.

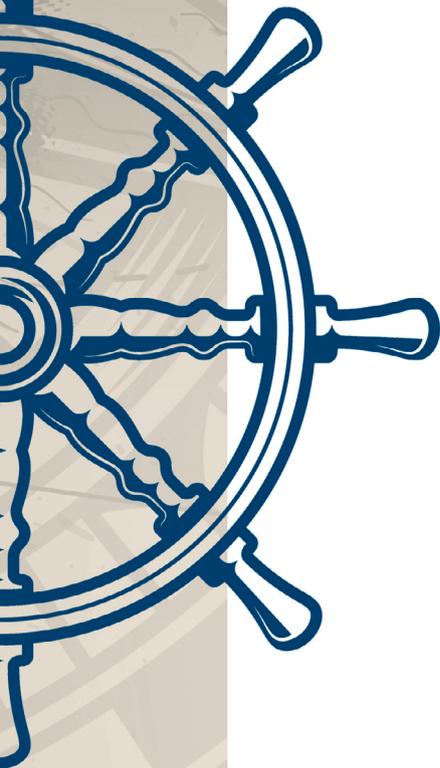
Os estudos de Paiva (2010, 2011) também têm como objeto de estudo as metáforas e / ou metonímias visuais e multimodais que emergem das narrativas de aprendizagem de línguas. Os participantes, de mesmo modo, foram aprendizes universitários, professores em formação. Paiva (2010, p. 7), objetivava, como descreve a autora, a “apresentar o processo metonímico entendido como compressão fractal”, defendendo-o como “um fenômeno multimodal que se manifesta não somente no pensamento e no texto escrito, mas também em gestos, imagens visuais e sons”. Como exemplo, Paiva (2010) apresenta uma narrativa, na qual um estudante afirma estar muito feliz por ter passado no vestibular e por ter começado a estudar. Ele insere, então, *hiperlinks* com sons de risos e de aplausos em seu texto, o que, para Paiva (2010), nos remete, metonimicamente, à aprovação e, metaforicamente, à sua alegria. Paiva (2011) discute exemplos de metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa, enfatizando que, de acordo com a teoria cognitiva da metáfora, a metáfora não está localizada nas palavras, pois nosso pensamento é metafórico. Sendo assim, manifesta-se no modo pictórico, sonoro e gestual. Um exemplo é a Figura 3, na qual, a aprendizagem de inglês é associada a um eletrocardiograma. Paiva (2011) afirma que, nessa imagem, vários domínios conceituais são integrados. Como descreve Silva (2017, p. 116), “a aprendizagem é dividida em fases e demarcada por linhas pontilhadas. Logo, para a autora [Paiva (2011)], espaço, tempo e ritmo se integram para representar o processo de aprendizagem de inglês de uma forma complexa e não verbal”.

Fig. 3: Batimento cardíaco como metáfora de aprendizagem



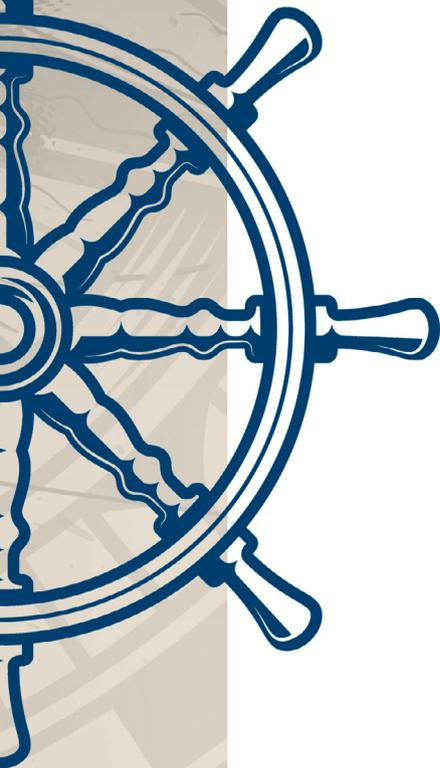
Fonte: Paiva (2011, p. 170).

Outro pesquisador que merece destaque por seu trabalho no cenário brasileiro é Aragão (2008). O professor faz, nessa publicação, um recorte de sua pesquisa de doutorado, que, entre muitos instrumentos de geração de dados, utiliza as narrativas visuais. Aragão (2008) dedica-se, principalmente, à análise das emoções envolvidas à aprendizagem de inglês como LE e ao desafio de falar um novo idioma. Seu estudo, assim como os estudos de Paiva, tem como participantes aprendizes universitários, três professores em formação do idioma. Para Aragão (2008), a experiência foi significativa por permitir a esse grupo de aprendizes perceber como suas histórias influenciavam suas ações em sala de aula. Havia sobreposição de sentimentos negativos, relacionados ao desafio de falar inglês. Para os alunos, essas emoções comprometiam seu desempenho oral e eram descritas com mais facilidade de modo multimodal nas narrativas geradas.



Entre os estudos orientados por Paiva, temos Gomes Junior (2015) e Silva (2017). Gomes Junior (2015), autor do capítulo 8 deste livro, em sua tese de doutorado, investigou as identidades de aprendizes universitários de inglês em Hong Kong e no Brasil, por meio da análise de metáforas encontradas em suas histórias de aprendizagem de inglês. Participaram da pesquisa 36 estudantes de Hong Kong e 23 do Brasil. Os dados desse estudo revelam que as identidades metaforizadas envolviam elementos distintos nas duas culturas e que essa multiplicidade não representa uma fragmentação, mas, sim, uma mescla, determinadas pelas experiências sociais, corporificadas, sinestésicas e identitárias desses indivíduos.

Em contrapartida, o trabalho de Silva (2017) investigou experiências de aprendizes adolescentes de inglês como LE, estudantes de uma escola de ensino regular no Brasil, na qual o idioma é uma imposição, e não uma escolha individual – um contexto diferente dos demais até então aqui descritos. Silva (2017) analisou um conjunto de 35 narrativas visuais, desenhos elaborados à mão livre pelos alunos, com o objetivo de retratar o que para eles representava a aprendizagem de inglês. Essas representações foram entendidas, segundo ela, como um processo cognitivo diretamente relacionado às experiências vividas e à história social, cultural e psicológica de seus produtores. Assim como nos trabalhos de Paiva, sua análise fundamentava-se nos conceitos da Semiótica Social (Hodge; Kress 1988; Kress; Van Leeuwen 1996) e da teoria da Multimodalidade (Kress 1997, 2010), além da teoria da Metáfora Multimodal (Forceville 2010). Para a análise dos dados a pesquisadora utilizou a análise de conteúdo visual. Todavia, diferentemente dos trabalhos da Finlândia, Silva (2017) optou por combinar a análise de conteúdo visual à Gramática do *Design Visual* (Kress; Van Leeuwen 1996), pois, para ela, desse modo, era possível “sistematizar e quantificar os dados visuais, apontando como as pessoas representam e classificam categorias de coisas no mundo” e apresentar, ao mesmo tempo, “uma análise qualitativa



mais detalhada, ao focar cada um dos textos individualmente” (Silva 2017, p. 130). As implicações de seu estudo estão, como a autora aponta em seu resumo, “no entendimento do discurso materializado em diferentes códigos, bem como no acesso a uma análise crítica das ideologias e ideias que são mantidas, reforçadas e difundidas por meio das representações visuais”.

Por fim, Paiva e Gomes Junior (2019) produziram em coautoria um capítulo no qual analisam metáforas e metonímias visuais em narrativas de aprendizagem. Os autores analisaram 43 narrativas de estudantes universitários brasileiros, aos quais pediram que, por meio de uma ferramenta digital (*UTellStory*, *PowToon* e *Fotobabble*), produzissem narrativas multimídias e, posteriormente, gravassem suas vozes e utilizassem imagens e outros recursos para auxiliá-los na construção de sentido de suas experiências. Os resultados evidenciaram que as metáforas visuais retomavam metáforas tradicionais de aprendizagem, tais como: contêiner, jogo e viagem.

Em suma, é possível perceber que da produção científica internacional abordada neste capítulo, todos os trabalhos estão atrelados à geração de narrativas visuais e, em grande parte, à produção de autorretratos. No Brasil, os trabalhos pedem, notadamente, produções de narrativas multimídias, associando as tecnologias digitais à experiência de narrar a aprendizagem de uma LE. Ademais, no contexto brasileiro, as pesquisas possuem um número bem menor de participantes, cujo perfil não se modifica tanto: são quase sempre estudantes universitários e futuros professores do idioma. Presume-se que a maior facilidade em encontrar falantes bilíngues e políglotas na Europa contribua para esses números. No Brasil, como relata Silva (2017), conseguir os participantes, a autorização ou o apoio necessário para a geração de dados de pesquisa pode ser uma tarefa árdua. Por outro lado, apesar das diferenças, fica evidente que, em todos os trabalhos, os dados gerados por diferentes modos semióticos

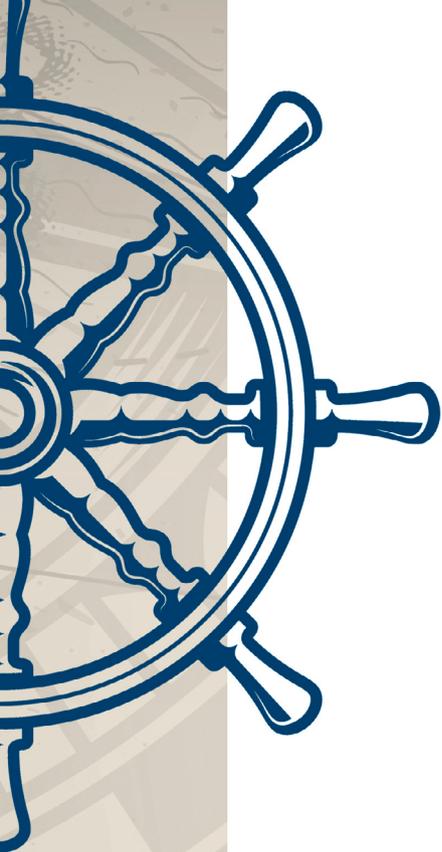
permitiram uma investigação bem embasada e propiciaram uma reflexão mais complexa acerca do processo de aprendizagem da LE.

Para entendermos como a investigação era conduzida, passo a detalhar, na próxima seção deste capítulo, as duas metodologias mais utilizadas nos trabalhos supracitados: a análise de conteúdo e a semiótica social.

## ANALISANDO A MULTIMODALIDADE: PRINCIPAIS ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM NARRATIVAS

A análise de conteúdo tem sido a metodologia mais utilizada na análise de narrativas visuais (Kalaja; Alanen; Dufva 2008; Nikula; Pitkänen-Huhta 2008; Dufva; Kalaja; Alanen 2011). Esse tipo de análise, segundo Moraes (1999), pode produzir descrições sistemáticas, quantitativas e qualitativas, que facilitam a compreensão de significados que vão além de uma leitura comum. Segundo Bell (2001), quando conduzimos uma análise de conteúdo, verificamos os aspectos mais salientes em um grupo de textos. Logo, para Merriman e Guerin (2006), trata-se de uma metodologia de análise benéfica para a análise de dados visuais, pois permite verificar a frequência de determinados elementos e a existência de um padrão de representação.

Apesar disso, como aponta Bell (2001), a análise de conteúdo, embora necessária, não traz embasamento suficiente para uma análise qualitativa. Banks (2009) afirma que, nesse método, há foco no conteúdo manifesto das imagens, mas não em seu conteúdo latente, ou seja, aquilo que não é evidente. Por isso, o autor sugere que a análise de conteúdo seja combinada com outra técnica como a

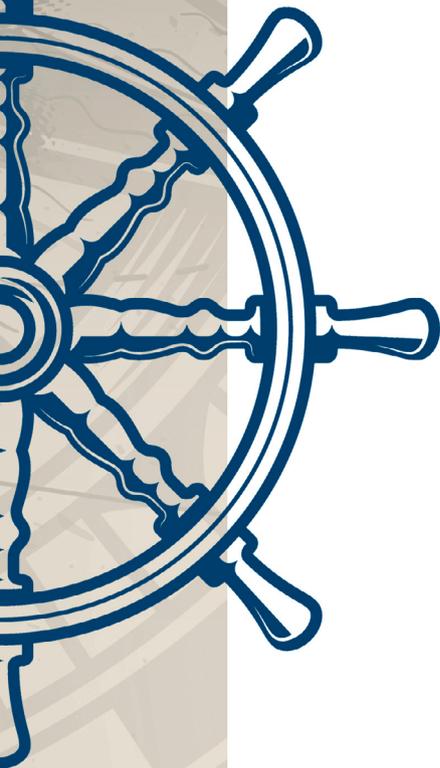


análise semiótica, que, para ele, permite uma análise mais completa e complexa dos dados.

Diante dessa realidade, estudos mais recentes têm combinado mais de uma técnica de análise, como em Silva (2017, p. 130), no qual a autora utiliza (1) a análise de conteúdo, para “sistematizar e quantificar os dados visuais, apontando como as pessoas representam e classificam categorias de coisas no mundo”; e (2) a semiótica social, que “permite uma análise qualitativa mais detalhada, ao focar cada um dos textos individualmente”.

A análise de conteúdo, como descreve Bardin (2011), segue três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. A primeira fase seria a preparação e escolha do material para a análise. Nesse primeiro momento, o pesquisador seleciona os dados de acordo com seu objetivo e perguntas de pesquisa. A segunda fase, exploração do material, consiste em codificar, decompor ou enumerar os dados, que são divididos em tipos de unidade: unidades de contexto e unidades de registro, que são menores que as primeiras. Como exemplo, Bardin (2011) cita a frase como unidade de contexto para a palavra e o parágrafo como unidade de contexto para o tema. Em narrativas visuais, cada narrativa poderia ser uma unidade de contexto e cada elemento dessa narrativa, uma unidade de registro. Finalmente, na última fase, tratamento dos dados, faz-se inferências sobre os dados selecionados e organizados e trata-se, portanto, de uma fase interpretativa.

Para ajudar nessa última fase, em que se analisa o conteúdo latente das imagens, pode-se utilizar também a Semiótica Social e a Gramática do *Design* Visual (Kress; Van Leeuwen 1996). A Semiótica é descrita, por Santaella e Nöth (2008, p. 16), como “teoria geral das representações” e tem, segundo Kress *et al.* (2001), o signo – combinação de forma e significado – como sua unidade básica. Na Semiótica Social (Hodge; Kress 1988), o processo de produção de

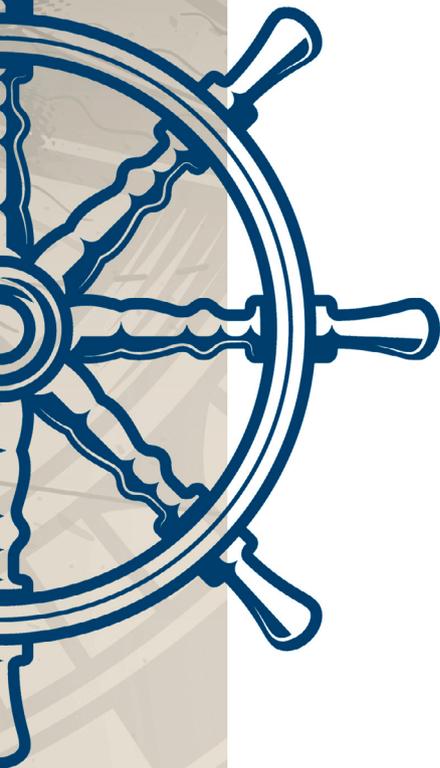


signos, a representação, está sempre relacionado às experiências culturais, psicológicas e sociais de quem o produz, assim como ao contexto em que foi produzido. Um signo, portanto, não é arbitrário, mas motivado pelo interesse de seu produtor, ou seja, pela seleção de critérios que ele possui e considera adequados para expressar aquilo que deseja de modo eficiente.

Com base nos estudos da Semiótica Social (Hodge; Kress 1988) e da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, Kress e Van Leeuwen (1996) propõem a Gramática do *Design* Visual, com o intuito de fornecer um embasamento para a compreensão de dados visuais e revogarem a abordagem tradicional da representação como monomodal e arbitrária. A gramática proposta por esses estudiosos não tem, contudo, a intenção de ser um sistema de regras, mas, sim, uma série de padrões, baseados em nossas experiências, que nos auxiliam a entender melhor como a linguagem se organiza em nossa cultura.

Kress e Van Leeuwen (1996) apropriam-se, então, das metafunções descritas por Halliday para satisfazer a linguagem verbal e as transpõem para a linguagem visual. Desse modo, para os autores, a linguagem visual pauta-se em três metafunções: metafunção composicional, metafunção interacional e metafunção representacional.

A metafunção composicional refere-se ao modo como os elementos estão organizados na própria imagem ou no texto. Para os autores, há três recursos que devem ser observados: (a) o valor de informação, no qual se verifica o arranjo visual do objeto no texto; (b) o enquadramento, que analisa a presença de linhas divisórias que unem ou separam os elementos; e (c) a saliência, que evidencia se os elementos são retratados, com maior ou menor importância, se atraem a atenção dos leitores e se conduzem a leitura.

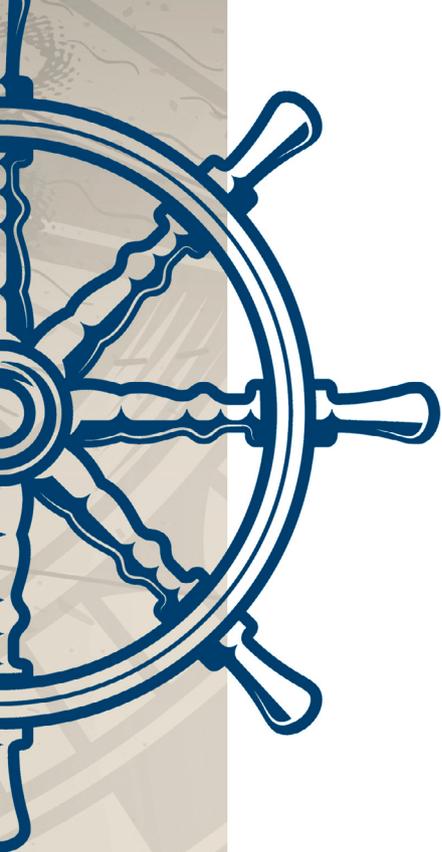


A metafunção interacional analisa as relações estabelecidas entre os participantes retratados nas imagens e entre esses participantes e os participantes interativos – leitor e produtor do texto. Assim, consideram-se estratégias como: (a) contato, em que se observa se há contato visual entre participantes; (b) a distância social, que evidencia uma aproximação ou um afastamento entre os sujeitos envolvidos no ato comunicativo e, conseqüentemente, a proximidade e a intimidade entre eles; e (c) a atitude, na qual verifica-se o grau de envolvimento ou distanciamento entre os participantes, bem como o poder dado ao leitor ou ao participante retratado da imagem.

A metafunção representacional discorre sobre a apresentação visual dos participantes retratados, que podem ser representados por meio de estruturas narrativas ou estruturas conceituais. Nas estruturas narrativas, os participantes são apresentados executando ações, marcadas por vetores nas imagens. Por outro lado, nas estruturas conceituais, os participantes são retratados em hierarquias sociais (processo classificacional), relações parte-todo (processo analítico) e por meio de atributos simbólicos (processo simbólico).

Por fim, Kress e Van Leeuwen (1996) analisam também a modalidade, verificando, por exemplo, o nível de correspondência entre a representação do objeto e o que vemos desse objeto a olho nu no mundo real. Verifica-se, assim, entre outros elementos, a saturação, diferenciação e modulação da cor, a contextualização quanto ao plano de fundo, a profundidade, a iluminação e o brilho – todos avaliados de acordo com a correspondência entre o objeto real e sua representação visual.

Diante dessas considerações, fica evidente que a GDV apresenta maior número de subsídios para a compreensão de conteúdos não verbais e multimodais, tornando-se importante na Pesquisa Narrativa, por permitir uma análise mais complexa e completa desses dados. Contudo, apenas alguns estudos aqui retratados analisaram a

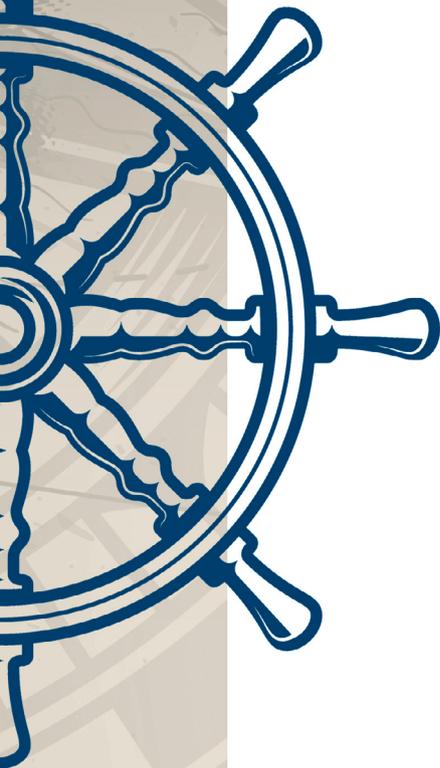


multimodalidade considerando as múltiplas possibilidades de análise. Assim, faz-se necessário destacar quais as questões emergentes nesse campo de estudo, as lacunas que precisam ainda ser preenchidas, assim como, a partir desse panorama, quais são as tendências futuras para a Pesquisa Narrativa.

## QUESTÕES EMERGENTES E TENDÊNCIAS FUTURAS

Como a análise da multimodalidade é, como aponta Van Leeuwen (2011), um empreendimento novo, há ainda muito a se explorar. Corroboro com as ideias de Van Leeuwen (2011, p. 679) quando o autor diz que, no campo da multimodalidade na LA, são necessárias três ações principais: autorreflexividade, atendimento à diversidade cultural e envolvimento com a tecnologia.

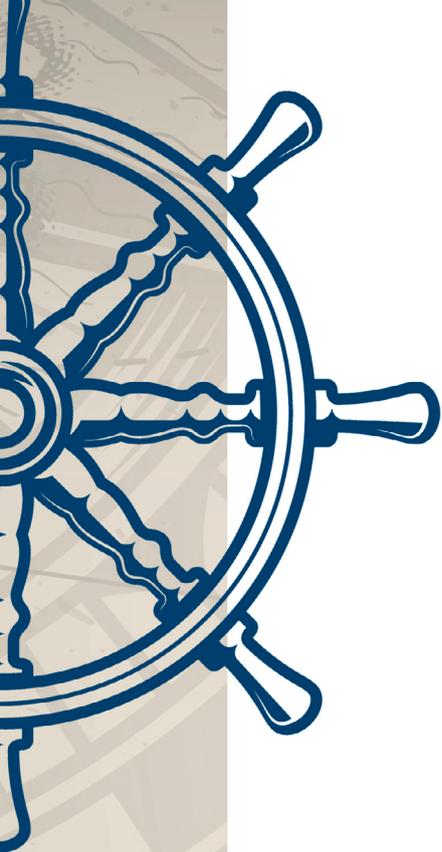
A primeira ação, segundo ele, concerne à necessidade de entendimento da multimodalidade como um campo multidisciplinar e, por isso, um campo que precisa considerar diferentes conteúdos e combinar diferentes métodos na análise de seus dados. Como ficou evidenciado pela revisão da produção científica sobre narrativas multimodais de aprendizagem de línguas abordada neste capítulo, poucos estudos fazem uso de mais de um método ou exploram um arcabouço teórico de diferentes campos de estudo, com o intuito de aprofundar o entendimento de cada um dos modos analisados. Logo, é preciso, primeiramente, fazermos essa autocrítica e pararmos de, como defende o pesquisador, apenas descrever os dados multimodais e passarmos a explicá-los e a contextualizá-los de modo mais específico.



A segunda ação necessária relaciona-se ao fato de, muitas vezes, não considerarmos que os modos estão atrelados a seus contextos de uso e que suas características não podem ser tomadas como universais. Logo, a multimodalidade precisa concentrar-se na diversidade cultural. Se levamos em consideração o panorama aqui traçado, apenas três culturas (brasileira, finlandesa e honconguesa) recebem atenção na pesquisa sobre narrativas de aprendizagem, sendo duas delas atreladas ao modo ocidental de utilizar a linguagem. Por conseguinte, é preciso que os estudos com narrativas investiguem mais contextos de aprendizagem, em especial, porque os modos relacionam-se ao seu contexto de produção e às experiências sociais, históricas e culturais de seus produtores.

