

“Gosto de ser desafiada intelectualmente”: a construção identitária de professores do ensino superior em uma atividade formativa

“I like to be intellectually challenged”: the identity building of university professors in a formative activity

Dorotea Frank KERSCH (UNISINOS)
doroteafk@unisinis.br

Emily Haubert KLERING (UNISINOS)
emilyklerin@gmail.com

Recebido em: 26 de jul. de 2020.
Aceito em: 03 de out. de 2020.

KERSCH, Dorotea Frank; KLERING, Emily Haubert. “Gosto de ser desafiada intelectualmente”: a construção identitária de professores do ensino superior em uma atividade formativa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 1, e2007, p. 1-22, jan.-abr./2021. DOI: 10.22168/2237-6321-12007.

Resumo: O mundo tem passado por profundas transformações, muitas delas motivadas pelas tecnologias digitais, que acabam por modificar a forma como nos relacionamos, trabalhamos, lemos e comunicamos, bem como a maneira como percebemos a nós mesmos. Uma vez que a forma como ensinamos e aprendemos é impactada por essas mudanças, passa a ser dever das universidades, responsáveis pela formação dos professores, inserir os seus educadores na cultura híbrida e multimodal. Pensando nisso, desenvolveu-se uma formação em uma universidade comunitária e confessional no Sul do Brasil para estimular os professores da graduação e pós-graduação a entrarem na cultura híbrida e multimodal. A atividade requereu a criação de cartas contendo uma foto e uma curta narrativa sobre si mesmos. Partindo da percepção de que identidades surgem na construção feita da imagem própria e da dos outros (DE FINA, 2015) e considerando que a escolha de palavras contém imagens reveladoras da maneira como o narrador percebe a si mesmo (DAVIES; HARRÉ, 1990), o objetivo deste artigo é analisar a maneira como professores

universitários constroem suas identidades e se posicionam discursivamente numa narrativa multimodal. Para esta pesquisa, participaram três profissionais da Escola Politécnica e três da Escola das Humanidades. Os resultados mostram que as mídias sociais interferem na forma como escrevem e que um dos fatores que distingue um grupo do outro é a maior identificação com a profissão docente por parte dos professores da Escola das Humanidades.

Palavras-chave: Identidade. Posicionamento. Formação de professores.

Abstract: The world has gone through some deep transformations, many of which motivated by digital technologies, which end up changing the way we interact, work, read, communicate and even the way we perceive ourselves. Since the way we teach and learn is affected by these changes, it starts to be the role of the universities, responsible for the teacher training, to insert its own on the hybrid and multimodal culture. Considering that, it was developed a training in a community university in South Brazil to introduce its graduate and undergraduate professor in the hybrid and multimodal culture. The activity required the development of cards bearing a photo and a short narrative about themselves. Based on the perception that identities appear in the development of the image of the self and of the others (DE FINA, 2015) and considering that the word choice bears images revealing the way the narrator perceives itself (DAVIES; HARRÉ, 1990), this paper aims to analyse the way which university professor build their identities and place themselves discursively in a multimodal narrative. For this research, three professionals from the Polytechnic School and three from the Humanities participated. The results show that social media interferes in their writing and that one of the factors which distinguish one group from the other is the identification with the teaching profession by the Humanities professors.

Keywords: Identity. Positioning. Teacher training.

Introdução

O mundo tem