Por fim, a última ação necessária relaciona-se ao uso da tecnologia. Segundo Van Leeuwen (2011, pp. 679-680), embora tenhamos inúmeras tecnologias multimodais atuais, não damos a devida atenção ao modo como esses recursos semióticos e a como a tecnologia escolhida restringe e propicia a produção de significados. A tecnologia empregada, como aponta o pesquisador, influencia não apenas o que e como algo pode ser dito mas também como os diferentes modos semióticos podem ser combinados naquele contexto de produção. Para o autor, abordagens multimodais devem considerar essas informações e explorá-las, verificando quais os recursos disponíveis e como esses recursos são utilizados. Aqui, por exemplo, vimos que muitas pesquisas analisavam desenhos, um instrumento de coleta que, por possuir muitas limitações, pode influenciar nos resultados dos estudos.

Embora as narrativas de aprendizagem não sejam mais exclusivamente verbais, quando narrativas não verbais são consideradas, muita atenção tem sido dada à imagem. Dessa maneira, continuamos a privilegiar, de certa forma, uma análise monomodal, assim como aconteceu com a escrita. É preciso, portanto, que nos

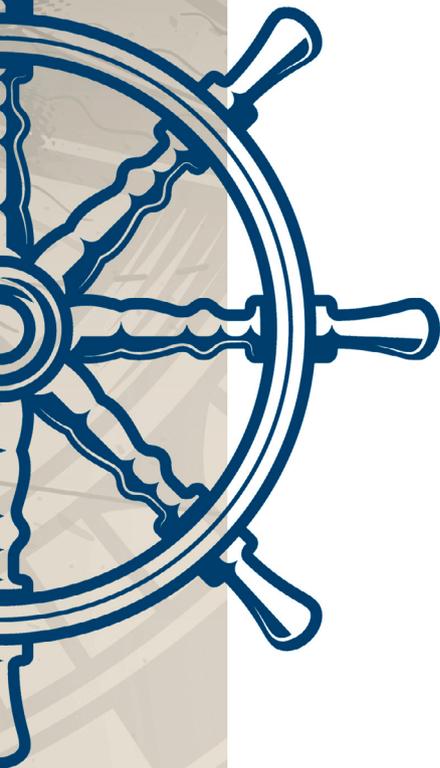


dediquemos a outros modos semióticos, tais como o som. Para isso, seria interessante que mais narrativas orais e / ou em vídeo fossem coletadas, fazendo com que fosse possível analisar fala, gestos, ritmos, imagens em movimento, entre outros elementos. Acredito que abordagens como essa devam ser produzidas nos próximos anos, indicando cada vez mais a necessidade de considerarmos a multimodalidade na Pesquisa Narrativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Narrar nossas histórias e nossas experiências é, como aponta Bruner (1996), natural para o ser humano. As narrativas são uma forma de transmitirmos nossa cultura e um poderoso instrumento de acesso às ideias, aos sentimentos e às concepções de um indivíduo. Quando narramos uma experiência, mostramos qual nossa compreensão e nossa avaliação sobre o ocorrido. Cada vez mais, as narrativas conquistam espaço no campo da LA e são utilizadas como modo de acesso a experiências de aprendizes de línguas. Na compreensão desse contexto, faz-se necessário interpretar ainda os diversos sentidos atribuídos pelos textos e suas semioses.

Com base na produção acadêmica abordada neste capítulo, fica evidente a necessidade de considerarmos que a comunicação é inevitavelmente multimodal e analisarmos as práticas conjuntas de várias linguagens. Esses estudos salientam a importância de considerarmos os diferentes modos semióticos presentes na comunicação e investigarmos como cada um deles é utilizado e qual o seu contexto de uso.



De forma geral, os estudos resumidos neste capítulo apresentam-se como tentativas de compreendermos melhor o modo como a produção de sentido tem sido abordada em pesquisas sobre aprendizagem de línguas, cujos dados sejam narrativas visuais e narrativas multimodais. Esses estudos, considerados trabalhos pioneiros ou referências expressivas no cenário internacional e nacional, permitem obter *insights* sobre o papel e as contribuições da multimodalidade na Pesquisa Narrativa.

Esperamos que, com este capítulo, tenha conseguido não apenas traçar um panorama da pesquisa científica na área mas também indicar boas leituras, um referencial teórico que sirva de inspiração para aprendizes, professores, estudiosos ou amantes das narrativas e da multimodalidade.

## LEITURAS ADICIONAIS

BACH, H. Visual narrative inquiry. In: GIVEN, L. M. (ed.). (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, Inc., p. 938-940.

BALL, M. S.; SMITH, G. W. H. (1992) *Analyzing visual data*. London, Sage Publications.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York, Routledge.

BEZEMER, J.; DIAMANTOPOULOU, S.; JEWITT, C.; KRESS, G.; MAVERS, D. (2012). Using a social semiotic approach to multimodality: researching learning in schools, museums and hospitals. *NCRM Working Paper*, vol. 1, n. 12, pp. 1-14. Disponível em: <[http://eprints.ncrm.ac.uk/2258/4/NCRM\\_working\\_paper\\_0112.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/2258/4/NCRM_working_paper_0112.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2016.

KALAJA, P. (2015). A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. *Afin Lan vuosikirja*, n. 73, p. 31-39. Disponível em: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinlavk/article/view/53193/16545>. Acesso em: 2 ago. 2016.

PENN, G. Análise Semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, Vozes, pp. 319-342.

ROSE, G. (2001). *Visual Methodologies – An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London, SAGE Publications Ltd.

VAN LEEUWEN, T. (2004) Ten reasons why linguists should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P.; SCOLLON, R. (ed.). (2004). *Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis*. Washington, D. C.: Georgetown University Press, pp. 7-19.

VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C (ed.). (2001). *Handbook of visual analysis*. London; Thousand Oaks; New Delhi, Sage Publications.



# 8

Ronaldo Corrêa Gomes Junior

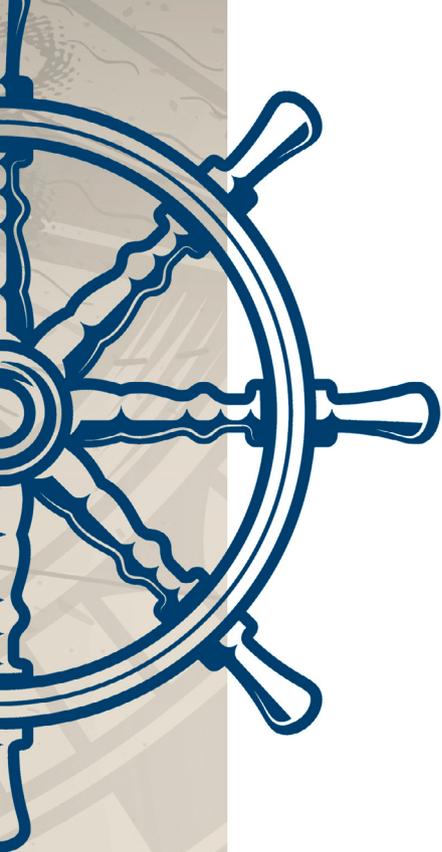
## **NARRATIVAS E METÁFORAS**

10.31560/pimentacultural/2020.572.183-206

## APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, Ronaldo Corrêa Gomes Junior nos faz um convite para adentrarmos em questões voltadas à cognição humana e ao modo como nosso pensamento é construído pelas histórias que projetamos. O autor dedica-se a traçar um panorama acurado dos estudos sobre metáforas em narrativas de aprendizagem de línguas, considerando as produções acadêmicas internacionais e as produções em contexto brasileiro. Inicialmente, Gomes Junior discorre sobre a visão conceitual e cognitiva da metáfora, destacando a evolução da teoria nos últimos anos, os conceitos básicos para o seu entendimento e os domínios comumente identificados para conceitualizar essa aprendizagem. Posteriormente, por meio de uma cuidadosa pesquisa utilizando motores de busca de textos acadêmicos, o autor evidencia o percurso traçado pela comunidade acadêmica brasileira, apresentando uma análise detalhada dos estudos encontrados e dos principais temas e contextos ali abordados. Por fim, o autor indica quais questões ainda são emergentes quanto ao estudo de metáforas em narrativas e quais as tendências futuras de pesquisa para o campo. Trata-se, sem dúvidas, de um capítulo importante para pesquisadores que consideram a metáfora e a narrativa enquanto instrumentos de investigação e, principalmente, de reflexão. Este capítulo possibilita ao leitor entender, com bastante clareza, o amadurecimento das pesquisas sobre metáforas em narrativas de aprendizagem e destaca também a necessidade de uma preocupação com as situações comunicativas e discursivas relacionadas ao modo de narrar nossas experiências.

*Marina Morena Silva*



*Uma lata existe para conter algo  
Mas quando o poeta diz: “Lata”  
Pode estar querendo dizer o incontível*

*Uma meta existe para ser um alvo  
Mas quando o poeta diz: “Meta”  
Pode estar querendo dizer o inatingível*

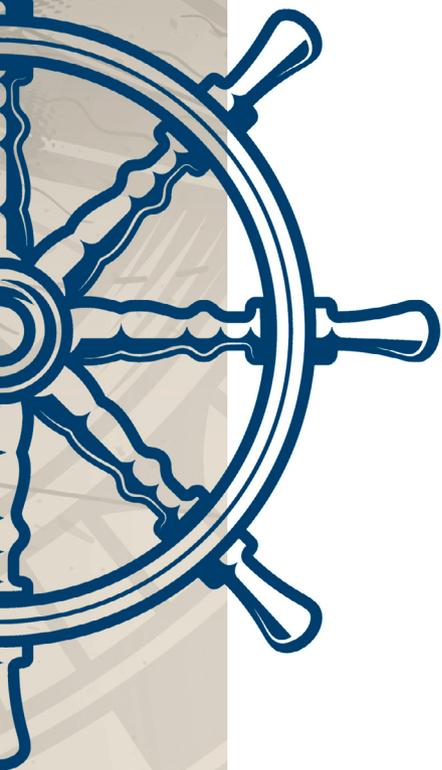
*Por isso, não se meta a exigir do poeta  
Que determine o conteúdo em sua lata  
Na lata do poeta tudonada cabe  
Pois ao poeta cabe fazer  
Com que na lata venha caber  
O incabível*

*Deixe a meta do poeta, não discuta  
Deixe a sua meta fora da disputa  
Meta dentro e fora, lata absoluta  
Deixe-a simplesmente metáfora*

(Gilberto Gil, Metáfora)

## INTRODUÇÃO

Nossa mente é literária. Essa é a ideia defendida por Mark Turner em seu livro *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Para contextualizar a sua tese, Turner (1996) inicialmente apresenta um trecho d’*As Mil e Uma Noites* – famosa coleção de contos da literatura árabe escrita entre os séculos 13 e 14. Um dos pontos que torna essa obra tão envolvente é o fato de as histórias serem interligadas, ou seja, de haver um fio condutor que perpassa toda a narrativa. Nela, somos envolvidos com a vida do rei da Pérsia, que, por ter sido traído pela

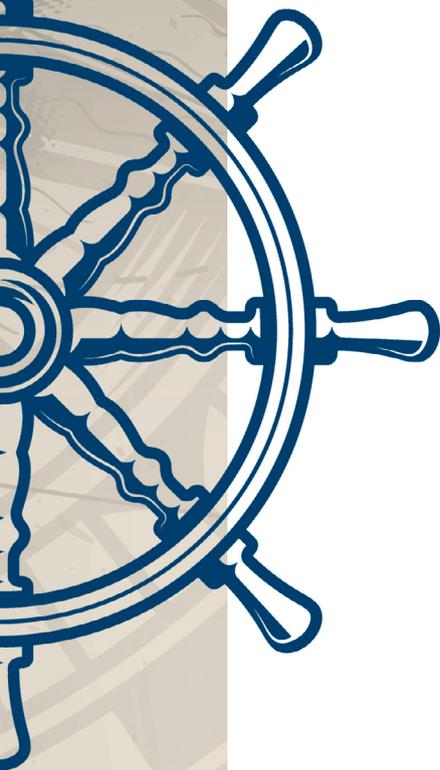


esposa, se desilude e decide passar cada noite de sua vida com uma esposa diferente, que seria morta na manhã seguinte. Com um plano para acabar com a truculência do rei, Sherazade se oferece para ser a próxima noiva. Sua ideia era contar histórias que despertassem a curiosidade do rei, assim, ele iria querer ouvir a continuação da história na noite seguinte. O plano é bem-sucedido e, para continuar vivendo, Sherazade criou mil e uma histórias para serem contadas todas as noites – as mil e uma noites.

Voltando ao livro de Turner (1996), no capítulo inicial, deparamo-nos com um trecho em que o pai de Sherazade, ministro e conselheiro do rei, conta uma história a sua filha a fim de alertá-la sobre os perigos que a aguardavam. Em função da sua importante posição no reino, ele não podia fazer isso de maneira direta. Então, ele o faz por meio de uma história. Assim, ele conta a sua filha a história de um boi que, de tão magro e cansado do trabalho intenso, pede conselhos a um burro. Este, certo de sua inteligência, sugere que o boi finja estar doente para ser poupado do trabalho. O plano dá certo, mas não como o burro esperava, pois o fazendeiro ordena que ele faça todo o trabalho no lugar do boi. Assim, como argumenta Turner (1996), ao contar uma história para fazer um alerta, o pai de Sherazade faz uso da imaginação narrativa. “Ao tentar mudar sua ideia por meio de uma história, ele involuntariamente endossa a mesma estratégia que quer que ela rejeite – tentar mudar a ideia do rei por meio de histórias” (Turner 1996, p. 4, tradução minha).<sup>33</sup>

Para Turner (1996), as histórias são instrumentos fundamentais para o pensamento, o que as tornam necessárias para nossa capacidade racional. “É o nosso principal meio de olhar para o futuro, de prevê-lo, planejá-lo e explicá-lo” (TURNER, 1996, p. 4,

33 No original: “In trying to change her mind through story, he unwittingly endorses the very strategy he asks her to reject – to try to change the king’s mind through stories.”



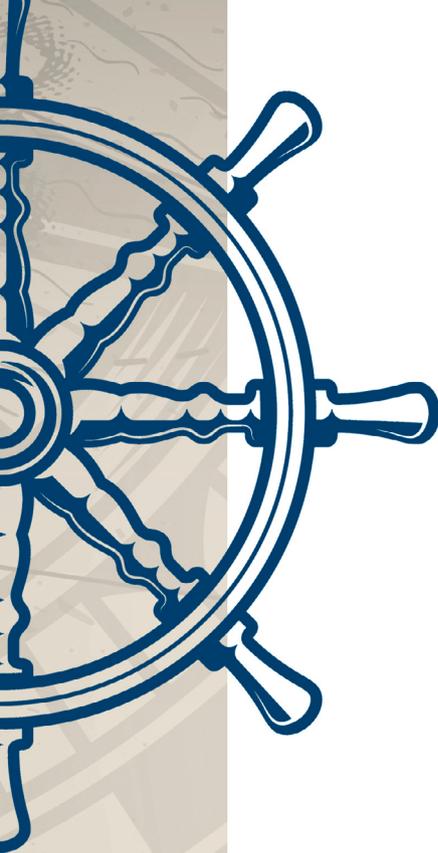
tradução minha).<sup>34</sup> Além disso, o fato de contarmos histórias que se projetam em outras é um recurso literário, mas também cotidiano e indispensável para a cognição humana. Assim, nosso pensamento é construído por meio de histórias que se projetam em diversas outras. É importante destacar que o senso comum vê nas histórias um movimento predominantemente retrospectivo. No entanto, em uma visão cognitiva, nossas histórias se projetariam em histórias passadas e nos direcionariam também a eventos futuros. Esse movimento é, definitivamente, metafórico, como veremos na seção seguinte.

Se as histórias são instrumentos essenciais para o pensamento humano, podemos relacioná-las também com as metáforas, que, além da linguagem, são processos do pensamento. A relação entre metáforas e narrativas cotidianas já vindo sendo estudada há bastante tempo e foi intensificada com a virada cognitiva da metáfora. Como aponta Jensen (2006), “metáforas permitem a conexão de informações sobre um conceito familiar a outro conceito familiar, proporcionando um novo entendimento em que o processo de comparação entre dois conceitos age como gerador de novos significados” (JENSEN, 2006, p. 40, tradução minha).<sup>35</sup>

Jean Clandinin e Michael Conelly, entusiastas da Pesquisa Narrativa, enxergam a linguagem como um veículo confiável para a colaboração entre pesquisador e participantes que amplia as interpretações e compreensões sobre a educação. Para Clandinin (1986), as metáforas são indicações do que os professores pensam sobre o ensino e guiam suas práticas em sala de aula. Nessa perspectiva, analisar as metáforas que emergem das histórias de aprendizes e professores nos possibilita entender o que e como

34 No original: “It is our chief means of looking into the future, of predicting, of planning, and of explaining.”

35 No original: “Metaphors enable the connection of information about a familiar concept to another familiar concept, leading to a new understanding where the process of comparison between the two concepts acts as generators for new meaning.”

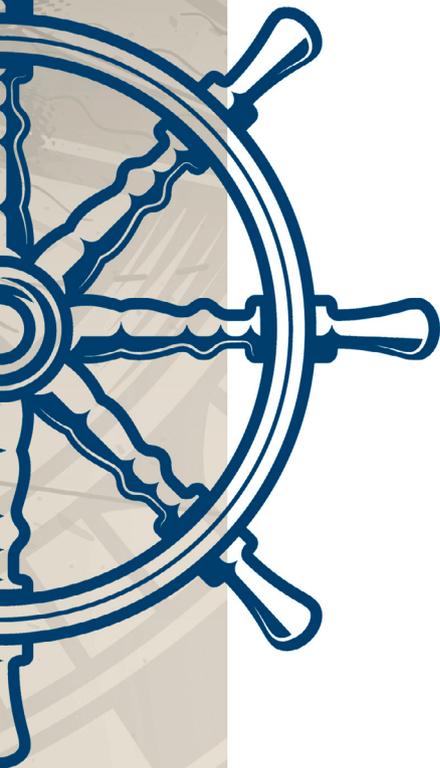


pensam esses atores do ensino e aprendizagem de línguas. Investigando as histórias que eles contam, podemos compreender as outras histórias em que elas se projetam, quais metáforas orientam esse processo e quais domínios são utilizados nessas conceitualizações.

Neste capítulo, em um primeiro momento, discorro sobre a visão conceitual e cognitiva da metáfora. Em seguida, apresento o caminho percorrido pelos estudos sobre metáforas em narrativas desde o seu início na literatura internacional para, então, mapear a produção acadêmica no contexto brasileiro. Posteriormente, retrato uma visão panorâmica de ambos os percursos, analisando seus principais temas e contextos. Por fim, indico questões emergentes, tendências futuras da pesquisa e faço algumas considerações finais.

## AS METÁFORAS: CONCEITUALIZANDO A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

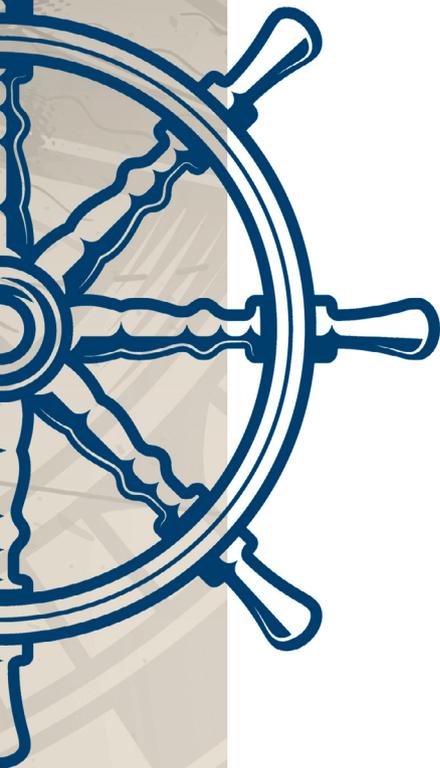
A tese de que as metáforas são mais do que um recurso retórico, estilístico e poético ganhou mais notoriedade na comunidade científica com a publicação de *Metaphors We Live By*, por Lakoff e Johnson (1980). Um dos motivos para a grande visibilidade da obra é a argumentação explícita de que em uma visão cognitiva a metáfora é responsável pela construção das nossas realidades. No entanto, como destaca Schröder (2008a, 2008b), essa visão cotidiana já havia sido explorada em trabalhos nas áreas da Filosofia, Psicologia e Linguística; com as obras de Locke, Vico, Kant, Herder, Nietzsche, Mauthner, Cassirer, Gehlen (Schröder 2008b), bem como nos trabalhos de Bühler, Blumenberg e Weinrich (Schröder 2008a). Mesmo não tendo sido os precursores da visão cognitiva e cotidiana da metáfora, a importância de George Lakoff e Mark Johnson para os estudos metafóricos é inegável, haja vista que até o final da década de 1970, a metáfora residia apenas no plano da linguagem.



Na teoria da metáfora conceitual (Lakoff; Johnson 1980), as metáforas não são concebidas apenas como linguísticas como também relacionadas à nossa cognição. Lakoff e Johnson (1999) pontuam que a metáfora conceitual reside tanto na linguagem como no pensamento, e este estruturado por metáforas. Uma prova disso é o fato de as nossas experiências diárias serem comumente conceitualizadas por meio de processos metafóricos, como veremos mais adiante. Portanto, sob um ponto de vista cognitivo, “entender a linguagem humana é entender a complexa rede que a constitui, é perceber a linguagem valorizando as experiências corporificadas, devido à sua importância na estruturação do pensamento” (Gomes Junior, 2016, p. 195). É nesse sentido que os autores afirmam que o pensamento seria estruturado por processos metafóricos.

Dois conceitos-chave apresentados por Lakoff e Johnson (1980) são os de metáforas conceituais e metáforas linguísticas. A metáfora conceitual seria uma conceitualização e as metáforas linguísticas as materializações de uma metáfora conceitual. Como estão no pensamento, e não são usadas para embelezar e ornamentar um texto, as metáforas conceituais são, por vezes, tão cotidianas que não são identificadas. Nessa visão, as metáforas linguísticas (expressões metafóricas) seriam motivadas por metáforas conceituais.

Kövecses (2010) argumenta que as metáforas conceituais revelam uma interação entre dois domínios, em que um é entendido nos termos do outro. Para ele, domínios são organizações coerentes de experiência. Nessa concepção, o processo metafórico envolve o mapeamento entre um domínio fonte (o domínio que embasa o sentido literal da expressão) e um domínio alvo (o domínio ao qual a expressão realmente se refere). Em se tratando de ensino e aprendizagem de inglês, uma metáfora conceitual bastante pervasiva é APRENDER INGLÊS É PERCORRER UM CAMINHO (Gomes Junior 2011). Nessa metáfora, é possível perceber o mapeamento entre o domínio fonte (percorrer um caminho) e o domínio alvo (aprender inglês). Essa metáfora conceitual se materializa linguisticamente em expressões

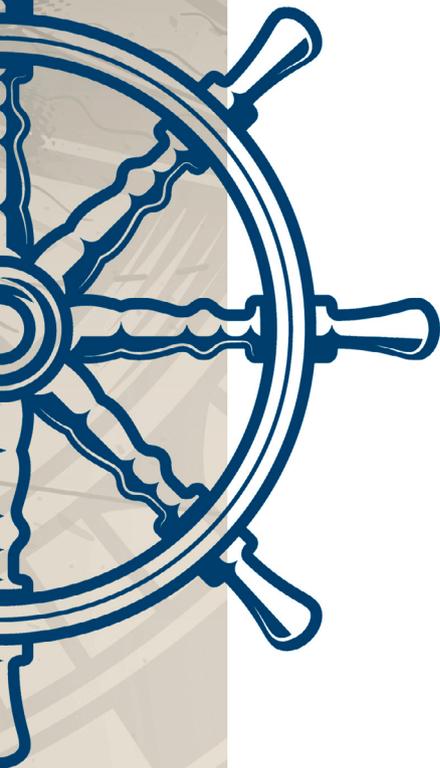


como “Não consigo aprender, não consigo avançar” ou “Foi um longo caminho até conseguir me comunicar em inglês”. Isso evidencia que o significado de uma metáfora não emerge da expressão em si, mas do mapeamento entre os dois domínios em jogo.

De maneira geral, um mapeamento metafórico ocorre quando um domínio fonte é entendido nos termos do domínio alvo. Assim, a fórmula: A (domínio alvo) é B (domínio fonte) é comumente utilizada para compreender as metáforas conceituais. Contudo, essa fórmula não é objetivamente precisa, uma vez que A não é B de maneira absoluta, mas parcial. É o que chamamos de natureza parcial dos mapeamentos metafóricos (Lakoff; Johnson 1980). Kövecses (2010) argumenta que metáforas conceituais estruturais constituem-se de mapeamentos entre uma fonte e um alvo. Todavia, esses mapeamentos podem ser apenas parciais, de modo que apenas uma parte do conceito B seja mapeada em uma parte do conceito A e apenas uma parte do conceito A esteja envolvida nos mapeamentos de B. Portanto, ao analisar metáforas devemos investigar quais partes da fonte estão sendo mapeadas em quais partes do alvo.

O domínio conceitual VIAGEM (como no exemplo apresentado anteriormente) é cotidianamente utilizado para conceitualizar diversos eventos cotidianos relacionados à vida, à morte, ao amor. A aprendizagem de línguas é mais uma dessas experiências. Na UFMG, temos nos dedicado à pesquisa de metáforas de aprendizes de línguas estrangeiras. Em nossos estudos, temos confirmado que APRENDER É UMA VIAGEM é uma metáfora conceitual bastante frequente e saliente (Paiva 2011; Gomes Junior 2011, 2012, 2015, 2016; Silva 2013, 2016a, 2017; Ferreira 2016; Ferreira; Oliveira 2016; Paiva; Gomes Junior 2016). Ao investigar as metáforas do banco de narrativas do projeto AMFALE,<sup>36</sup> a professora Vera Menezes e eu nos deparamos com várias metáforas motivadas pelo domínio fonte da VIAGEM, indicando que os aprendizes

36 Projeto já apresentado nos capítulos 2 e 3 deste volume (<http://veramenezes.com/amfale.htm>).



conceitualizaram seus processos de aprendizagem da língua em termos de caminhos, estradas e jornadas (Paiva; Gomes Junior 2016). Em nossas análises, percebemos metáforas nas quais os estudantes projetavam os estágios iniciais de suas histórias de aprendizagem em pontos de partida (ponto A), seus objetivos em destinos (ponto B) e a aprendizagem como um percurso (entre os pontos A e B). Da mesma maneira, Silva (2017) identificou essa metáfora conceitual em sua pesquisa, destacando os processos de globalização como motivação para os percursos (aprendizagem).

Alguns outros domínios frequentes identificados pelo nosso grupo que são utilizados por aprendizes para conceitualizar a aprendizagem de línguas estrangeiras são:

- DESAFIO (Gomes Junior 2015);
- CONSTRUÇÃO (Gomes Junior 2015; Ferreira 2016);
- DESCOBERTA (Silva, 2016);
- FINANÇAS (Gomes Junior, 2015; Silva, 2016);
- CRESCIMENTO (Silva 2016; Silva 2017; Paiva; Gomes Junior 2019);
- JOGO (Gomes Junior 2015; Silva 2016; Paiva; Gomes Junior 2019);
- INTERAÇÃO (Silva 2017);
- AMOR (Gomes Junior 2015); e
- GUERRA (Gomes Junior 2015).

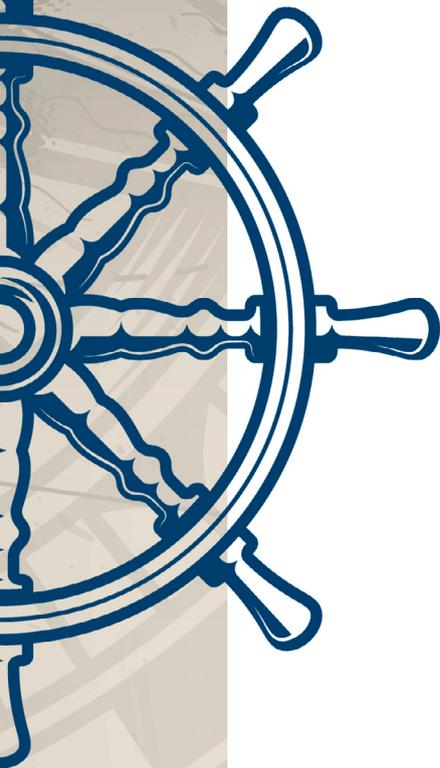
Ainda há poucas pesquisas sobre metáforas em narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras. No Brasil, a maioria delas investiga outros contextos, como os discursos político, jornalístico e publicitário, embora os estudos na área da educação tenham aumentado consideravelmente na última década. Em nosso contexto,

a pesquisa sobre metáforas e narrativas está posicionada em um percurso temporal cujo início se deu nos anos 1990 e se estende até os dias de hoje. A próxima seção apresentará melhor esses caminhos.

## A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE METÁFORAS EM NARRATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Com a virada cognitiva dos estudos da metáfora, os trabalhos na área começaram a privilegiar situações comunicativas cotidianas, como a política (Lakoff 1991; Berber Sardinha 2008); a publicidade (Forceville 2002; Rocha; Feltes 2016); o esporte (Semino; Maschi 1996; Ferreira; Nascimento; Flister 2014); a música (Schröder 2012, 2014); entre outros. Além de passar a focar a língua em uso (Cameron 2007; Vereza 2013), o fortalecimento da área ampliou as possibilidades metodológicas, incorporando a diversidade de modos semióticos (Forceville; Urios-Aparisi 2009; Sperandio 2012) e de tecnologias para análise de linguagens, por exemplo, as pesquisas com *corpora* (Deignan 2005; Berber Sardinha 2011, 2012).

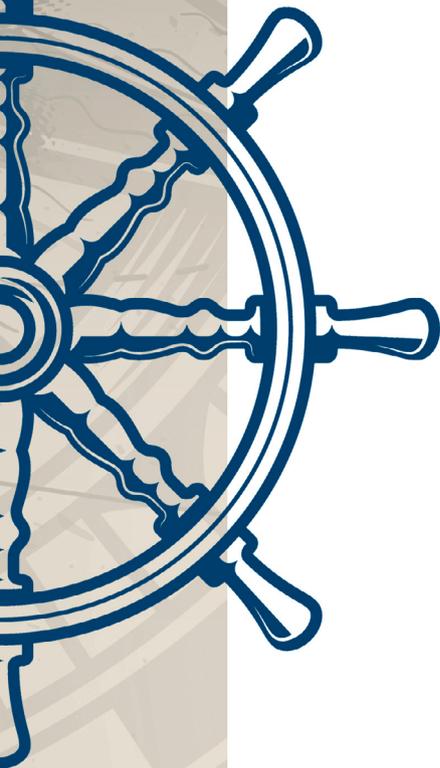
Em se tratando da pesquisa (de) narrativa, a década de 1990 marca o início da trajetória dos estudos sobre metáforas de aprendizes e professores. Os trabalhos de Thornbury (1991) e Block (1992) podem ser considerados os precursores nesse sentido. Em *Metaphors We Work By* e *Metaphors We Teach and Learn By*, alusões à obra de Lakoff e Johnson (1980), os respectivos autores analisaram expressões presentes em histórias de aprendizes e professores, evidenciando suas influências nos modelos sociais de ensinar e aprender línguas. Eles demonstram, com evidências linguísticas, o quão reveladoras as metáforas são e como elas podem auxiliar a formação de professores de línguas estrangeiras.



Após gravar uma aula de japonês em que os aprendizes eram professores de inglês como língua estrangeira, Thornbury (1991) destacou os comentários que emergiram desse evento. Além de metáforas advindas de teorias de aquisição de segunda língua, o autor percebeu que os professores recorriam a diversos outros domínios para conceitualizar a experiência, enxergando a aula como um objeto em movimento e a aprendizagem como processos computacionais e mecânicos. Essas metáforas compartilhavam a visão da língua como SUBSTÂNCIA e OBJETO que podemos perder, processar, encaixar e manipular. Para o autor, o estímulo à produção de metáforas e a subsequente reflexão devem ser incorporadas aos programas de formação de professores.

Block (1992) analisou o discurso de estudantes e professores de uma escola de línguas espanhola. Por meio de perguntas abertas, o pesquisador realizou entrevistas orais que abordavam a aprendizagem de línguas e os papéis de aprendizes e professores em sala de aula. O discurso dos professores sobre eles mesmos revelou a emergência de expressões relativas às metáforas O PROFESSOR É UM PROFISSIONAL CONTRATADO e O PROFESSOR É UM PAI QUE APOIA. Os professores conceitualizaram o aprendiz como um CLIENTE ATIVO. Já o discurso dos estudantes revelou a conceitualização do professor como PROFISSIONAL CONTRATADO, INVESTIGADOR, DEUS, PROFISSIONAL DEDICADO, AMIGO e AGENTE DA LEI. O autor destaca a importância da análise metafórica para verificar o quão semelhantes ou distintas são as agendas de aprendizes e professores.

A pesquisa de Swales (1994) pode ser considerada pioneira, por utilizar narrativas visuais como instrumento de geração de dados. Em seu estudo, a pesquisadora analisou a percepção de estudantes de inglês provenientes de países em desenvolvimento que estudavam em um centro de línguas em Dubai. Para isso, pediu que as participantes produzissem desenhos que descrevessem suas percepções sobre a

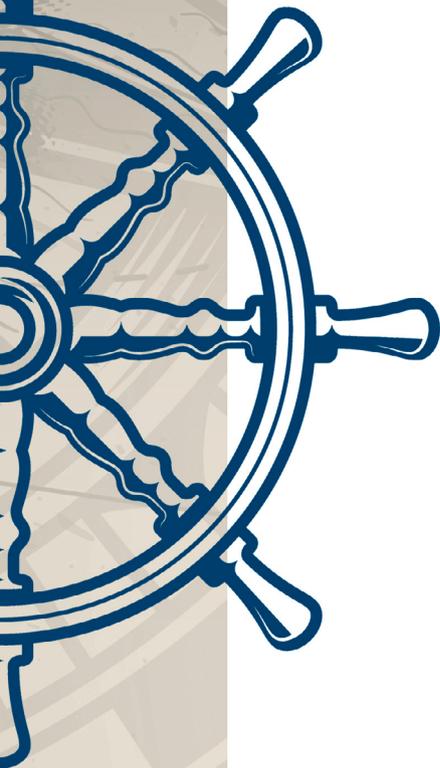


aprendizagem da língua estrangeira. A análise das metáforas visuais apontou para a conceitualização da língua envolvendo a natureza, a vida no território local, a família e o empoderamento proporcionado pela educação. Para Swales (1994), as metáforas nos indicam percepções sobre educação que são construídas culturalmente, o que subjaz uma análise em que questões referentes ao ensino e aprendizagem devem ser consideradas de acordo com os pontos de vistas dos participantes.

Outro trabalho que marca o início da preocupação com as metáforas sobre ensino e aprendizagem de línguas é o de Oxford *et al.* (1998), que investigaram metáforas em narrativas e entrevistas de aprendizes e professores, bem como em textos teóricos e metodológicos na área da Educação. As metáforas linguísticas encontradas foram categorizadas de acordo com quatro filosofias que moldaram a Educação ao longo do tempo:

- a. a ordem social: o professor como FABRICANTE, COMPETIDOR, JUIZ, MÉDICO e CONTROLADOR DE MENTES E COMPORTAMENTOS;
- b. a transmissão cultural: o professor como CANAL e REPETIDOR;
- c. o foco no aprendiz: o professor como CULTIVADOR, NAMORADO / CÔNJUGE, ANDAIME, ENTRETENEDOR e DELEGADOR; e
- d. a reforma social: o professor como CONSENTIDOR e PARCEIRO DE APRENDIZAGEM.

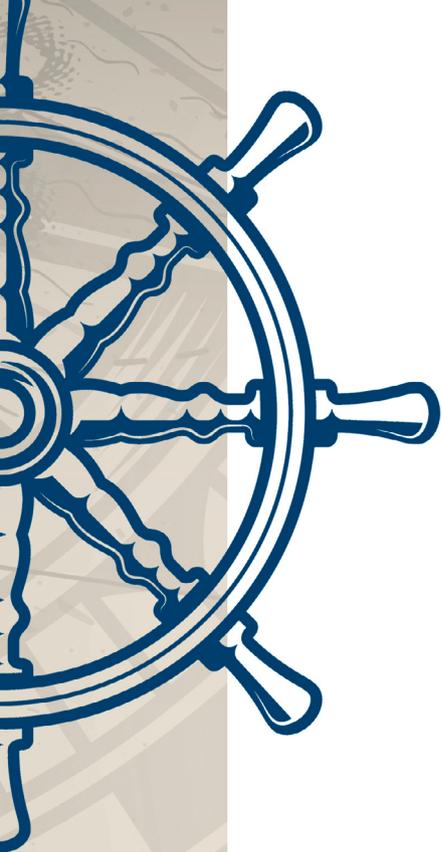
Esses trabalhos podem ser considerados marcantes na história da Linguística Aplicada, principalmente por serem os primeiros a defender a análise metafórica de narrativas como ferramenta poderosa para evidenciar concepções, crenças e percepções acerca do ensino e aprendizagem de línguas.



Após essa fase inicial, muitos outros pesquisadores de destaque seguiram e desenvolveram o caminho da investigação de metáforas em histórias de aprendizes e professores. Destaco, neste capítulo, os trabalhos de Breen (2001), sobre metáforas do aprendiz em teorias de aquisição; de Ellis (2001), sobre as construções metafóricas presentes em diários de aprendizes; de Oxford (2001), sobre as conceitualizações de aprendizes sobre seus professores; de Farrel (2006), que analisou as crenças de professores de inglês em serviço por meio de suas metáforas; de Sullivan (2010), sobre as metáforas de relações desiguais de poder entre nativos e não nativos; de Kalaja, Dufvan e Alanen (2013) e Kalaja (2015), pesquisadoras finlandesas que se destacam por suas análises de narrativas visuais, cujos trabalhos conceberam as descrições metafóricas que acompanhavam os desenhos como reveladoras das concepções, representações e crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; e o de Chik (2018), que analisou narrativas visuais e multimídia produzidas por aprendizes para explorar suas crenças e práticas de aprendizagem de língua estrangeira, bem como as metáforas visuais utilizadas em desenhos feitos à mão e em textos digitais.

## A TRAJETÓRIA DA PESQUISA SOBRE METÁFORAS EM NARRATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO BRASIL

A publicação de *Metáforas*, livro organizado por Eunice Pontes, marca o início das publicações brasileiras sobre a metáfora cotidiana. Na obra, Pontes (1990) reúne trabalhos de pesquisadores que abordam a metáfora sob um viés cognitivo e linguístico na língua portuguesa, contemplando, por exemplo, a motivação para os nomes de nossas



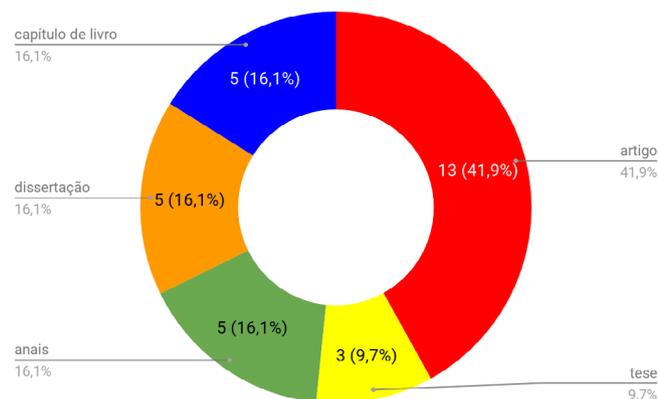
cores, a nossa conceitualização do tempo, o *continuum* entre a língua portuguesa escrita e oral, a interferência de fatores metonímicos e metafóricos em nossa concordância verbal e a compreensão de metáforas por leitores brasileiros. Em suma, com essa publicação, Pontes (1990) formalmente introduz e contextualiza a visão cognitiva da metáfora no Brasil, abrindo caminhos para os diversos estudos que se desenvolveram em subsequência.

De lá para cá, a pesquisa sobre metáforas como um fenômeno cognitivo conquistou um espaço consideravelmente amplo no Brasil. No entanto, a maioria dos estudos se debruça sobre outros contextos, conforme mencionado anteriormente. Na área do ensino e aprendizagem de línguas, são escassos os trabalhos que consideram a análise metafórica e mais ainda os que lidam especificamente com metáforas em narrativas.

Ao realizar uma extensa pesquisa utilizando motores de busca de textos acadêmicos,<sup>37</sup> com combinações de diversas palavras-chave, pude encontrar 31 produções que mostram o percurso traçado pela comunidade acadêmica brasileira na pesquisa sobre metáforas em narrativas de ensino e aprendizagem de línguas. O gráfico a seguir mostra a distribuição dessas produções por gênero acadêmico.

37 Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>); Portal de Periódicos CAPES/MEC (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>); e Dimensions (<https://app.dimensions.ai>).

Gráf. 1: A produção acadêmica sobre metáforas em narrativas de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil

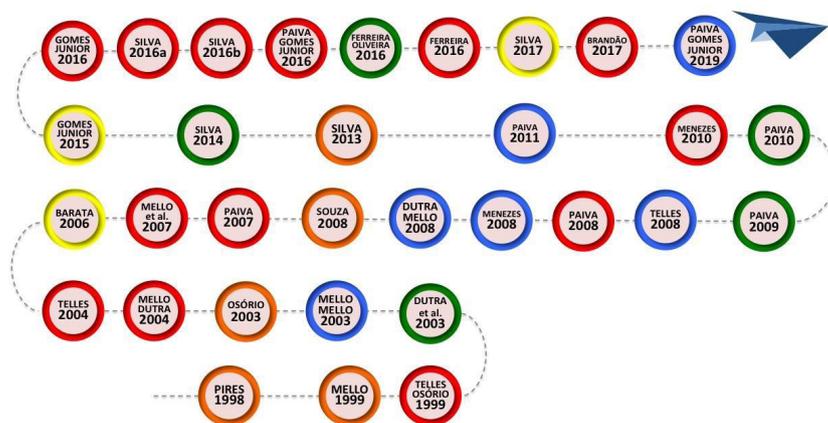


Fonte: elaborado pelo autor.

A maioria das produções contempla artigos, que tanto em português, como inglês, divulgam resultados de pesquisas acadêmicas produzidas em universidades. Em seguida, há capítulos de livro, textos publicados em anais de eventos acadêmicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Esse cenário ilustra a tentativa louvável da comunidade acadêmica brasileira de fazer com que as pesquisas não fiquem apenas nas bibliotecas das universidades, mas sejam publicadas em periódicos e livros, o que tende a ampliar o acesso e aumentar o alcance e impacto desses estudos.

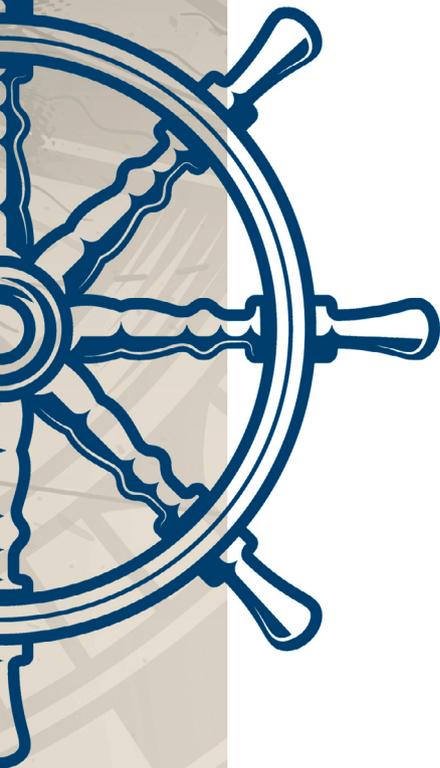
Ao analisarmos o percurso brasileiro das pesquisas que consideraram metáforas em narrativas, podemos perceber uma trajetória que, de certa forma, acompanha o caminho percorrido no cenário internacional, como ilustra o gráfico a seguir.

Gráf. 2: A trajetória da pesquisa sobre metáforas e narrativas no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor

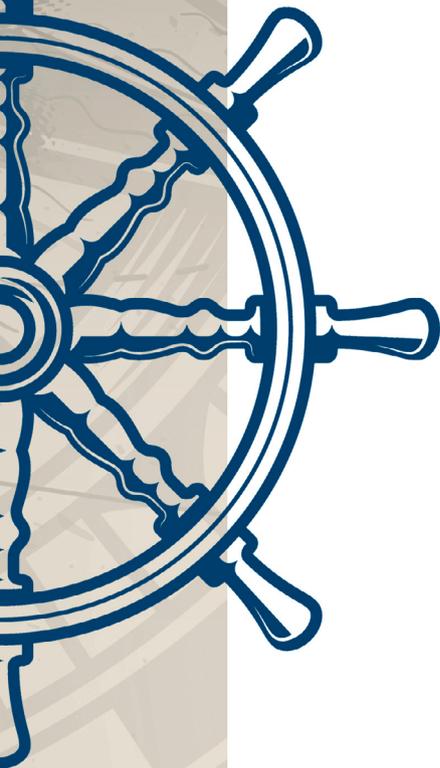
Acompanhando a trajetória internacional, os primeiros trabalhos de que se têm registro no Brasil surgem na década de 1990, com a dissertação de mestrado de Pires (1998), sobre as histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora; e de Mello (1999), sobre a relação da prática pedagógica do professor com seu eu pessoal. Ambos os trabalhos foram orientados pelo professor João Telles, atualmente professor da UNESP, cuja tese de doutorado (Telles 1995), realizado no Canadá, demonstra ter sido a responsável por introduzir a pesquisa narrativa no cenário acadêmico brasileiro do ensino e aprendizagem de línguas (ver o capítulo 2 deste volume). Encerrando esta década, Telles e Osório (1999) buscaram descrever as relações entre teoria e prática de sala de aula percebidas por um grupo de professores de português como língua estrangeira. A análise dos dados baseou-se em categorias de princípios e expressões metafóricas em que os professores relacionam aspectos teóricos e práticos sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira.



A primeira década dos anos 2000 avança na pesquisa com / de narrativas de aprendizagem de línguas e gera bem mais produções. O grupo liderado pelas professoras Deise Dutra e Heliana Mello (ambas da UFMG e, na ocasião, coordenadoras do projeto EDUCONLE)<sup>38</sup> foi responsável por publicações que analisavam: as metáforas em narrativas de aprendizes e professores de línguas sobre a gramática e seu ensino (Dutra *et al.* 2003); a percepção de professores de inglês como língua estrangeira de si próprios (Mello; Mello 2003); a descrição metafórica de professores de inglês que adotavam diferentes métodos de ensino (Osório 2003); a conceitualização da interação na sala de aula de língua inglesa (Mello; Dutra 2004); e o papel das narrativas e da prática reflexiva de professores em suas auto-observações e reconceitualizações (Dutra; Mello 2008). Ainda nessa década, destacam-se os trabalhos do professor João Telles, que utilizou a análise de metáforas em narrativas para compreender a identidade profissional do professor de línguas estrangeiras (Telles 2004) e as percepções sobre desenvolvimento profissional e ensino de línguas (Telles 2008).

Outro grupo acadêmico que mostra ter desempenhado um papel importante na produção acadêmica sobre metáforas em narrativas é o liderado por Vera Menezes (professora emérita da UFMG). Na extensa lista de publicações da pesquisadora, constam trabalhos em que as metáforas utilizadas em narrativas de aprendizes são analisadas para compreender: questões do letramento digital (Paiva 2007); reflexões sobre a aquisição de língua inglesa como um sistema complexo (Paiva 2008; Menezes 2008); bem como os conhecimentos que emergem da interação entre diferentes textos e modos semióticos em narrativas multimídia e multimodais (Menezes 2008; Paiva 2009).

38 Projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFMG, cujo objetivo é oferecer ações de formação continuada para professores de inglês da rede pública e privada (<http://www.lettras.ufmg.br/educonle/>).



Outros trabalhos sobre metáforas em narrativas igualmente importantes que marcam a primeira década dos anos 2000 são o de Barata (2006), que investigou crenças de professores de inglês em formação sobre avaliação; e o de Mello *et al.* (2007), que investigou a representação de professores de inglês de uma escola estadual.

Na segunda década dos anos 2000, até o momento da redação deste capítulo, a pesquisa sobre metáforas em narrativas de aprendizagem de línguas apresenta um número pouco maior de publicações e amplia o seu escopo, na medida em que passa a considerar a multimodalidade das metáforas – uma ação também liderada no Brasil pela professora Vera Menezes. Sua pesquisa sobre a emergência de metáforas em narrativas multimídia / multimodais (Menezes 2008; Paiva 2009, 2010, 2011) é seguida pelo trabalho de seus então orientandos: sobre metáforas de estudantes de inglês da educação básica em narrativas multimodais (Silva 2013, 2016a); esquemas imagéticos em narrativas de aprendizagem (Silva 2014, 2016); identidades de aprendizes de inglês de diferentes culturas por meio da análise de narrativas multimodais (Gomes Junior 2015, 2016); e metáforas de aprendizes de inglês da educação básica em narrativas visuais à mão livre (Silva, 2017). Além desses trabalhos, com a minha coautoria, publicamos artigos sobre a prevalência da metáfora da viagem (Paiva; Gomes Junior, 2016) e sobre o papel das metonímias e metáforas visuais nas representações de estudantes universitários em narrativas de aprendizagem de língua inglesa (Paiva; Gomes Junior, 2019).

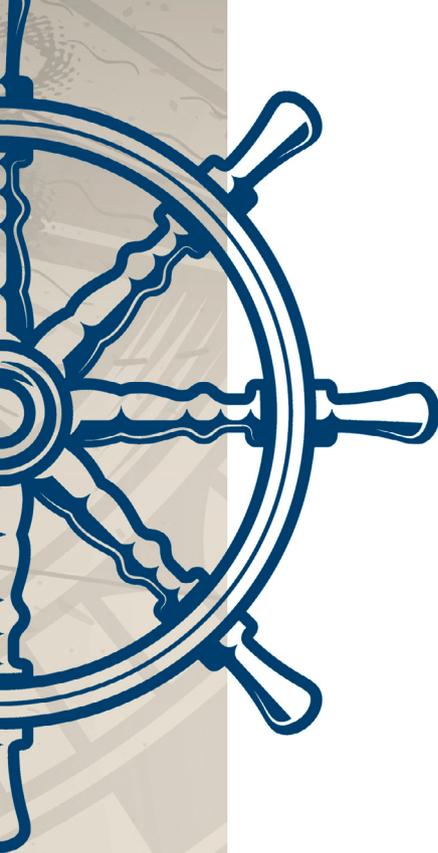
Outros trabalhos que consideraram a análise metafórica em narrativas de aprendizagem são o de Ferreira e Oliveira (2016), sobre metáforas de aprendizes de português como língua adicional; o de Ferreira (2016) sobre as conceitualizações de estudantes brasileiros sobre a aprendizagem de alemão para fins acadêmicos; e o de Brandão (2019), em que a análise metafórica foi utilizada para compreender

a (re)construção de identidades de uma professora de inglês como língua estrangeira em formação.

## UMA VISÃO PANORÂMICA DAS PESQUISAS SOBRE METÁFORAS EM NARRATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao analisarmos a trajetória das pesquisas sobre metáforas em narrativas de ensino e aprendizagem de línguas no contexto internacional, percebemos um movimento em que o discurso situado e a perspectiva êmica ganham espaço progressivamente. Nas primeiras pesquisas, a descrição dos processos de geração das metáforas não é tão explicitada e contextualizada. Em alguns trabalhos, há até mesmo orientação direta para a produção de metáforas, o que confere certa artificialidade à pesquisa. Com o passar dos anos e a maior difusão da narrativa como uma maneira de compreender as experiências de ensinar e aprender, as pesquisas parecem amadurecer gradualmente, haja vista a crescente preocupação com o detalhamento das situações comunicativas e discursivas que envolvem a narrativa. Com isso, outras formas de narrar além do texto escrito passam a ser consideradas na pesquisa, como as narrativas orais, visuais, digitais, multimídia e multimodais. Ademais, esses estudos passam a imprimir um caráter mais reflexivo, em que a narrativa não é apenas concebida como um instrumento de investigação, mas como um exercício formativo.

Em relação ao contexto brasileiro, até meados dos anos 2000, as pesquisas exploravam mais as metáforas de professores de línguas estrangeiras. Sinalizando maior atenção à formação docente, esses estudos tiveram como foco as narrativas de professores em formação



ou em serviço sobre percepções do papel docente, identidades e desenvolvimento profissional, gramática e seu ensino, interação em sala de aula e avaliação.

Após essa época, é possível perceber maior preocupação com os aprendizes, o que parece acompanhar a mudança de paradigma percebida no contexto internacional, em que a aprendizagem passa a ser analisada sob perspectivas mais contextuais, situadas e complexas. Passaram a ser temas de pesquisa questões referentes a práticas sociais da linguagem mediadas por tecnologias digitais, aquisição de língua inglesa, representações verbais, visuais e multimodais da aprendizagem e identidades de aprendiz.

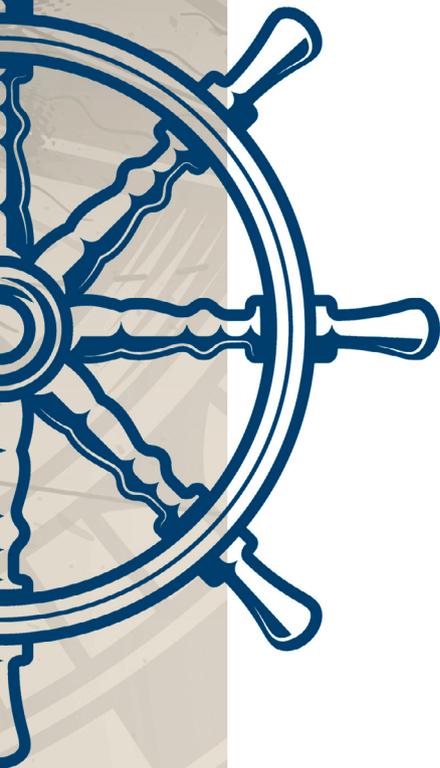
A progressiva complexificação percebida nas pesquisas sobre metáforas em narrativas parece acompanhar a valorização da perspectiva interpretativista na pesquisa qualitativa, que valoriza a subjetividade; encara o processo de geração de dados como uma construção mútua de significados (construção de interpretações de interpretações); percebe a análise como uma leitura de significados em textos culturais; problematiza as identidades e os papéis do pesquisador no processo investigativo; e, principalmente, reconhece que as condições de geração de dados influencia o processo de pesquisa e a natureza dos dados (Mottier 2005). É notável que, no decorrer do percurso científico, as condições, as linguagens e os instrumentos de pesquisa sobre metáforas em narrativas se tornaram menos objetivos e generalizantes e passaram a incorporar outras maneiras de narrar, considerando mais formas de construir significado por meio da linguagem – assim como fazemos no cotidiano – por meio de múltiplos e coexistentes textos, mídias, modos semióticos e tecnologias.

## QUESTÕES EMERGENTES E TENDÊNCIAS FUTURAS

Após mapear a paisagem dos estudos sobre metáforas em narrativas, destaco a seguir alguns apontamentos e contribuições. Em se tratando do ensino e aprendizagem de línguas, os trabalhos listados neste capítulo revelam que a análise metafórica nos auxilia a:

- explorar as concepções e visões sobre língua, linguagem, ensino e aprendizagem;
- depreender modelos culturais;
- acessar agendas e motivações para ensinar e aprender;
- perceber as relações entre teoria e prática em sala de aula;
- acessar perspectivas e visões sobre a sala de aula, estilos de aprendizagem e métodos de ensino;
- descobrir as necessidades dos atores envolvidos no processo;
- investigar crenças, percepções e conceitualizações sobre atores e elementos do processo;
- compreender a (re)construção de identidades;
- revelar aspectos individuais e sociais importantes;
- avaliar o papel de diferentes modos e mídias na construção de sentido; e
- investigar o processo de maneira indutiva e indireta.

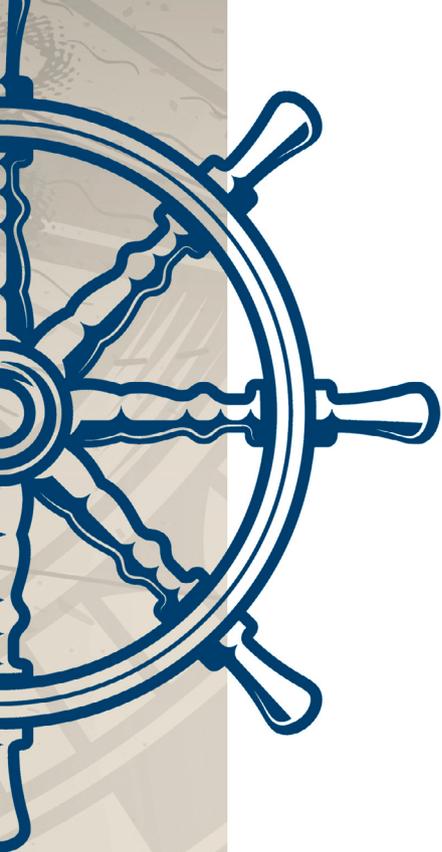
O percurso histórico apresentado neste capítulo aponta para o desenvolvimento de pesquisas que passam a considerar o potencial



da multimodalidade na construção de significados em narrativas. Essa passou a ser uma possibilidade real de pesquisa graças à evolução das tecnologias digitais, que nos permitem acessar e registrar narrativas com o uso e integração de mídias e modos semióticos múltiplos. Embora haja poucos estudos que considerem a maneira como narramos no cotidiano (utilizando simultaneamente a fala, os gestos, as expressões faciais, o tom de voz, a escrita, os ícones, os *emojis*, os memes, os GIFs, as cores etc.) essa tarefa já é possível e factível por meio da análise de narrativas em vídeo ou em mensagens instantâneas, por exemplo. Outra questão que merece atenção, acompanhando a tônica da pesquisa científica contemporânea sobre linguagens, refere-se à análise de metáforas para compreender de que maneira as relações de poder e as questões de gêneros, classes e raças atuam no processo de ensinar e aprender línguas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas histórias são uma das formas de significar o mundo e os que nos cercam. É por meio delas que classificamos, avaliamos, decidimos e convivemos. Nossas vidas são orientadas por narrativas com as quais nos relacionamos, por relações de identidade e alteridade, de modo que projetamos experiências passadas e futuras em histórias vividas e narradas por nós ou por outrem. Essa projeção evidencia um raciocínio metafórico, já que as metáforas conectam elementos entre conceitos familiares e geram novos significados. Fica clara, portanto, a importância que as metáforas têm no fazer narrativo. Quando contamos histórias, mapeamos conceitos e projetamos experiências em narrativas passadas ou futuras para atingir diversos efeitos de sentido.



Assim, neste capítulo, destaco que a pesquisa sobre metáforas ainda ocupa um espaço limitado no cenário do ensino e aprendizagem de línguas. Em se tratando da pesquisa narrativa, há ainda muito o que avançar, haja vista o número restrito de pesquisas que se dedicaram a compreender as conceitualizações e projeções cognitivas de aprendizes e professores de línguas. Isso sinaliza que há uma grande lacuna a ser preenchida por pesquisas futuras, principalmente em relação às narrativas multimodais.

É importante destacar a importância das universidades como espaço de formação de professores e também do fazer científico. Como evidencia a investigação realizada para a elaboração deste capítulo, as pesquisas, em especial no contexto brasileiro, parecem emergir de exercícios acadêmicos como dissertações e teses. Observando o caminho da pesquisa sobre metáforas em narrativas no Brasil, isso se torna ainda mais claro, já que é perceptível a importância da figura do orientador para abrir caminhos para seus orientandos, que muitas vezes tornam-se orientadores e passam a abrir novos caminhos científicos, como é o meu caso.

Como mostra o histórico da pesquisa sobre metáforas em narrativas, esses caminhos são construídos em rede. Observo que as conexões estabelecidas no meio acadêmico criam nós que se conectam, formando grupos pesquisa, redes que tendem a se expandir e, eventualmente, se conectar a outras redes. Exemplo disso é a publicação deste livro, que materializa a conexão entre diversos pesquisadores de diferentes grupos de pesquisa. Acredito poder afirmar que nossas redes se conectaram e se tornaram mais complexas.

Assim, encerro este capítulo na expectativa de que a rede de pesquisa sobre metáforas em narrativas de ensino e aprendizagem de línguas se expanda e se complexifique, por meio do investimento em mais estudos sobre o fazer narrativo (principalmente o de aprendizes) e a subjacente conexão com outros e novos pesquisadores.

## LEITURAS ADICIONAIS

BARKHUIZEN, G; BENSON, P; CHIK, A. (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. New York, Routledge.

BENSON, P; NUNAN, D. (org.). (2005) *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 4-21.

CAMERON, L; LOW, G. (1999) *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge, Cambridge University Press.

FAUCONNIER, G. (1994). *Mental spaces*. Cambridge, Cambridge University Press.

FAUCONNIER, G; TURNER, M. (2002). *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York, Basic Books.

FORCEVILLE, C. J; URIOS-APARISI, E. (org.). (2009). *Multimodal metaphor: applications of cognitive linguistics*. Berlin, Walter de Gruyter.

KÖVECSES, Z. (2005). *Metaphor in Culture: universality and variation*. Cambridge, Cambridge University Press.

LAKOFF, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago, University of Chicago Press.

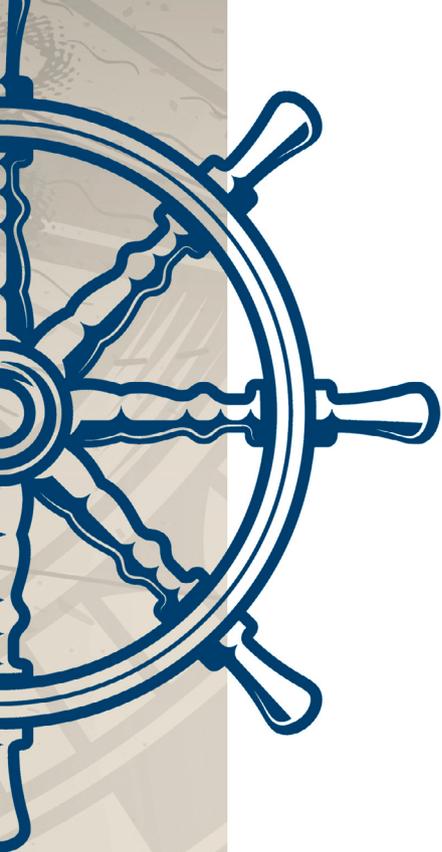
## POSFÁCIO

*Walkyria Magno e Silva*

Universidade Federal do Pará

Dou início a este texto dizendo da minha honra de ter sido escolhida para escrever o posfácio desta obra. Uma plêiade de colegas queridos e outros que só conheço de nome assinam os oito capítulos, em volume organizado por Ronaldo, um jovem pesquisador, cuja carreira já se configura brilhante. A coleção de textos encadeados, tal qual uma renga em que cada poeta escreve uma linha, mostra um panorama da vitalidade e interesse que as narrativas trazem para a Linguística Aplicada. Ao optar pela decisão de o autor de um capítulo apresentar o seguinte, o organizador buscou alinhar as contribuições de forma criativa, anunciando ao leitor um dos percursos possíveis na obra. Trata-se de uma rica rede de conhecimentos que, como podemos ver na leitura, está em crescimento exponencial em quantidade e importância dos trabalhos. A originalidade dessa empreitada referenda a ideia de que para que haja narrativas é preciso haver também interlocutores com quem dividi-las. Ao apresentar o capítulo seguinte, cada autor dialoga com o texto subsequente sendo a um só tempo leitor privilegiado e apresentador.

Narrativas de aprendizagem de línguas ou de formação de professores de línguas são as duas vertentes que transparecem nos textos que compõem o volume. Reflexões sobre essas narrativas e metarreflexões sobre dados, que só um conjunto relativamente robusto permite, mostram-se ao leitor como interpretações de narrativas viscerais da aventura que é aprender línguas e aprender a ensinar línguas. Isso revela a maturação necessária para o reconhecimento de um campo de trabalho. Acresça-se à essa riqueza a competente

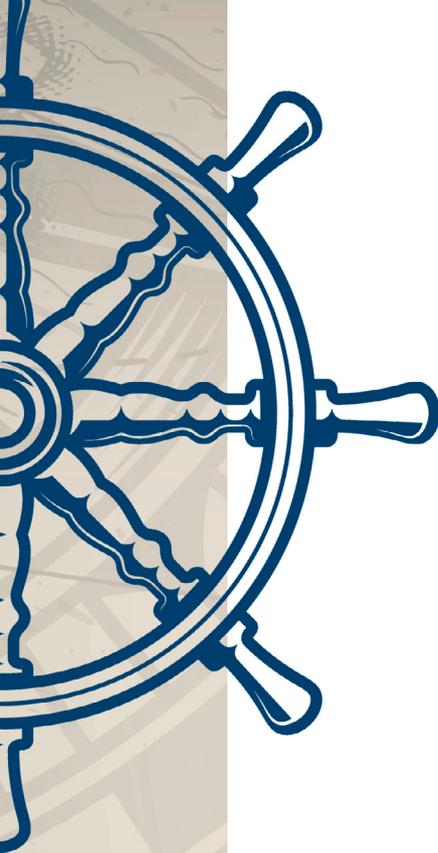


mobilização de um cabedal teórico variado e operante para fundamentar futuros estudos na área. Usando eu mesma a metáfora da “aventura”, referendo a compreensão êmica dessas histórias de pesquisa que usam a narrativa, a um só tempo instrumento e *corpus* em si mesma.

O leitor poderá se deliciar com as diversas definições do que é uma narrativa. Ecos de Bruner, Telles, Menezes, Kalaja, Barcelos e tantos outros chegaram até nós. A discussão, hoje anacrônica, de que a narrativa não é a verdadeira história esvazia-se no argumento de que ela é a história de cada um, compreendida e (re)interpretada segundo cada percurso de vida, colocando o que importa ao narrador no protagonismo da ação. E, afinal, é isso que interessa a alunos, professores e pesquisadores. Nessas narrativas, alunos entendem a si próprios e transformam suas trajetórias, professores são mais tolerantes com seus alunos, professores em formação compreendem a si próprios e se tornam mais acolhedores em relação a seus futuros estudantes e, finalmente, pesquisadores iluminam sua percepção teórica do que seja aprender e ensinar línguas. Como diz Mello (Cap. 2), ao recontar histórias acrescidas da interpretação, há uma projeção para o futuro, para a possibilidade de viver histórias diferentes das vividas, ou seja, de transformação profunda da experiência.

À tarefa de narrar a sua história, seja oralmente, seja por escrito, surge a possibilidade libertadora da multimodalidade. Assim, narradores mobilizam outras maneiras de narrar, mesmo aqueles não tão versados com as palavras e textos ou inábeis no desenho representativo do que querem dizer. Vozes, sons, *podcasts*, imagens, quadros, gestos, linguagens inúmeras apoiam a cognição e interpretação dessas trajetórias.

Para dar conta dessas novas maneiras de narrar, também a abordagem teórica utilizada para fundamentar os estudos precisa se alargar. Confirmando a natureza transdisciplinar da Linguística Aplicada, busca-se, nesta obra, o apoio teórico das outras gramáticas:



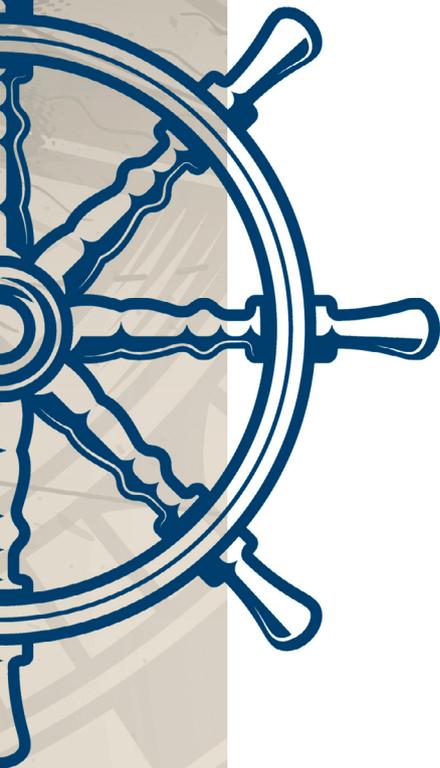
do *design*, da forma, do movimento, além de outras ciências, tais como Ciências Cognitivas, Sociologia, História, Antropologia, Estudos Literários, entre outras.

É assim que avança a ciência.

O prefácio de Vera Menezes anuncia o conteúdo e nos instiga, por meio da paródia do cancionista – sempre um bom contador de histórias – a avançar na leitura. Da Apresentação, que já antecipa a riqueza do que se vai ler, tomo emprestada a definição de narrativa expressa por Ronaldo: “Entendo-a como processo cotidiano ativo e reflexivo em que (re)construímos realidades; nossas e de outrem. Além disso, narrativas são produtos culturais: materialidades linguísticas que podem carregar nossas ‘digitais’ pessoais e ‘cicatrizes’ sociais; oferecendo pistas sobre nossas personalidades, interesses, crenças, expectativas, emoções, conceitualizações e identidades”. O próprio fato de reinterpretar acontecimentos e experiências ao recontar nossas histórias nos reconstrói enquanto seres situados em um cotidiano sempre mutante e, conforme Barcelos (Cap. 1), essa reinterpretação pode influenciar as culturas de aprender.

Bengezen (Cap. 3) ressalta a vantagem de a narrativa trazer para o foco temas geralmente escamoteados da sala de aula, por se dissolverem no coletivo daquele ambiente. Ela ainda referenda os movimentos executados pelo pesquisador de narrativas que tendem a uma análise tripartite: retrospectiva, introspectiva e prospectiva.

Alguns textos focam em trajetórias de professores. Romero (Cap. 4) revela sua paixão por garimpar indícios de formação docente nos relatos autobiográficos e de se (re)construir a partir das interações percebidas entre si e os professores que forma. Ao revelar-se no processo de ensinar a ensinar, ela referenda o valor transformador do conhecimento experiencial. Ainda na formação de professores, desta feita de português, Cadilhe (Cap. 5) clama por uma atenção a



práticas que acolham as vozes desses seres em vias de se tornarem educadores, um acolhimento que deixe de lado a colonialidade do saber previamente estabelecido e valorize aquilo que é próprio da vivência de cada um. Ele anuncia as tensões que emergem em sala de aula como oportunidades para reflexão por meio dos saberes psicopedagógicos necessários para transformar a realidade, sem jamais escamotear temas tais como gênero, raça, poder, entre outros saberes periféricos que devem ser centralizados. Esse é o currículo com o qual sonhamos. Ainda com foco nos professores, Vianini e Arruda (Cap. 6) trazem à tona o tema da agentividade como central em narrativas de pessoas que se revelam ao narrarem suas histórias.

Os dois capítulos finais apresentam um panorama dos estudos narrativos, partindo de uma perspectiva internacional para as pesquisas brasileiras. Esses prestam-se, sobretudo, para que os leitores que quiserem se aprofundar encontrem neles uma rica fonte de referências. Ambos também expandem as possibilidades de textos não unicamente verbais, mas, sim, multimodais. Silva (Cap. 7) concentra suas ideias na metodologia usada para analisar essas narrativas, indo muito além da análise de conteúdo. Já Gomes Junior (Cap. 8) enfoca os estudos de metáforas em narrativas, um de seus temas preferenciais.

Mais do que trazer informações novas, este volume é um verdadeiro baú de tesouros no qual os pesquisadores interessados em narrativas encontrarão reunidos capítulos que poderão lhes impulsionar em seus estudos. O curioso é que, ao escrever este posfácio, engendo uma narrativa sobre a utilização de narrativas em pesquisa que contenham histórias ao redor do aprender e do ensinar. Assim, enredo temas que constroem a identidade do próprio ser humano em sua essência: um ser que aprende e que conta sobre como aprendeu.

Belém, novembro de 2019

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. (2006). Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP, Pontes Editores.

AHEARN, L. M. (2013). Privileging and Affecting Agency. In: MAXWELL, C.; AGGLETON, P. (2013). *Privilege, Agency and Affect*. Understanding the Production and Effects of Actions. Palgrave Macmillan.

\_\_\_\_\_. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, n. 30, pp. 109-137.

ALANEN, R.; KALAJA, P.; DUFVA, H. (2013). Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta [Visual narratives and beliefs about language teaching held by pre-service teacher trainees]. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, n. 5, pp. 41-56. Disponível em: <https://journal.fi/afinla/article/view/8738>. Acesso em: 14 set. 2017.

ANDRADE, F. L. D. (2016). *Desenvolvimento da Autonomia na Aprendizagem de Língua Inglesa em Sala de Aula: A Visão da Professora*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG. [Não publicado].

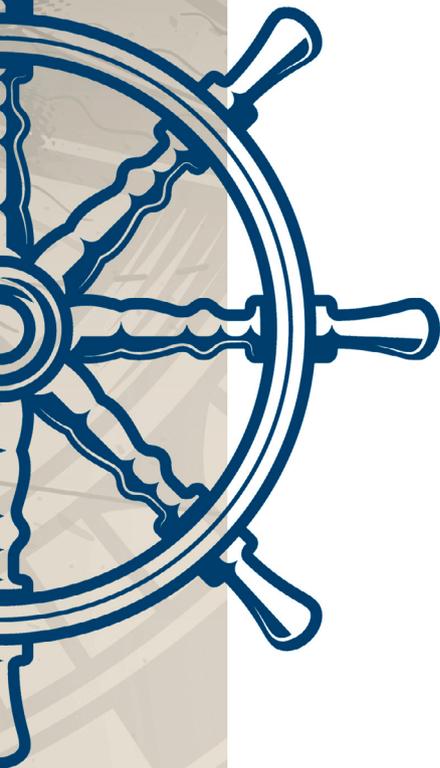
ARAGÃO, R. C. (2008). Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, pp. 295-320.

\_\_\_\_\_. (2007). *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

ARAÚJO, M. A. F. (2006). *De professor a coordenador: uma avaliação crítica da atuação profissional*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Taubaté, Taubaté, SP. [Não publicado]

ARRUDA, C. F. B. (2014). *É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

BAILEY, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In: SELIGER, H. W.; LONG, M. H. (ed.). *Classroom oriented research in language acquisition*. Rowley, MA, Newbury House, pp. 67-102.



BAILEY, K. M.; BERGTHOLD, B.; BRAUNSTEIN, B.; FLEISHMAN, N. J.; HOLBROOK, M. P.; TUMAN, J.; WAISSBLUTH, X.; ZAMBO, L. J. (1996). The language learners' autobiography: examining the apprenticeship of observation. In: D. Freeman e J. C. Richards (org.) (1996). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, pp. 377-396.

BANDURA, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. n. 52, pp.1-26.

BANKS, M. (2009). *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Artmed. 176 p.

BARATA, M. C. C. M. (2006). *Crenças sobre Avaliação em Língua Inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. 2006. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

BARCELOS, A. M. F. (2016). *Reading our language teaching histories*. Disponível em: <https://bit.ly/2HQQv4J>. Acesso em: 14 set. 2018.

BARCELOS, A. M. F. (2012). Explorando crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em materiais didáticos. In: SCHEYERL, D. C. M. & SIQUEIRA, S. (org.). (2012). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador, UDFBA, pp. 111-137. Disponível em: <https://bit.ly/2HQQQEx>

BARCELOS, A. M. F. (2006). Narrativas, crenças e experiências de aprender Inglês. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, vol. 9, pp. 145-175.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P.; PAIVA, V. M. O. (2008). *Narratives of learning and teaching EFL*. Londres, Palgrave/Macmillan, 2008. vol. 1. 256p.

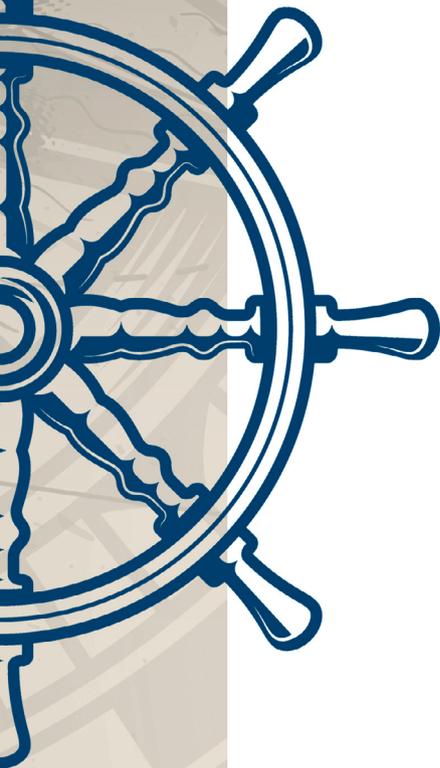
BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo, Edições 70. 280 p.

BARKHUIZEN, G. (2016). Narrative approaches to exploring language, identity, and power in language teacher education. *RELC Journal*, vol. 47, n. 1, pp. 25-42.

\_\_\_\_\_. Narrative Inquiry. In: McKinley and Rose (org.) *Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. [No prelo].

\_\_\_\_\_. (2017). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York, Routledge.

\_\_\_\_\_. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, vol. 45, n. 3, 2011.



BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. New York, Routledge.

BATISTA, R. C. (2015). *Libertas ad Discendum*: O ensino de língua inglesa pra alunos encarcerados. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG. [Não publicado].

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. ([1990] 2006). Poética e performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. *Ilha – Revista de Antropologia*, vol.8, n. 1/2.

BAUMAN, Z. (2004). *Identidade*. Rio de Janeiro, Editora Zahar.

BEJA, A. C; RESENDE, F. (2014). Processos de Construção da identidade docente no discurso de estudantes de licenciatura em química. *Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias*, vol. 13, n. 2, pp. 156-178.

BELL, J. S. (2002). Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. *Tesol Quarterly*, v. 36, n. 2.

BELL, P. (2001). Content Analysis of Visual Images. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (ed.). (2001). *Handbook of Visual Analysis*. London, Sage Publications. pp. 10-34.

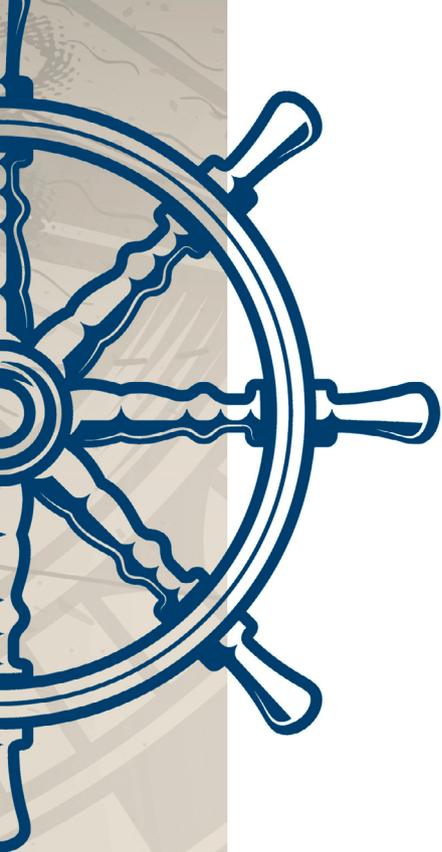
BENGEZEN, V. C. (2019). Inglês na escola pública: experiências com tecnologias digitais, inclusão, autoria docente e discente. *ProLíngua*, João Pessoa, vol. 13, pp. 129-140.

BENGEZEN, V. C. (2017). *As histórias de autoria que vivemos nas aulas de Inglês do sexto ano na escola pública*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

BENGEZEN, V. C.; MURPHY, M. S. (2017). Considering Authority and Authorship in Technological Contexts in a Brazilian School. *LEARNing Landscapes*, vol. 11, n. 1, pp. 37-49.

BENSON, P. (2017). Teacher autonomy and teacher agency. In: BARKHUIZEN, G. (2017). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York, Routledge.

BERBER SARDINHA, T. (2011). Metáforas e Linguística de Corpus: metodologia de análise aplicada a um gênero de negócios. *DELTA [online]*, vol. 27, n. 1, pp. 1-20. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502011000100001>.



BERBER SARDINHA, T. (2012). A ocorrência de metáforas é previsível? *Revista de Estudos da Linguagem*, vol. 20, n. 2, pp. 211-240. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2749>. Acesso em: 17 Jun 2019.

BERT, J. F. (2013). *Pensar com Michel Foucault*. São Paulo, Parábola.

BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 49, n. 1, pp. 38-54.

BIESTA, G.; TEDDER, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Working Paper 5*, Exeter, Teaching and Learning Research Programme.

BLOCK, D. (1992). Metaphors we teach and learn by. *Prospect*, vol. 7, n. 3, pp. 42-5.

BLOCK, L. A.; BECKS, P. (2016). Cultivating Agentic Teacher Identities in the Field of a Teacher Education Program. *Brock Education Journal*, vol. 25, n. 2, pp. 71-85.

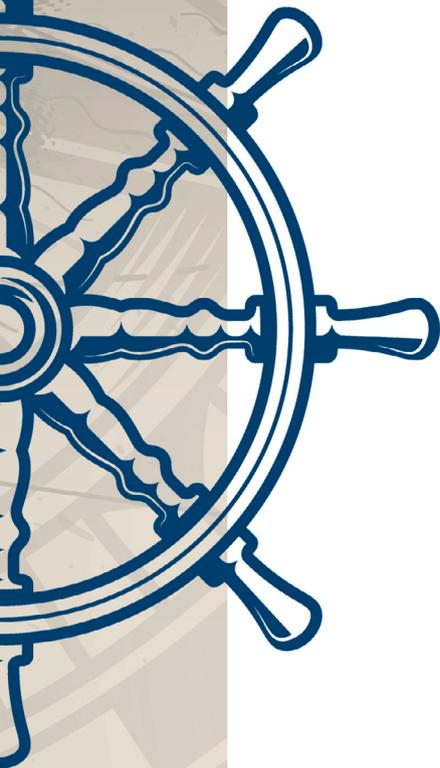
BLOMMAERT, J. (2005). *Discourse: a critical introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.

BORGES, M. C.; ALVES, V. A.; MARTINS, S. E. C.; CONDELES, J. F.; ACRANI, S.; OLIVEIRA JUNIOR, A. P.; ZEULLI, E. (2010). A formação de professores na UFMT: o Pibid como experiência desafiadora. *Revista Triângulo*, Uberaba, vol. 3, n. 2, pp. 163-176, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://www.uftm.edu/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/152/181>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRANDÃO, A. C. L. (2011). *Shall we dance? Colaboração e histórias do processo de busca por parceiros de tandem*. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

BREEN, M. (2001). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow, UK, Pearson Education Limited.

BROCKMEIER, J.; CARBAUGH, D. (2001). *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.



BRUNER, J. (2014). *Fabricando histórias: direito, literatura, vida*. São Paulo, Letra e Voz.

\_\_\_\_\_. (2001a). Self-Making and World-Making. *In.*: BROCKMEIER, J.; DONALD CARBAUGH, D. (ed.). (2001). *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

\_\_\_\_\_. (2001b). *A Cultura da Educação*. Porto Alegre, ArtMed.

\_\_\_\_\_. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA, Harvard University Press. 240 p.

BUCHANAN, R; OLSEN, B. (2018). Teacher Identity in the Current Teacher Education Landscape. *In:* SCHULTZ, P. A. *et al.* (ed.) (2018). *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations*. Cam, Switzerland, Springer. [E-book]

CADILHE, A. J. (2017). 'Tenho dificuldades em lidar com essa situação': narrativas, gênero e sexualidade na formação continuada de professores/as. *Humanidades & Inovação*, vol. 4, pp. 46-54.

CADILHE, A.J.; SALGADO, A. C. P. (2019). Beijar, verbo intransitivo: narrativas, diversidade e sexualidade na formação de professores/as de línguas. *Letras & Letras (UFU)*, v. 35, n. especial.

CADILHE, A.J.; SANT'ANNA, P. F. (2019). Narrativas da experiência em formação docente inicial mobilizadas em práticas de letramentos online. *(Con)Textos Linguísticos*, v. 13, n.26.

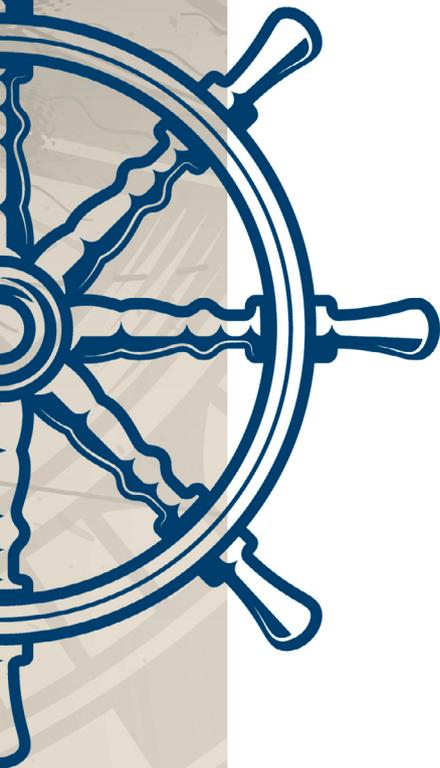
CAINE, V.; LESSARD, S.; CLANDININ, D. J. (2019). *Comunidades Responsivas como Espaços de Visibilidade na Pesquisa Narrativa*. [no prelo].

CALDERARO, L. H. (2007). *A Ação da Professora Coordenadora Pedagógica na Construção do Projeto Hora da Leitura*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, SP. [Não publicado].

CAMERON, L. (2007). Confrontation or complementarity?: Metaphor in language use and cognitive metaphor theory. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, vol. 5, n. 1, pp. 107-135.

CANAGARAJAH, S. (1996). From critical research practice to Critical research reporting. *In:* TESOL QUARTERLY vol. 30, n. 2.

CANAGARAJAH, S. (2012). Teacher Development in a Global Profession. *In:* TESOL QUARTERLY vol. 46, n. 2.



CARVALHO, J. J. (2019). Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: COSTA, Joaze; MALDONATO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). (2019). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte, Autêntica.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. (2002). Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. (org.). (2002). *Identities: Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, Mercado de Letras.

CELANI, M. A. A. (2004). Culturas de Aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (2004). *A Formação do Professor como Profissional Crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, Mercado de Letras.

CHIK, A. (2017) Beliefs and practices of foreign language learning: a visual analysis. *Applied Linguistics Review*. v. 9 n. 2-3, pp. 307-331. DOI: 10.1515/applirev-2016-1068

CHIULLI, T. H. S.; ROMERO, T; R. S. (2016). Retalhos Alinhavados: entendendo o construir do professor. *Caminhos em Linguística Aplicada*, vol. 14, pp. 71-85.

CHIULLI, T. H. S. (2014). *Reflexões sobre o Ensino Integrado: Possibilidades com o ESP e Formação Cidadã*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG. [Não publicado].

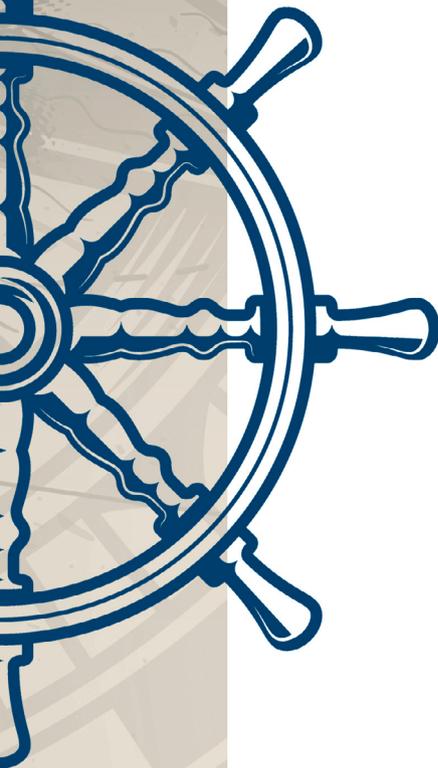
CHRISTIE, F. (2005). *Language Education in the Primary Years*. Sydney, University of New South Wales Press Ltd.

CLANDININ, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London, Falmer Press.

CLANDININ, J. D; CONNELLY, M. (2000). *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA, Jossey Bass a Willey Company.

CLANDININ, L. D.; CONNELLY, M. (2015). *Pesquisa Narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. 2ª ed. rev., Uberlândia, EDUFU.

COELHO, H. S. H. (2005). "É possível aprender inglês em escolas públicas?" Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. (2005). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.



CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. (2006). Narrative inquiry. In: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (org.). (2006). *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 477- 487.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. D. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: narrative of experiences*. New York, Teachers College Press.

COSTA, G. Santos. (2013). *Mobile learning*. Letramento visual crítico. Agência. Affordance. Ensino de inglês como LE. 2013. 182 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.

DEIGNAN, A. (2005). *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam, John Benjamins.

DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. New York, Collier Books.

DIAMOND, C. T. P.; MULLEN, C. A. (1999). *The Postmodern Educator: arts based inquiries and teacher development*. New York, Peter Lang.

DIAS, S. M. A. (2014). *O trabalho do professor iniciante no Estágio Supervisionado em língua inglesa: uma atividade educacional à luz do ISD e da Pesquisa Narrativa*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) -Universidade Federal da Paraíba.

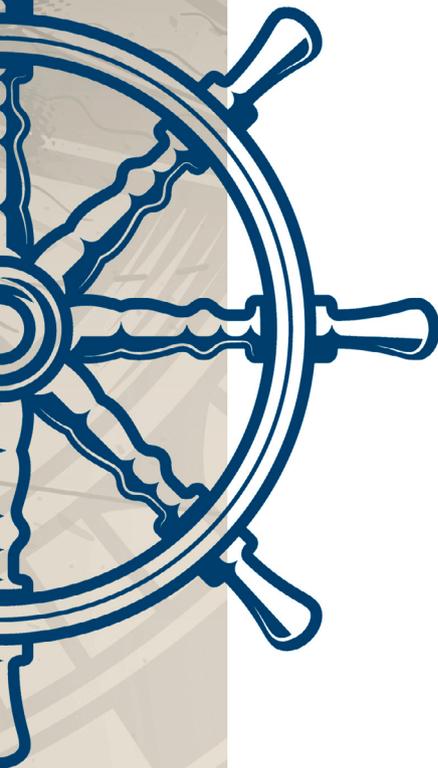
DUFF, P. (2012). Identity, agency, and SLA. In: MACKKEY, A.; GASS, S. (ed.). *Handbook of second language acquisition*. London, Routledge, p. 410-426.

DUFVA, H.; ALANEN, R.; KALAJA, P. (2011). Voices of literacy, images of books: sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *Forum Sprache*, vol. 3, n. 2, p. 58-74.

DURANTI, A. (2004). Agency in Language. In: DURANTI, A. (ed.). (2004). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK, 2004.

DUTRA, D. P; MELLO, H. R. (2008). Self-observation and reconceptualization through narratives and reflective practice. In: KALAJA, P; MENEZES, V; BARCELOS, A. M. F. (org.) (2008). *Narratives of learning and teaching*. 1ed. Londres, Palgrave Macmillan, p. 36-50.

DUTRA, D. P; MELLO, H. R. et al. (2003). Metaphors we teach by: metáforas utilizadas por professores de inglês sobre gramática e seu ensino. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 5., 2003, Goiânia. *Anais [...]* Goiânia, Editora Vieira, vol. 1, pp. 175-180.



ELLIS, R. (2001). The metaphorical constructions of second language learners. In.: BREEN, M. (org.). (2001). *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow, Pearson, pp. 65-85.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. *On writing qualitative research: living by words*. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2005.

EMILIORELI, G. M. (2017). *Identidades em Transformação: efeitos de intercâmbios internacionais*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG. [Não publicado].

ESPARZA PAILLAO, L. D. C. (2018). *Aprendizagem de línguas adicionais, narrativa autobiográfica e experiência docente: entre duas culturas e três línguas*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG. [Não publicado].

FABRÍCIO, B. (2018). Linguística Aplicada e indisciplina radical: repetir, desacostumar, despraticar. In: MACIEL, Ruberal et al. (org.). *Linguística Aplicada para além das fronteiras*. Campinas, Pontes.

FELÍCIO, H. M. S; GOMES, C; ALLAIN L. R. (2014). O Pibid na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. *Educação*, Santa Maria, vol. 39, n. 2, pp. 339-352 maio/ago.

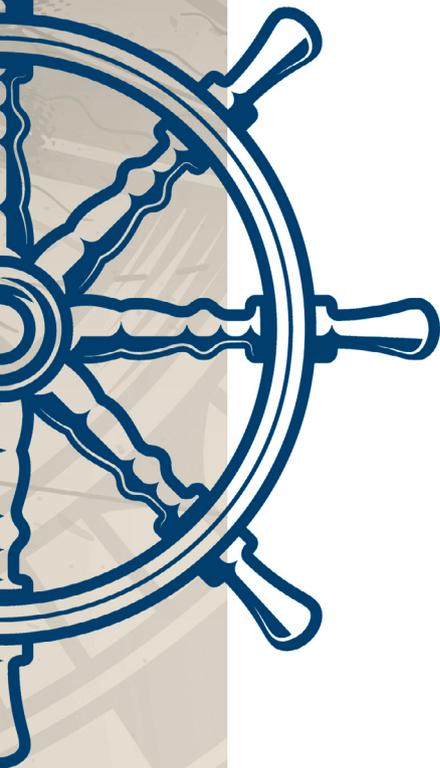
FERREIRA, G. S. (2014). *A tecnologia digital e o ensino de língua inglesa: navegando e aprendendo com meus alunos no facebook*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

FERREIRA, L. C.; NASCIMENTO, T. C; FLISTER, C. (2014). Futebol e Metáfora na Mídia. *Revistas Contextos Linguísticos*, vol. 8, n. 10.1, pp. 231-244.

FERREIRA, L. C.; OLIVEIRA, D. (2016). Metáforas de aprendizagem: um estudo sobre a aprendizagem de português como língua adicional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A METÁFORA NA LINGUAGEM E NO PENSAMENTO, 5, 2016, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras, UFMG, 2016. vol. 1, pp. 270-285.

FERREIRA, L. (2016). How Brazilian students conceptualize the experience of learning German for academic purposes. *Pandaemonium Germanicum*, vol. 19, n. 28, pp. 124-152.

FILARDI, S. (2008). *A Linguagem na Construção das Representações de Cultura Brasileira e do Brasileiro em Aulas Particulares e Individuais de Português como Língua Estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, SP. [Não publicado].



FONSECA, L. S. S. (2015). *A agência na formação de uma professora de Língua Estrangeira Espanhola em contexto pré-serviço*. 2015. 182 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FORCEVILLE, C. (2010). *A Course in Pictorial and Multimodal Metaphor*. Disponível em: <http://semioticon.com/sio/courses/pictorial-multimodal-metaphor/>. Acesso em: 9 jul. 2012.

FORCEVILLE, C.; URIOS-APARISI, E. (ed.). (2009). *Multimodal metaphor: applications of cognitive linguistics*. Berlin, Walter de Gruyter.

FORCEVILLE, C. (2002). *Pictorial Metaphor in Advertising*. London, Routledge.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUZER, C; CABRAL, S. R. S. (2014). *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas, Mercado de Letras.

GARCIA, S. S. (2018). *Autonomia e Estratégias de Aprendizagem de Língua Espanhola: minhas experiências durante o intercâmbio na Colômbia*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG.

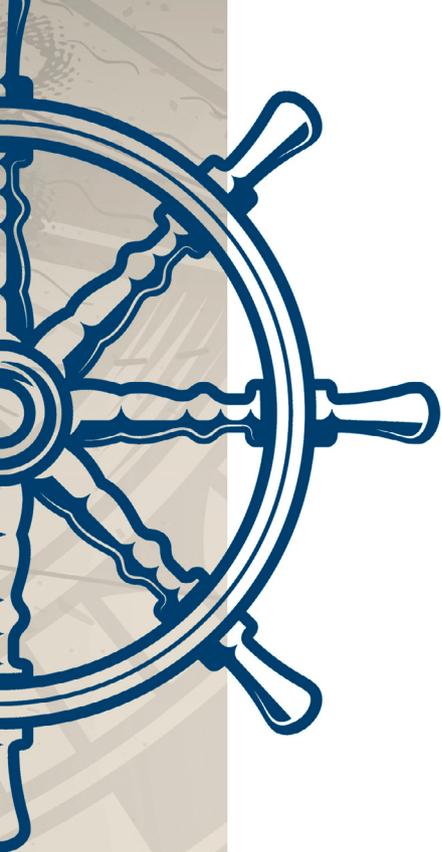
GEORGAKOPOULOU, Alexandra. (2007). *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam, Benjamins.

GOLOMBEK, P. R.; JOHNSON, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 10, n. 3, pp. 307-327.

GOMES JUNIOR, R. C. (2016). Os aprendizes são viajantes: identidades metaforizadas de estudantes de inglês de Hong Kong e Belo Horizonte. *Scripta*, PUC-MG, vol. 20, pp. 193-211.

GOMES JUNIOR, R. C. (2015). *Retratos do eu: as identidades metaforizadas de aprendizes universitários de inglês em Hong Kong e no Brasil*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GOMES JUNIOR, R. C. (2012). Metáforas Online: As Conceitualizações de Aprendizes Universitários de Inglês sobre Aprendizagem à Distância. *Revista Escrita*, PUC-RJ, online, vol. 15, pp. 1-18.



GOMES JUNIOR, R. C. (2011). *Metáforas na rede: mapeamentos conceituais de estudantes universitários sobre aprendizagem de inglês*. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GONRING, D. O. L. (2013). *Um Olhar Crítico-Reflexivo sobre as Estratégias de Aprendizagem de Língua Inglesa de Licenciandos de Letras*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG. [Não publicado].

HAKKARAINEN, T. (2011). *From interdependence to agency: migrants as learners of English and Finnish in Finland*. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)-Departamento de Linguagens, Universidade de Jyväskylä, Jyväskylä Yliopisto, Finlândia, 2011. Disponível em: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/36787>. Acesso em: 10 out. 2015.

HALL, S. (2005). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3<sup>rd</sup> edition. London, Hodder Arnold.

HIBARINO, D. A. (2018). *Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do proFIS-UNICAMP*. 2018. 160 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual De Campinas, Campinas, SP.

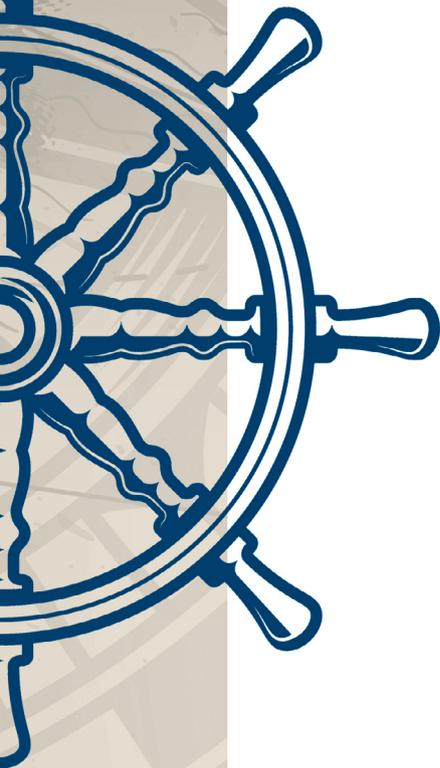
HODGE, R.; KRESS, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge, Polity Press. 285 p.

HUANG, J. (2013). *Autonomy, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Bern, Peter Lang.

HUBER, J.; CLANDININ, D. J. (2005). Living in Tension: Negotiating a Curriculum of Lives on the Professional Knowledge Landscape. In: BROPHY, J., PINNEGAR, S. (ed.). (2005). *Learning from Research on Teaching: Perspective, Methodology, and Representation*. Advances in Research on Teaching, vol. 11. Emerald Group Publishing Limited, p. 313-336.

JENSEN, D. (2006). Metaphors as a Bridge to Understanding Educational and Social Contexts. *International Journal of Qualitative Methods*. vol. 5, n. 1, p. 36-54.

JESUS, A. G. (2010). *Narrativa Digital: uma Abordagem Multimodal na Aprendizagem de Inglês*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho, Braga, Portugal.



JEWITT, C. (2011). An introduction to multimodality. In: \_\_\_\_\_. (ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York, NY, Routledge. pp. 14-27.

JOHSON, Karen; GOLOMBEK, Paula. (2011). The transformative power of Narrative in Second Language Teacher Education. In: *TESOL QUARTERLY*, vol. 45, n. 3.

JOSSIELSON, R. (2010). "Bet you think this song is about you": Whose narrative is it in the Narrative Research? Keynote speech, Narrative Matters, Canada, Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/281510423\\_Bet\\_you\\_think\\_this\\_song\\_is\\_about\\_you\\_Whose\\_Narrative\\_Is\\_It\\_in\\_Narrative\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/281510423_Bet_you_think_this_song_is_about_you_Whose_Narrative_Is_It_in_Narrative_Research). on July 3rd., 2019.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; RUOHOTIE-LYHTY, M. (2016). *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. London, Palgrave Macmillan.

KALAJA, P.; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. In.: BARKHUIZEN, G. (org.). (2013). *Narrative Research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.103-131.

KALAJA, P.; PITKÄNEN-HUHTA, A. (2017). ALR Visual methods in Applied Language Studies. Editorial. *Applied Linguistics Review*, Special issue, vol. 9, n. 2-3.

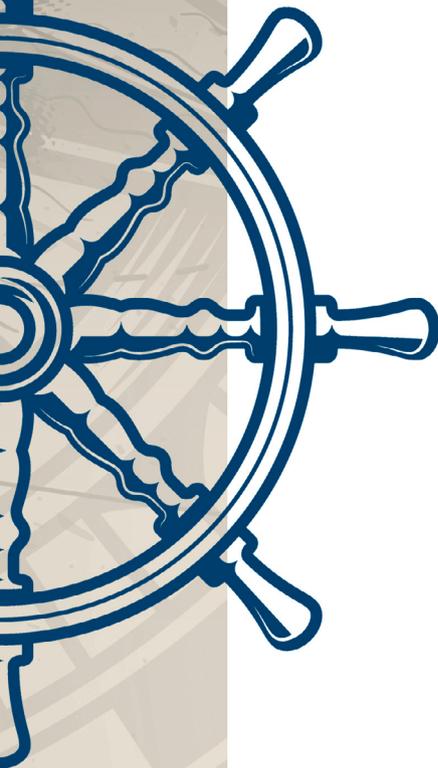
KALAJA, P. (2015). A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. *AFinLAn vuosikirja*, n. 73, pp. 21-38.

KALAJA, P. (2014). *Visual methods in learning and teaching foreign languages*. [Curso]. Universidade Federal de Viçosa, MG.

KALAJA, P.; ALANEN, R.; DUFVA, H. (2008). Self-Portraits of EFL Learners: Finnish Students Draw and Tell. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (ed.). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, p. 186-198.

KALAJA, P.; DUFVA, H.; ALANEN, R. (2013). Experimenting with visual narratives. In: BARKHUIZEN, G. (ed.). *Narrative Research in Applied Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 105-131.

KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Ed.). (2008). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan. 256 p.



KARLSSON, L. Turning the Kaleidoscope – EFL research as auto/biography. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M.F. (ed.). (2008). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. London, Palgrave Macmillan.

KLEIMAN, A. (1998). O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). (1998). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras.

KÖVECSSES, Z. (2010). *Metaphor: a practical introduction*. Oxford, Oxford University Press.

KRAMSCH, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford, Oxford University Press.

KRESS, G. (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London, New York, Routledge. 179 p.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. New York, Routledge.

KRESS, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge. 212 p.

KRESS, G. (2011). What is mode? In: JEWITT, C. (ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York, NY, Routledge. pp. 54-67.

KRESS, G.; JEWITT, C.; OGBORN, J.; TSATSARELIS, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London, New York, Continuum.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold. 142 p.

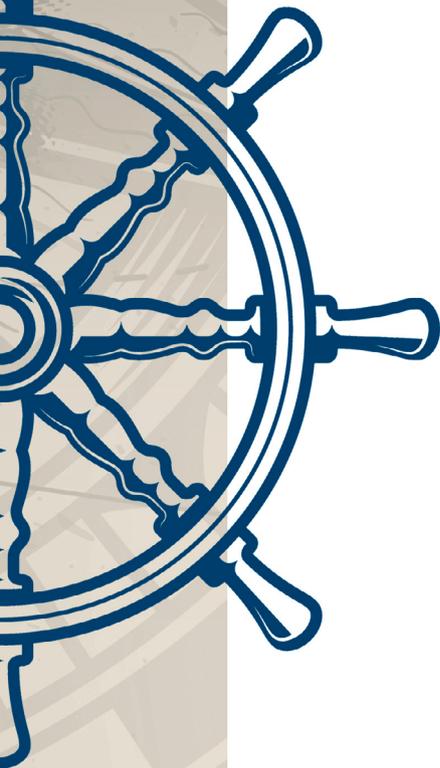
KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. (1996). *Reading Images: the grammar of visual design*. London, New York, Routledge, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. Abingdon, UK, Routledge.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, Chicago University Press.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York, Basic Books.

LAKOFF, G. (1991). Metaphor and war: the metaphor system used to justify war in the gulf. *Peace Research*, vol. 23, n. 2/3, p. 25-32.



LANTOLF, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press, p. 1-26.

LANTOLF, J. P.; PAVLENKO, A. (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. In: BREEN, M. P. (2001). *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow/England, Pearson Education Limited.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford, Oxford University Press.

LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.

LIBÂNEO, J. C. (2015). Adeus Professor, Adeus Professora? A Identidade do professor na Contemporaneidade. In.: BARBOSA, M. V.; GONÇALVES, A. R.; GAYDECZKA, B.; DANTAS, F. B. A.; BARBOSA, J. B.; FERNANDES, N. M. (org.). (2015). *A Boniteza de Ensinar e a Identidade do Professor na Contemporaneidade*. Campinas, Mercado de Letras.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. S. (2003). Autobiografia, Diário e Sessão Reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (org.) (2003). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas, Mercado de Letras.

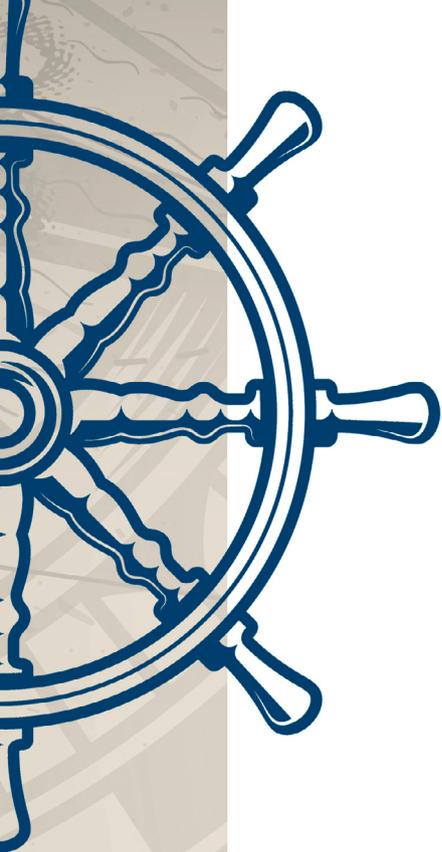
LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*, vol. 47. Thousand Oaks, London and New Delhi, Sage Applied Social Research Methods Series.

LIMA, C. V. A. (2014). *'Eu faço o que posso': experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa*. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LIMA, S. S. (2005). *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto, SP.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. (2005). *Working with discourse: Meaning Beyond the Clause*. London: Continuum.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.



MEDRADO, B. P. (2010). Dimensões do agir representado em autobiografias docentes. In: ROMERO, T. S. (org.). (2010). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, Editora Pontes, v. 1, pp. 243-260.

MEDRADO, B. P.; FREITAS, A. C. (2013). Identidades, saberes e formação: respostas de um diário reflexivo. In: REICHMANN, C. L. (org.). (2013). *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. 01ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, pp. 71-92.

MEDRADO, B. P. (2003). Fotografias de sala de aula: relato de experiências sob uma perspectiva reflexiva. In: GIMENEZ, T. (org.). (2003). *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de Professores em Tempos de Mudança*. Londrina, v. 1, pp. 95-102.

MELLO, D.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G. (2007). Metaphors as a source of teachers' representations. *Letras & Letras*, Uberlândia, n. 23 (1), pp. 37-54.

MELLO, D. M. (2005). *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistência: buscando espaço para a formação de professores 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.

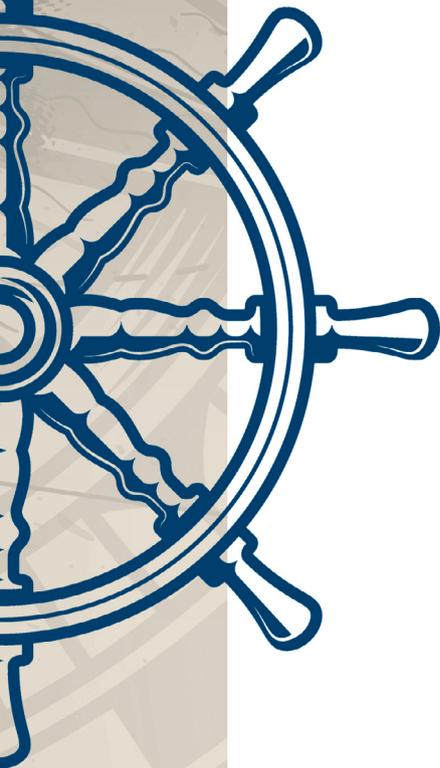
MELLO, D. M. M. (1999). *Viajando pelo interior de um ser chamado professor*. 1999. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MELLO, D. M. (2010). Pesquisa narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: ROMERO, T. R. S. (org.). (2010). *Autobiografias na (re) constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, Pontes, pp. 171-187.

MELLO, D. M. (2017). The Language of Arts in a Narrative Inquire Landscape. In: CLANDININ, D. J. (org.). *Handbook of Narrative Inquiry: mapping a methodology*. 1 ed. Florida, Sage Publications Inc., v. 1, pp. 203-223.

MELLO, H. R.; MELLO, A. C. (2003). Metaphors in EFL teachers' discourse. In: GIMENEZ, T. (org.) *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempo de mudança*. 1ed. Londrina: ABRAPUI, v. 1, pp. 139-145.

MELLO, H.; DUTRA, D. (2004). A Construção Conceptual do Processo de Interação na Sala de Aula de Língua Estrangeira. *The ESPECIALIST*, n. 25, pp. 59-80.



MELLO, H.; DUTRA, D. P.; ELIAS, A. L.; BERNARDES, F.; SILVA, L. A. (2003). Metaphors we teach by: metáforas utilizadas por professores de inglês sobre gramática e seu ensino. *In: Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG*, 5., 2003, Goiânia. *Anais [...]* Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, pp. 175-180.

MELO-PFEIFER, S. (2015). Multilingual awareness and heritage language education: children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, v. 24, n. 3, pp. 197-215.

MELO, A. F. (2016). *Análise de autoavaliações de licenciandos do Pibid-Inglês*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - UFLA. [Não publicado].

MENEZES, V. L. (2008). Multimedia language learning histories. *In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). (2008). Narratives of learning and teaching EFL*. London, Palgrave-Macmillan, pp. 199-213.

MERCER, S. (2012). The Complexity of Learner Agency. *APPLES – Journal of Applied Language Studies*, vol. 6, n. 2, pp. 41-59.

MERCER, S. (2011). Understanding Learner Agency as a Complex Dynamic System. *System*, v. 39, n. 4, pp. 427-436.

MERRIMAN, B.; GUERIN, S. (2006). Using children's drawings as data in child-centred research. *The Irish Journal of Psychology*, v. 27, n. 1-2, pp. 48-57.

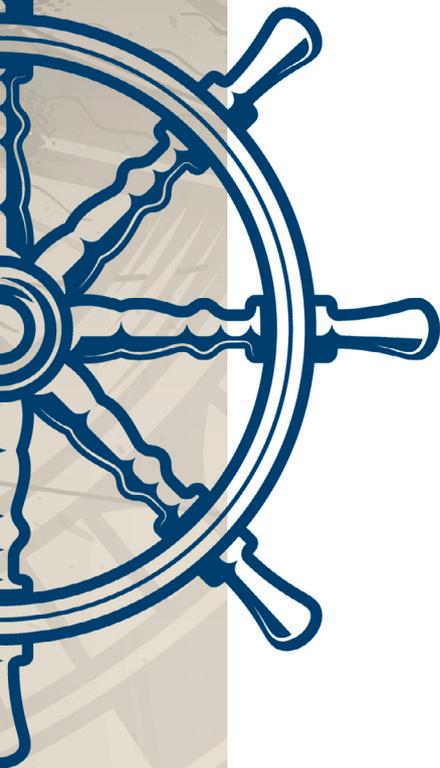
MICCOLI, L. A evolução da pesquisa experiencial – uma trajetória colaborativa. *In: MICCOLI, L. (org.) Pesquisa com foco na Experiência: uma teoria em evolução*. Campinas, SP, Pontes Editores, 2014.

MICCOLI, L. S.; BAMBIRRA; M. R. A.; VIANINI, C. An Approach to Understanding and Researching the Complexity Of English as a Foreign Language Teaching and Learning. (Inédito).

MICCOLI, L. S. (2010). *Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades*. Campinas, Pontes Editores.

MICCOLI, L. S. (2011). O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... *In: LIMA C. D. (org.) (2011). Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo, Parábola Editorial, pp. 171-184.

MICCOLI, L. S. (2008). Brazilian EFL teachers' experiences in public and private schools: different contexts with similar challenges. *In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M. (ed.) (2008). Narratives of learning and teaching EFL*. Houndsmills, Palgrave Macmillan, pp. 64-79.



MIGNOLO, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, pp. 287-324.

MILLER, G. A. (1993). Images and models, símiles and metaphors. In: ORTONY, A. (ed.). (1993). *Metaphor and Thought*. Cambridge and New York, Cambridge University Press, p. 357-400.

MLYNARCZYK, R. (1991). Is There a Difference Between Personal and Academic Writing? *Tesol Journal*, Teasol International Association, vol. 1, Autumn, , pp. 17-20.

MOIRA, A. (2016). *E se eu fosse Puta*. Sorocaba, Editora Hoo.

MOITA LOPES, L. P. (org.). (2003). *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado de Letras.

MOITA LOPES, L. P. (org.). (2002). *Identidades Fragmentadas*. Campinas: Mercado de Letras.

MOITA LOPES, L. P. (org.). (2006). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (1994). Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *D.E.L.T.A.*, vol. 10, n. 2.

MORAES, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, pp. 7-32.

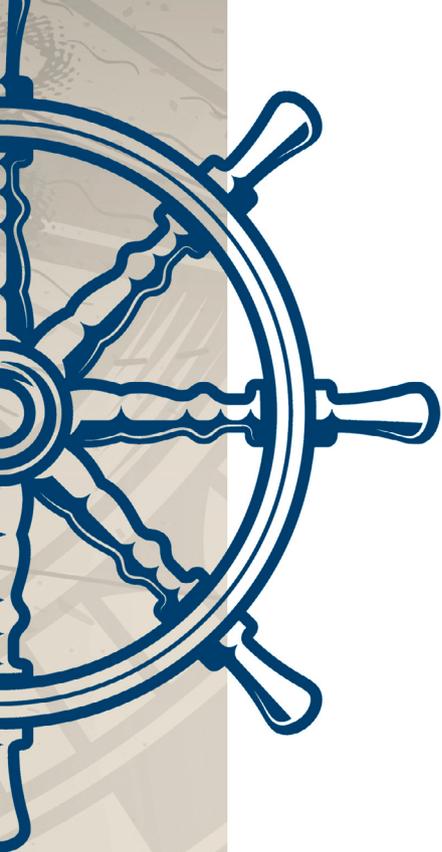
MORAES, R. B. (2014). *Caleidoscópio de histórias sobre a prática de ensino de língua inglesa na escola*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG.

MOTTIER, V. (2005). The Interpretive Turn: History, Memory, and Storage in Qualitative Research. *Forum: Qualitative Social Research*. v. 6, n. 2, , pp. 1-9.

MURPHEY, T. (org.). (1997). *Forty language hungry students' language learning histories*. Nagoya, South Mountain Press.

MURPHEY, T.; ARAO, H. (2001). 'Reported belief changes through near peer role modelling', *TESL-EJ*, vol. 5, n. 3. Disponível em: <http://tesl-ej.org/ej19/a1.html>.

MURPHEY, T.; CARPENTER, C. (2008). The seeds of agency in language learning histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. *Narratives of learning and teaching EFL*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 17-34.



MURPHEY, T.; BARCELOS, A. M. F.; MORAES, R. B. (2014). Narrativizing our learning lives through action logs and newsletters. *Revista Contexturas*, n. 23, pp. 99-111.

NELSON, C. (2015). Narrativas Queer da vida em sala de aula: lições intrigantes para os estudos da linguagem. In FERREIRA, Aparecida Jesus (org.). (2015). *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em Estudos da Linguagem*. São Paulo, Pontes.

NELSON, C. (2011). Narratives of classroom life: changing conceptions of knowledge. In: *TESOL QUARTERLY*, v.45, n. 3.

NIKULA, T.; PITKÄNEN-HUHTA, A. (2008). Using Photographs to Access Stories of Learning English. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (ed.). (2008). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, pp. 171-185.

NORTON, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*, 2nd. Edition. Bristol, Multilingual Matters.

NORTON, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, vol. 31, n. 3, pp. 409-429.

NÓVOA, A. (2000). *Vida de professores*. 2a Ed. Porto, Porto Editora.

NÓVOA, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo, Sinpro-SP.

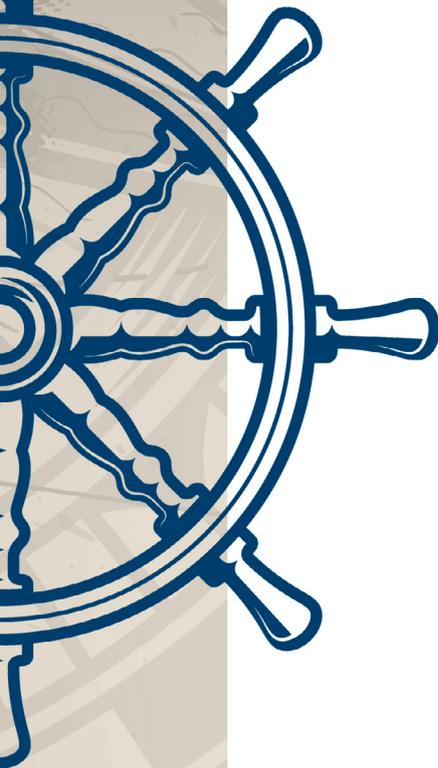
OCHS, E.; CAPPS, L. (2001). *Living Narrative: creating lives in Everyday Storytelling*. England, Harvard University Press.

OLIVEIRA, B. M. (2018). *Crenças, motivações e identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG.

OLIVEIRA, L. C. S. Identidade, Cultura e Língua Adicional: Aprendizagem de Intercâmbio. In: ROMERO, T. R. S. (org.). *O TCC nas Identidades do Professor de Línguas Adicionais*. Editora da UFLA. [No prelo].

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. (2003). Vygotsky e as Complexas Relações entre Cognição e Afeto. In: ARANTES, V. A. (org.). (2003). *Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus Editorial.

OSÓRIO, K. (2003). *Descrição metafórica do professor de língua estrangeira*. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.



OXFORD, R.; TOMLINSON, S.; BARCELOS, A.; HARRINGTON, C.; LAVINE, R.; SALEH, A.; LONGHINI, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. *System*. vol. 26, pp. 3-50.

OXFORD, R. L.; GREEN, J. (1996). Language learning histories: learners and teachers helping each other understand learning styles and strategies. *TESOL Journal*, vol. 5, n. 1, pp. 20-23.

PAGE, R. Introduction. In: PAGE, R. (ed.). (2010). *New perspectives on narrative and multimodality*. New York, Routledge, pp. 1-3.

PAIVA, V. L. M. O.; GOMES JUNIOR, R. C. (2016). Viagens de aprendizagem: um estudo de metáforas em narrativas de aprendizagem de inglês. *Signo*, Santa Cruz do Sul, vol. 41, n. 70, pp. 155-165.

PAIVA, V. L. M. O.; GOMES JUNIOR, R. C. (2019). Multimodal Language Learning Histories: Images Telling Stories. In: Paula Kalaja; Silvia Melo-Pfeifer. (org.). (2019). *Visualising Multilingual Lives: More Than Words*. 1. ed., Bristol, United Kingdom, pp. 151-172.

PAIVA, V. L. M. O.; GOMES, I. F. A. (2009). O outro em narrativas de aprendizagem de língua inglesa. *Polifonia (UFMT)*, v. 19, pp. 59-80.

PAIVA, V. L. M. O. (2008). Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 8, pp. 321-339. [Impresso].

PAIVA, V. L. M. O. (2010). A Metonímia como processo fractal multimodal. *Veredas*, vol. 1, n. atemática, pp. 7-19.

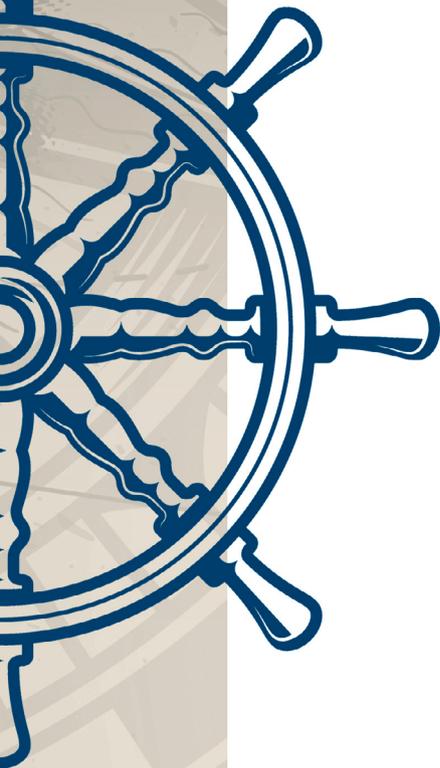
PAIVA, V. L. M. O. (2008). Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 8, pp. 321-339. [Impresso].

PAIVA, V. L. M. O. (2007). As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 46, n. 2, pp.165-179.

PAIVA, V. L. M. O. (2007). Letramento Digital através de Narrativas de Aprendizagem de Língua Inglesa. *Crop (FFLCH/USP)*, vol. 12, pp. 1-20.

PAIVA, V. L. M. O. (2011). Metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa. In: SZUNDY, P. T. C. *et al.* (2011). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas, Pontes/ALAB, pp. 159-174.

PAIVA, V. L. M. O. (2007a). Narrativas Multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE



ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. *Anais [...] Tubarão: UNISUL, 2007a, pp. 1968-1977. (CD-ROM).*

PAIVA, V. L. M. O. Narrativas Visuais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. *Anais/ Proceedings...* Caxias do Sul: UCS, 2009.

PAIVA, V. L. M. O.; GOMES JUNIOR, R. C. (2019). Multimodal Language Learning Histories: Images Telling Stories. In: KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. (ed.). (2019). *Visualising Multilingual Lives More Than Words*. pp. 151-172.

PAIVA, V. L. M. O. (2013). Chaos and the complexity of second language acquisition. In: BENSON, P.; COOKER, L. (ed.). (2013). *The Applied Linguistic Individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Sheffield; Bristol, Equinox, pp. 59-74.

PAIVA, V. L. M. O. (2005). Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (org.). (2005). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande, Editora da UNIDERP, pp. 127-140.

PAIVA, V. L. M. O. (2011). Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA C.D. (org.). (2011). *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo, Parábola Editorial, pp. 33-46.

PALMER, M. M. (2018). *Beliefs, identities and social class of English language learners: a comparative study between the United States and Brazil*. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG.

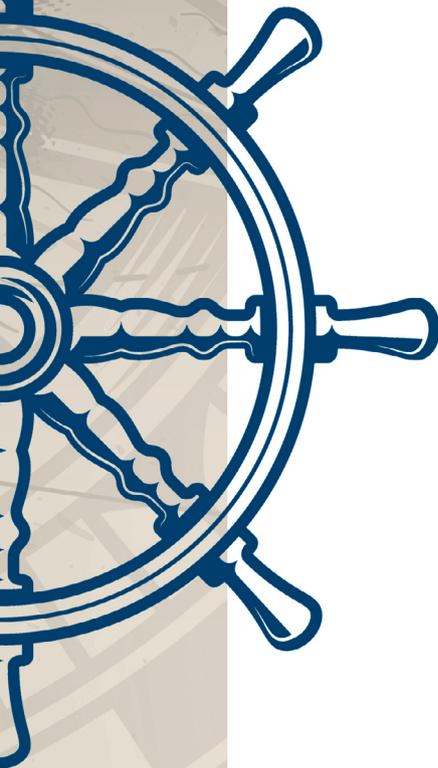
PAVLENKO, A. (2007). Autobiographic Narratives as data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, vol. 28, n. 2, pp. 163-188.

PAVLENKO, A. Narrative study: Whose story is it, anyway? *TESOL Quarterly*, vol. 36, n. 2, pp. 213-218, 2002.

PAVLUSHINA, N. *Narrative Inquiry of the Cross-Cultural Adaptation Experience of a Russian Student in Brazil*. Trabalho de Conclusão não publicado do Mestrado Profissional em Educação. UFLA. 2018.

PESSOA, Rosane Rocha. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidade e busca por um pensar decolonial. In SILVA, Walkyria; SILVA, Wagner; CAMPOS, Diego. *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2019.

PIMENTA, S. G. (2000). Formação de professores: identidade e saberes docentes. In: PIMENTA, S. G. (org.). (2000). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*, 2. ed., São Paulo, Cortez, pp. 15-31.



PINO, A. (1992). As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação e sociedade*, Campinas, Editora Papirus, n. 42.

PIRES, E. A. (1998). *De mapas e posturas críticas: Histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

POLKINGHORNE, D. E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *Qualitative Studies in Education*, vol. 8, n. 1, pp. 5-23.

POLKINGHORNE, D. E. (1998). *Narrative Knowing and the Human Science*. Albany: State University of New York Press.

PONTES, E. (org.). (1990). *A metáfora*. Campinas: Editora da UNICAMP.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. (2015a). *Teacher Agency – an ecological approach*. London: Bloomsbury.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. (2015b). Teacher agency: what is it and why does it matter? In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (ed.). (2015). *Flip the system: changing education from the bottom up*. London: Routledge, pp. 1-11.

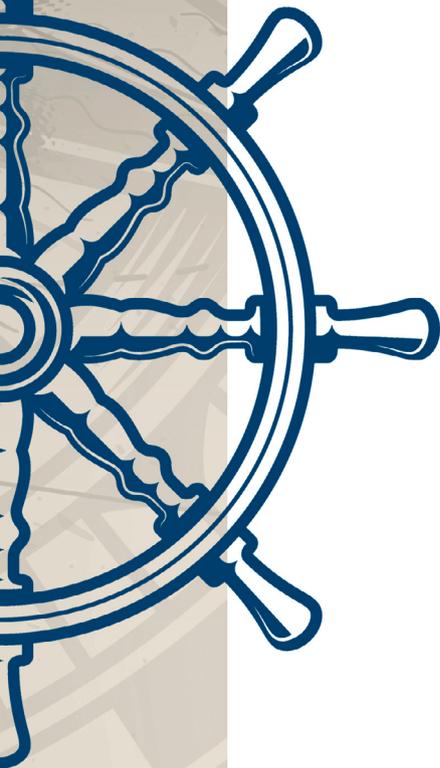
PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. (2013). Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. (ed.). (2013). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice* London: Bloomsbury Academic, p. 187-206.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. (2012). Understanding teacher agency: The importance of relationships. A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.

QUIJANO, Anibal. (2010). Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (org.). (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez.

RAJAGOPALAN, K. (2005). Language Politics in Latin America. *AILA Review*, vol. 18. Applied Linguistics in Latin America.

REICHMANN, C. L.; MALATER, L. S. O.; GAMA, M. E. C. (2010). Professoras em construção: reescrevendo nossas histórias e trajetórias. In: MACHADO, R. D. da S.; MALATÉR, L. S. O. (org.). (2010). *Linguagem, Cultura e Educação: uma teia de discursos sobre leitura e ensino*. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, pp. 91-104.



REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. (2019). Language Teachers' Narratives and Professional Self-Making. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 35, pp. 1-25.

REICHMANN, C. L. (2013). Constructing communities of practice through memoirs and journals. *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, pp. 235-258.

REICHMANN, C. L. (2009). Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, P. (org.). (2009). *Linguística aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Editora Contexto, v. 1, pp. 69-89.

REICHMANN, C. L. (2010). Reflexões sobre língua, vida e trabalho em autobiografias docentes. In.: ROMERO, T. R. S. (Org.). (2010). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, Pontes Editores, vol. 3, pp. 47-60.

REICHMANN, C. (org.). (2013). *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas, Pontes.

REICHMANN, C. *Letras e Letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

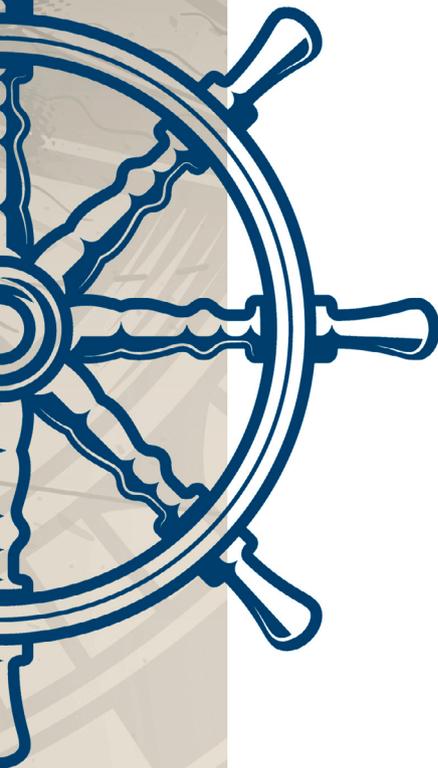
ROCHA, M. C. P. (2007). *Percurso de Aprendizagem na Coordenação Reflexivo-Crítica*. Dissertação não publicada (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Taubaté.

ROCHA, S.; FELTES, H. P. M. (2016). Multimodalidade da linguagem nas campanhas de prevenção HIV/Aids: uma análise cognitiva e cultural. *Signo*, Santa Cruz do Sul, vol. 41, n. 70, 2016, pp. 75-87. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/6396>. Acesso: 17 jun. 2019.

ROMERO, T. R. S.; CASAIS, A. S. *Construção Identitária no Processo de Aprendizagem de Língua e Cultura em Autobiografia de Imigrante*. [No prelo].

ROMERO, T. R. S.; VIEIRA, N. P. (2018). Transformação Identitária e Aprendizagem de Língua Adicional no Intercâmbio Acadêmico. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, vol. 22, pp. 33-52.

ROMERO, T. R. S. (2010). Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: CELANI, M. A. A. (org.). (2010). *Reflexões e Ações (Trans)Formadoras no ensino-Aprendizagem de Inglês*. Campinas, Mercado de Letras, vol. 1, pp. 141-172.



ROMERO, T. R. S. (2015). Autobiografias na formação Continuada do Educador. In: ROMERO, T. R. S. (org.). (2015). *Elas por Elas: Percursos Autonarrados de Educadoras*. Timburi/SP: Cia do e-Book, 2015, vol. 1, pp. 13-18.

ROMERO, T. R. S. (2008). Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 8, p. 401-420.

ROMERO, T. R. S. (2017). PIBID: Prós, Contras e (E)feitos. In.: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (org.). (2017). *Diálogos (Im)Pertinentes entre Formação de Professores e Aprendizagem de Línguas*. 1 ed., São Paulo, Edgard Blücher Ltda., pp. 57-76.

ROMERO, T. R. S. (2009). Reflecting through Autobiographies in Teacher Education. In: BURTON, J; QUIRKE, P; REICHMANN, C. L; PEYTON, J. K. (org.). (2009). *Reflective Writing: a way to lifelong teacher learning*. Alexandria, TESL-EJ Publications, vol. 1, pp. 82-95.

ROMERO, T. R. S. (2002). Reflexões sobre a auto-avaliação no processo reflexivo. In.: CELANI, M. A. A. (2002). *Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras.

ROMERO, T. R. S. (org.). (2010). *Autobiografias na (Re)Constituição de Identidades de Professores de Línguas: O Olhar Reflexivo. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada*. vol. 3, n. 1, Campinas, Pontes Editores.

ROTHFUSS, P. (2008). *The name of the wind*. Mass Market.

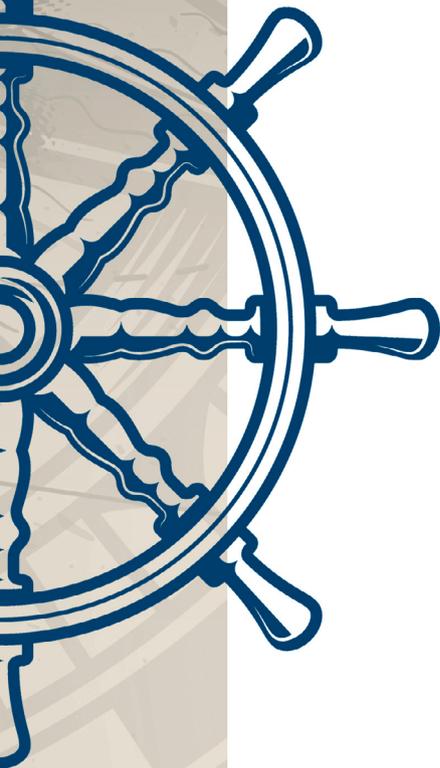
RYMES, Betsy; WORTHAM, Stanton. (2011). Concepts and methods for using narratives in teacher education. In: REX, L.; JUZWIK, M. (org.). (2011). *Narrative discourse analysis for teacher educators: Managing cultural difference in classrooms*. Cresskill, NJ, Hampton Press.

SANDELOWSKI, M. (1991). Telling Stories: narrative approaches in qualitative research. *IMAGE: Journal of Nursing Scholarship*, vol. 23, n. 3.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. (2008). Imagem como representação visual e mental. In: SANTAELLA, L. *Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia*. São Paulo: Iluminuras, p. 15-32.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2018). *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. São Paulo, Cortez.

SANTOS, F. A. C. dos. (2015). *A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento de saber glocal na perspectiva sócio-histórica e dialética*. 2015. 245 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, SP.



SANTOS, K. M.; COSTA, C. J. S. A. (2018). *Do start ao game over: analisando narrativas de aprendizagem de inglês com jogos eletrônicos*. # Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 7, n. 1.

SANTOS, S. L. C. (2018). *Crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol*. Dissertação. (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG.

SCHEIFER, C. L. (2018). Quando a Identidade Faz a Diferença na Formação do Professor de Línguas. In: OLIVEIRA, L. S; BOER, R. A. (org.) (2018). *Professores(as) de Línguas em uma Perspectiva Crítica: Discursos, Linguagens e Identidades*. Campinas: Pontes.

SCHRÖDER, U. A. Da Teoria Cognitiva a uma Teoria mais Dinâmica, Cultural e Sociocognitiva da Metáfora. *Alfa*. São Paulo, vol. 52, n. 1, pp. 39-56.

SCHRÖDER, U. (2008). Antecipações da Metáfora Cotidiana nas concepções de Hans Blumenberg e Harald Weinrich. *Revista de Estudos da Linguagem*, vol. 16, pp. 39-54.

SCHRÖDER, U. (2012). Applying conceptual metaphor and blending theory to culture-specific speech functions in rap lyrics". *Text & Talk. An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, vol. 32, pp. 211-234.

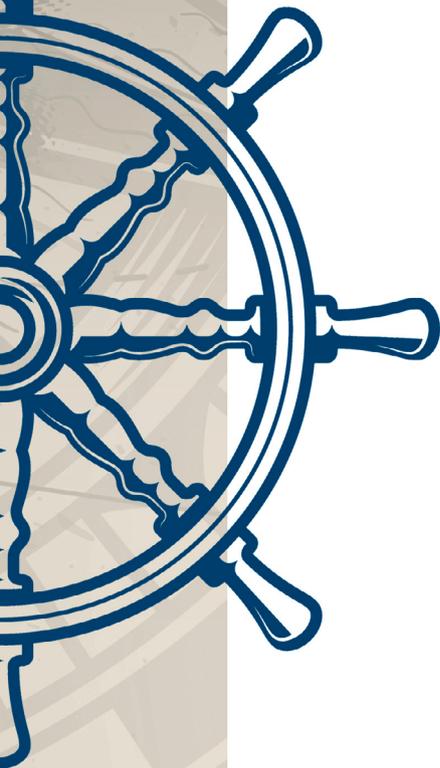
SCHRÖDER, U. (2014). The interplay of (im)politeness, conflict styles, rapport management, and metacommunication in Brazilian-German interaction. *Intercultural Pragmatics*, vol. 11, n. 1, pp. 57-82.

SCHROEDER, T. M. R; WENDLING, C. M. (2013). Contribuições do Pibid para a formação do Pedagogo. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, vol. 25, pp. 1-10, 2013. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccscs/25/formazao-professores.pdf>. Acesso em: 1 set. 2016

SCHWAB, J. J. (1978). *Science, Curriculum, and Liberal Education – Selected Essays*. Chicago, London, The University of Chicago Press.

SEMINO, E; MASCHI, M. (1996). Politics is football: metaphor in the discourse of Silvio Berlusconi in Italy. *Discourse and Society*, vol. 7, n. 2, pp. 243-269.

SILVA, J. B. M. (2018). *Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG.



SILVA, L. G. F.; LOPES, R. L. S. U.; SILVA, M. F.; TRENNEPOHL JUNIOR, W. (2012). Formação de professores de Física: experiência do Pibid-Física da Universidade Federal de Rondônia. *Revista Brasileira de Pós-Graduação. RBPG*, Brasília, vol. 9, n. 16, pp. 21-227, abr. 2012, pp. 213-227. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/287/273>. Acesso em: 12 set. 2016.

SILVA, M. M. S. (2017). À mão livre: explorando narrativas visuais de alunos brasileiros sobre a aprendizagem de inglês. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, M. M. S. (2016). As construções metafóricas de aprendizes de inglês sobre seu papel na aprendizagem de uma língua adicional. *Signo*. Santa Cruz do Sul, vol. 40, n. 70, pp. 165-175, jan./jun.

SILVA, M. M. S. (2016b). Dentro Do Contêiner: Metáforas Sobre a Aprendizagem de Língua Inglesa. *Inventário*, Universidade Federal Da Bahia [Online], vol. 18, pp. 1-15.

SILVA, M. M. S. (2013). *Metáforas de aprendizagem: um olhar sobre narrativas multimodais de aprendizes de língua inglesa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, W. (org.). (2012). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da Licenciatura*. São Paulo, Pontes.

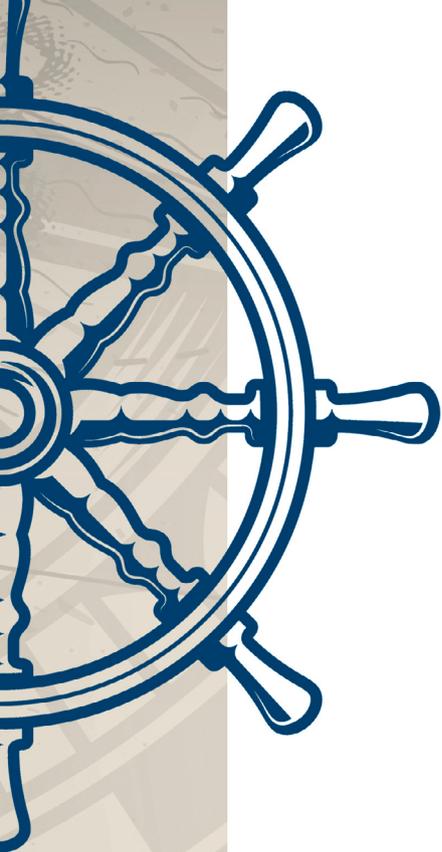
SILVA, W. (2014). *Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada*. Campinas, Pontes.

SILVERSTAIN, M. (2003). Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic Life. In *Language and Communication*. vol. 23, n. 3-4, pp. 193-229.

SMITHERS, R. (2016). Narrative Knowledging: An Analysis of Narrative Inquiry for Expanding the Knowledge Base of the TESOL Community. *Annual Research Report of the Language Center*. Kwansei Gakuin University.

SMOLKA, A. L. B. (1995). Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. *Cadernos CEDE*, Campinas, n. 35.

SOUZA, E. C. Profissionalização, Fabricação de Identidade e Trabalho Docente: Alguns Apontamentos Teóricos. In: FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. (org.). (2016). *Construções Identitárias de Professores de Línguas*. Campinas, Pontes.



SPERANDIO, N. E. (2012). O verbal e o imagético na construção das metáforas multimodais. *Revista caderno de letras da UFF*, vol. 44, pp. 295-306.

SWALES, S. (1994). From metaphor to metalanguage. *English Teaching Forum*, vol. 32, n. 3, pp. 8-11.

SZABÓ, T. The management of diversity in schools: an analysis of Hungarian practices. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, vol. 9, n. 1, pp. 23-51, 2015.

TARDIFF, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes.

TELLES, J. A. (1999). A Trajetória Narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 34, pp. 79-92.

TELLES, J. A. (1995). *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Graduate Department of Education, University of Toronto, Canada.

TELLES, J. A. (1998b). Lying Under the Mango Tree: autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language and pedagogy. *The ESPecialist*, vol. 19, n. 2, pp. 195-214.

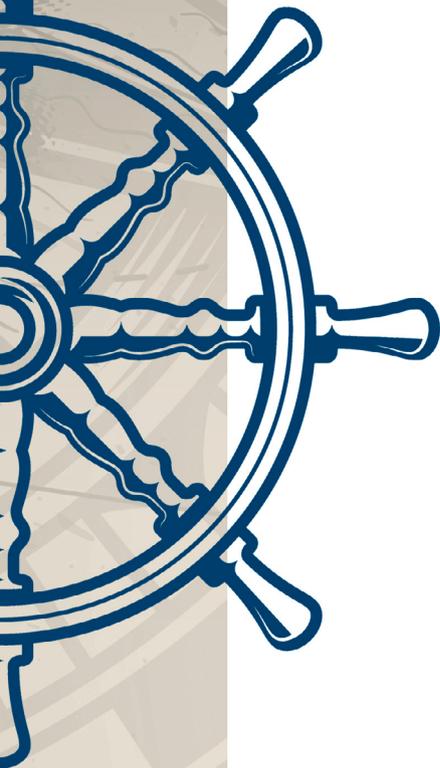
TELLES, J. A. (2005b). *Narrativas: histórias sobre o desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras*. Material de vídeo, São Paulo, UNESP.

TELLES, J. A. OSÓRIO, E. M. R. (1999). O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas. *Linguagem & Ensino*, vol. 2, n. 2, pp. 29-60.

TELLES, J. A. (2005). *Pesquisa Educacional Com Base Nas Artes e Reflexão Compartilhada: por formas alternativas de representação da docência e do conhecimento dos professores*. 2005. Tese (Livre-Docência), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

TELLES, J. A. (2004). Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 4, n. 2, pp. 57-83.

TELLES, J. A. (2008). The awakening of the Sleeping Beauty: A teacher's metaphor of professional development and of language teaching. In: ZANOTTO, M. S.; CAMERON, L.; CAVALCANTI, M. C. (org.). (2008). *Confronting Metaphor in Use: An applied linguistic approach*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 225-241.



THORNBURY, S. (1991). Metaphors we work by: EFL and its metaphors. *ELT Journal*, vol. 45, n. 3, pp. 193-200.

TOOHEY, K.; NORTON, B. (2003). Learner autonomy as agency in sociocultural settings. In: PALFREYMAN, D. ; SMITH, R. (ed.). 2003. *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, pp. 58-72

TURNER, M. (1996). *The literary mind*. Oxford: Oxford University Press.

VAN LEEUWEN, T. (2011). Multimodality. In: SIMPSON, J. (ed.). (2011). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London, New York, Routledge, pp. 668-682.

VAN LIER, L. (2007). Action-based Teaching, Autonomy and Identity, *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 1, n. 1, pp. 46-65.

VAN LIER, L. (2008). Agency in the Classroom. In: LANTOLF, J.; POEHNER, M. (ed.). (2008). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, pp. 163-186.

VAN LIER, L. (2010). Agency, Self and Identity in Language Learning. In: O'ROURKE, Breffni; CARSON, Lorna (ed.) (2010). *Language Learner Autonomy: Policy, Curriculum, Classroom*. Oxford, Peter Lang, pp. x-xviii.

VÁSQUEZ, Camilla. (2011). TESOL, Teacher Identity, and the Need for "small story" research. In: *TESOL QUARTERLY*, vol. 45, n. 3.

VEREZA, S. (2013). Entrelaçando frames: a construção do sentido metafórico na linguagem em uso. *Cadernos De Estudos Lingüísticos*, vol. 55, n. 1, pp. 109-124.

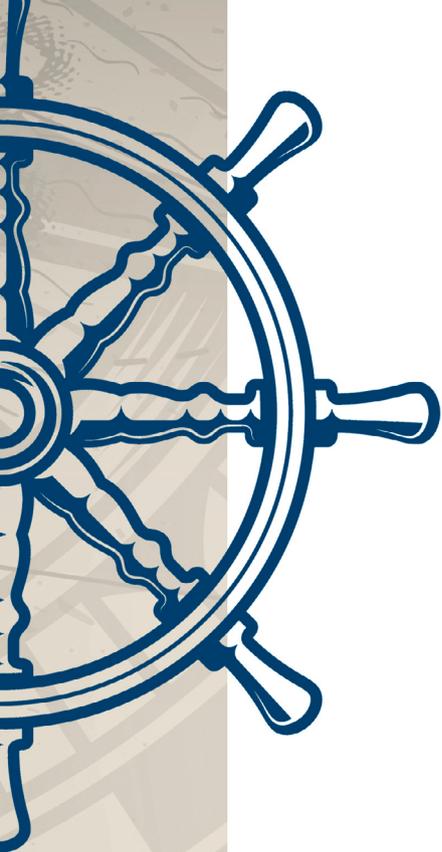
YOGOTSKY, L. S. (2007). *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo, Martins Fontes.

YOGOTSKY, L. S. (2001). *Psicologia da arte*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

WENGER, E. (2001). *Communities of Practices: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P.; HAGSTROM, F. (1993). A sociocultural approach to agency. In: FORMAN, E. A.; MINICK, N.; STONE, C. A. (ed.). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. Oxford, OUP, pp. 336-356.

WINTER, C. F; ROMERO, T. R. S. (2017). Autopercepções Identitárias em Experiências de Mobilidade entre Rússia e Brasil. *REVISTA X*, vol. 12, p. 70.



WORTHAM, Stanton; REYES, Angela. (2015). *Discourse Analysis beyond the speech event*. London, Routledge.

XIAO, J. (2014). Learner agency in language learning: the story of a distance learner of EFL in China. *Distance Education*, vol. 35, n. 1, pp. 4-17.

ZANATTA, T.; CIVERA, I. (2016). *Understanding Multilingual Contexts*. *Languaging and Knowledging with Visual Narratives*. *Comunicação Oral*. *Psychology of Language Learning 2*. Jyväskylä, Finland.

ZEMBYLAS, M; CHUBBUCK, S. (2018). Conceptualizing 'Teacher Identity': A Political Approach. *In*: SCHUTZ, P. A.; HONG, J.; FRANCIS, D. C. (ed.). (2018). *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations*. Cam, Switzerland, Springer. (e-book)

ZOLNIER, M. C. A. P. (2007). *Língua inglesa: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - UNICAMP, Campinas.

## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

### Alexandre José Cadilhe

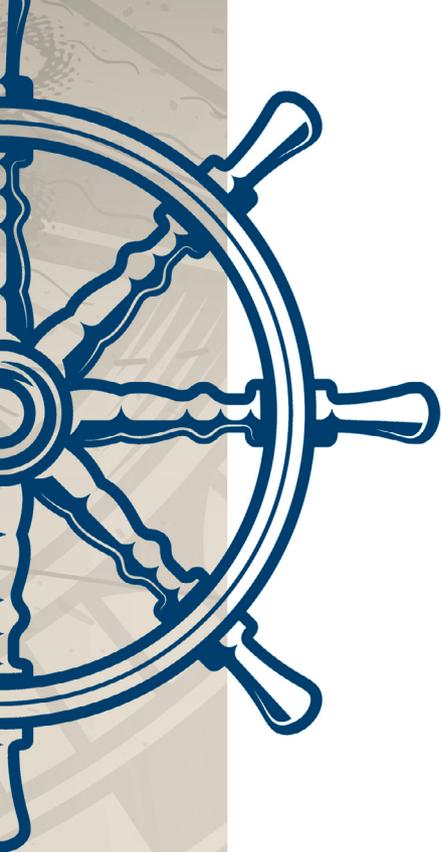
Professor Adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), lotado no Departamento de Educação (área de Ensino de Língua Portuguesa da Licenciatura em Letras) e credenciado no quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística (linha de pesquisa Linguagem e Humanidades). Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem experiência em ensino de Língua Portuguesa na educação básica e em Linguística Aplicada em contextos de formação profissional (ênfase na educação e na saúde). Como pesquisador, atua nos seguintes temas: Linguística Aplicada, Letramentos, Formação de Professores de Línguas, Análise do Discurso e Diversidade de Gênero e Sexualidade.

### Ana Maria Ferreira Barcelos

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, Doutora em Teaching English as a Second Language – The University of Alabama. Atualmente é professora da Universidade Federal de Viçosa. Suas áreas de interesse incluem Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas Estrangeiras, atuando principalmente nos seguintes temas: crenças sobre aprendizagem de línguas estrangeiras, formação de professores, crenças de alunos sobre aprendizagem de inglês, ensino e aprendizagem de inglês e ensino de língua inglesa.

### Carolina Vianini Amaral Lima

É professora do curso de Letras – Língua inglesa e suas literaturas da Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora pedagógica do programa Flagship Português (UFSJ / University of Georgia) e coordenadora geral do programa ETAs – English Teaching Assistants CAPES/ Fulbright – UFSJ. Tem experiência na área de ensino e aprendizagem de línguas adicionais (inglês e português), com interesse principalmente nas seguintes áreas: experiências de ensino/aprendizagem de línguas, complexidade, agência e formação de professores.



### **Climene Fernandes Brito Arruda**

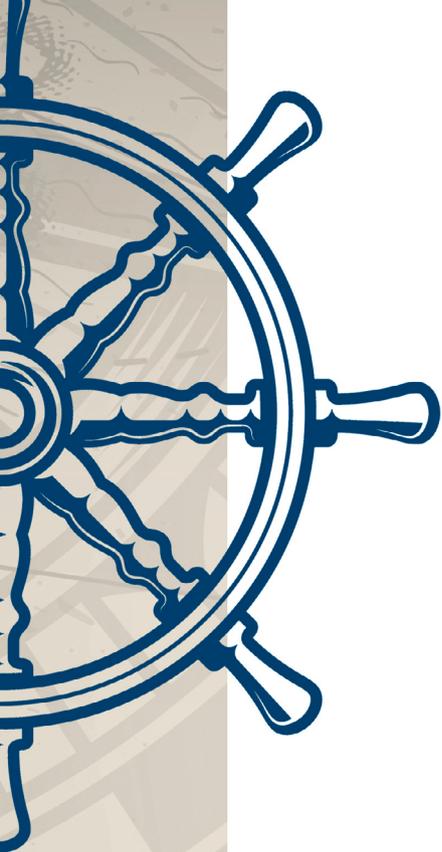
É professora na área de língua inglesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Doutora em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. Coordena projeto extensionista dedicado à formação continuada de professores de língua inglesa (EDUCONLE). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com interesse principalmente nas seguintes áreas: experiências de ensino/aprendizagem de língua inglesa, motivação e visão para aprender, agência de estudantes para aprender e formação de professores.

### **Dilma Maria de Mello**

Graduada em Letras pelo Centro Universitário Nove de Julho, Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora da Universidade Federal de Uberlândia e líder do GPNEP (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores) e do GPELPI (Grupo de Pesquisa Ensino de Línguas e Práticas Inclusivas). Membro do SIG (Special Interest Groups) de Pesquisa Narrativa (Narrative Research) da Associação Americana de Pesquisa em Educação (AERA – American Educational Research Association). Suas áreas de interesse incluem os estudos sobre: formação de professores, ensino e aprendizagem de línguas, tecnologias digitais e assistivas, ensino para alunos com baixa visão e pesquisa narrativa.

### **Marina Morena dos Santos e Silva**

Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), campus Sabará. É doutora em Estudos Linguísticos na área de Linguística Aplicada, Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre, na mesma área, e graduada em Inglês e Português pela mesma instituição. Sua experiência concentra-se, principalmente, no ensino de Língua Inglesa, presencial e em ambientes virtuais de aprendizagem. Como pesquisadora, atua com os seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, metáforas sobre ensino e aprendizagem de línguas, pesquisa narrativa e multimodalidade.



### **Ronaldo Corrêa Gomes Junior**

Doutor e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e graduado em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal de Viçosa. Professor Adjunto da Faculdade de Letras da UFMG nas áreas de Linguagem e Tecnologia e Ensino de Inglês. Membro do núcleo de pesquisa LingTec, integrante do LALINTEC (Laboratório de Linguagem e Tecnologia) e coordenador do curso de Especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino. Na Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, atua nos seguintes temas: metáforas sobre ensino e aprendizagem de línguas, tecnologias digitais e ensino de línguas, narrativas de aprendizagem e produção / edição de plataformas e materiais digitais de ensino.

### **Tania Regina de Souza Romero**

Professora na graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Lavras. Doutora em Linguística Aplicada, cumpriu estágio de pós-doutorado em Educação. Atualmente pesquisa na área de formação de professores, identidade do docente de línguas e análise do discurso na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional.

### **Viviane Cabral Bengezen**

Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás – Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, UAELL, Regional Catalão, Curso de Letras. Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFG Regional Catalão. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – GPNEP. Doutora e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia, na área de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores. Formada em Letras – licenciatura plena Português/Inglês, pelo Centro Universitário São Camilo de São Paulo. Como pesquisadora, tem interesse em experiências de ensino de línguas nas escolas públicas, de formação de professores de línguas, de processos de escrita acadêmica, de avaliação e inclusão no ensino de línguas.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

alunos 16, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 44, 45, 50, 58, 69, 70, 74, 76, 77, 81, 83, 84, 87, 114, 146, 149, 158, 163, 164, 166, 171, 172, 208, 213, 216, 218, 223, 227, 233, 234, 237, 238, 239  
 análise 23, 26, 35, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 69, 71, 83, 90, 102, 111, 112, 113, 115, 119, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 133, 134, 137, 139, 144, 149, 150, 152, 153, 157, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 184, 192, 193, 194, 196, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 209, 210, 214, 230, 231, 240  
 aprendizagem 11, 12, 13, 14, 15, 18, 21, 24, 26, 27, 32, 35, 45, 53, 55, 58, 61, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 78, 83, 84, 89, 92, 95, 97, 104, 105, 106, 108, 114, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 128, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 154, 155, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 178, 179, 181, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 207, 211, 212, 218, 220, 223, 228, 233, 234, 238, 239, 240  
 aprendizes 12, 13, 16, 18, 19, 21, 24, 26, 28, 52, 53, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 100, 112, 138, 141, 142, 143, 146, 150, 151, 157, 162, 164, 167, 169, 170, 171, 172, 180, 181, 187, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 199, 200, 202, 205, 219, 234  
 artes 39, 43, 44, 46, 50, 60, 74, 107

### C

cognição 184, 187, 189, 208  
 conceitualizações 12, 188, 195, 200, 203, 205, 209  
 construção 18, 20, 25, 37, 39, 40, 43, 44, 45, 47, 51, 55, 57, 58, 92, 94, 99, 100, 102,

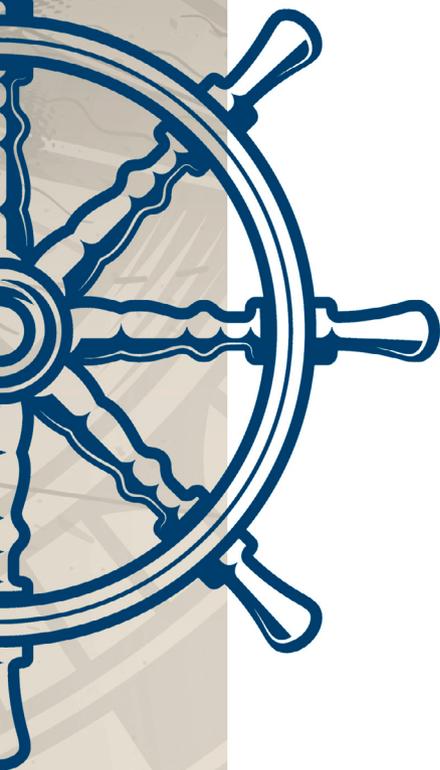
103, 106, 107, 108, 125, 126, 132, 141, 153, 159, 160, 168, 173, 188, 201, 202, 203, 204, 230, 233, 235, 236  
 conteúdo 26, 27, 44, 45, 95, 133, 140, 144, 152, 157, 166, 172, 174, 175, 185, 209, 210, 212, 226  
 cotidiano 11, 12, 97, 111, 118, 121, 126, 163, 187, 202, 204, 209  
 crenças 12, 15, 18, 21, 22, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 55, 60, 117, 122, 146, 194, 195, 200, 203, 209, 211, 212, 237, 238  
 culturas 18, 172, 179, 200, 209, 218

### D

diferenças 63, 84, 173  
 docente 28, 33, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 70, 72, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 101, 104, 105, 106, 107, 112, 115, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 130, 132, 134, 136, 152, 153, 201, 202, 209, 213, 215, 218, 220, 231, 232, 240

### E

educação 24, 55, 83, 96, 112, 114, 116, 117, 121, 123, 127, 128, 130, 133, 136, 150, 187, 191, 194, 200, 216, 238  
 educação libertadora 136  
 emoções 12, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 28, 33, 34, 35, 36, 55, 60, 61, 146, 158, 171, 209  
 ensino 11, 12, 13, 14, 18, 20, 21, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 35, 42, 44, 45, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 68, 82, 83, 84, 92, 95, 96, 99, 104, 105, 112, 113, 114, 115, 118, 119, 121, 122, 123, 126, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 161, 165, 166, 172, 187, 188, 189, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 211, 212, 213, 216, 217, 218, 223, 225, 226, 228, 230, 231, 233, 237, 238, 239, 240



escola 20, 24, 28, 29, 32, 42, 57, 67, 69, 70, 75, 76, 81, 83, 87, 88, 95, 96, 111, 112, 116, 120, 122, 128, 130, 132, 133, 149, 150, 151, 154, 172, 193, 200, 211, 213, 223, 225, 226, 227, 234  
 escola pública 20, 24, 32, 42, 57, 69, 70, 76, 81, 87, 88, 95, 96, 151, 154, 213, 223, 225  
 expectativas 12, 67, 107, 209, 237  
 experiências 11, 23, 25, 26, 28, 36, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 57, 58, 59, 63, 70, 72, 73, 74, 76, 81, 94, 97, 103, 111, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 132, 137, 138, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 151, 154, 157, 158, 159, 163, 164, 167, 168, 170, 172, 173, 176, 179, 180, 184, 189, 190, 201, 204, 209, 211, 212, 213, 219, 223, 224, 238, 239, 240

## F

formação 15, 21, 27, 30, 33, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 85, 88, 89, 94, 95, 96, 98, 102, 103, 105, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 151, 153, 155, 164, 165, 170, 171, 192, 193, 199, 200, 201, 205, 207, 208, 209, 211, 212, 214, 215, 219, 223, 224, 229, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240  
 formação docente 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 98, 115, 116, 118, 119, 123, 130, 132, 134, 153, 201, 209, 215  
 formador 11, 46, 47, 91, 92, 113, 124, 130

## G

generalizações 87, 100

## H

histórias 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 35, 36, 39, 40, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 57, 58, 61, 63, 65, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 78, 80, 81, 83, 84, 92, 101, 108, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 146, 147, 148, 149, 150, 158, 159, 164, 171,

172, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 195, 198, 204, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 226, 230, 235  
 humanidade 18, 19

## I

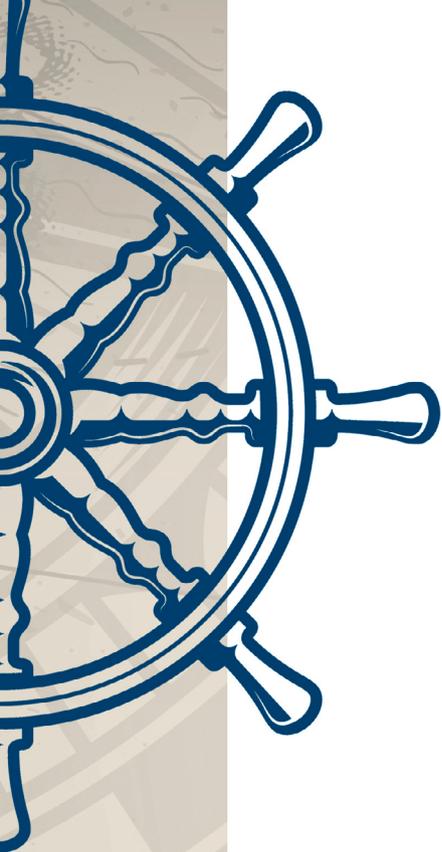
identidades 12, 15, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 55, 68, 85, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 126, 129, 143, 151, 169, 172, 200, 201, 202, 203, 209, 216, 219, 224, 227, 231  
 interesses 11, 12, 84, 93, 105, 160, 209

## L

Letras 11, 33, 41, 44, 45, 46, 55, 56, 57, 61, 69, 81, 116, 123, 127, 132, 134, 152, 168, 199, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 226, 227, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 240  
 linguagens 11, 43, 180, 192, 202, 204, 208  
 língua inglesa 20, 21, 27, 28, 53, 63, 65, 66, 67, 70, 75, 76, 78, 84, 100, 114, 115, 151, 152, 153, 163, 168, 170, 199, 200, 202, 213, 217, 218, 220, 223, 224, 226, 227, 228, 234, 238, 239  
 Língua Portuguesa 11, 57, 130, 219, 238, 239  
 Linguística Aplicada 24, 26, 39, 41, 42, 43, 47, 52, 54, 59, 63, 81, 84, 85, 88, 130, 131, 136, 137, 138, 152, 158, 194, 207, 208, 211, 215, 216, 218, 219, 220, 222, 224, 226, 228, 229, 230, 232, 234, 235, 237, 238, 239, 240

## M

materialidades 12, 209  
 metáforas 15, 83, 103, 162, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 210, 212, 214, 217, 225, 235, 239, 240  
 metanarrativa 18  
 multimodalidade 157, 159, 160, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 174, 178, 179, 180, 181, 200, 204, 208, 239



**N**

narrativas 11, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 89, 101, 102, 105, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 137, 138, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 215, 228, 231, 233, 234, 240

narrativização 111, 114, 119, 132

**O**

orientandos 59, 87, 89, 105, 200, 205

**P**

personalidades 12, 209  
pesquisa 12, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 89, 112, 113, 123, 124, 136, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 166, 171, 172, 173, 175, 179, 181, 184, 188, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 208, 210, 211, 212, 216, 224, 225, 234, 238, 239, 240

poema 39, 47, 60, 75, 76

processo 12, 23, 28, 45, 46, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 68, 69, 75, 80, 83, 89, 92, 96, 97, 99, 104, 105, 106, 111, 112, 119, 128, 129, 132, 136, 137, 138, 143, 145, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 158, 169, 170, 172, 174, 175, 177, 187, 188, 189, 202, 203, 204, 209, 214, 223, 228, 230, 232

produtos 12, 97, 130, 142, 209

produtos culturais 12, 209

professores 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 65, 66, 68, 69, 73, 75, 76, 78, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 94, 95, 96, 97, 105, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 138, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 173, 181, 187, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 223, 224, 225, 227, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 240

**R**

realidades 12, 74, 188, 209

reflexões 15, 44, 87, 123, 130, 131, 136, 198, 199, 229, 230

**S**

semiótica 157, 174, 175

semiótica social 157, 174, 175

sujeitos 90, 93, 111, 112, 121, 125, 130, 136, 166, 177

**T**

textos 16, 70, 103, 113, 117, 147, 159, 160, 168, 169, 173, 174, 175, 180, 184, 194, 195, 196, 197, 199, 202, 207, 208, 209, 210

textos acadêmicos 184, 196

**V**

vida 11, 15, 24, 25, 29, 32, 40, 43, 47, 48, 49, 50, 75, 76, 80, 89, 91, 100, 101, 103, 107, 108, 111, 118, 125, 130, 131, 132, 133, 142, 148, 150, 159, 163, 164, 185, 186, 190, 194, 208, 213, 215, 227, 231

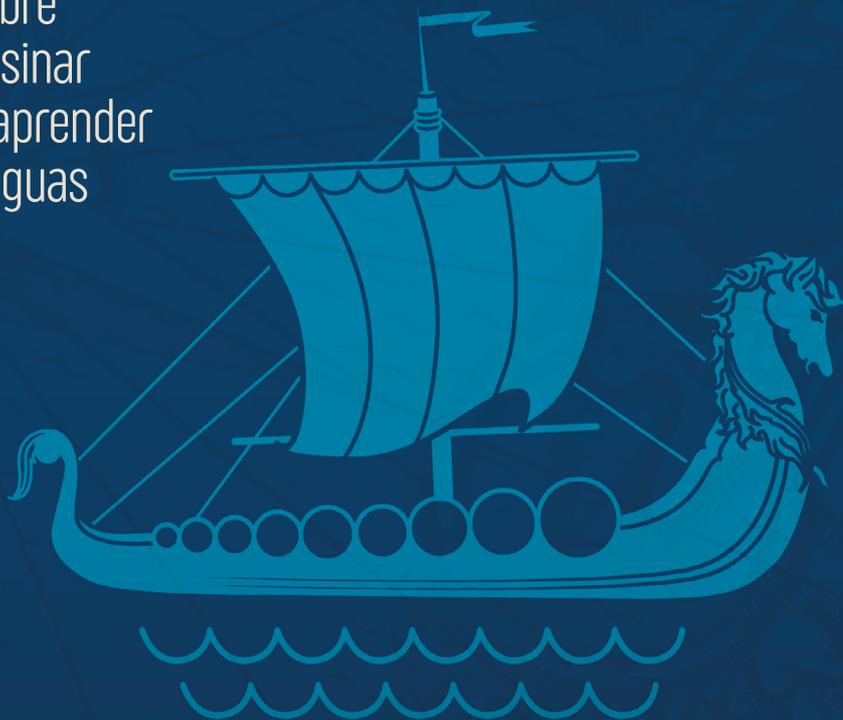
# PESQUISA

organizador

# NARRATIVA

Ronaldo  
Corrêa  
Gomes  
Junior

histórias  
sobre  
ensinar  
e aprender  
línguas



[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

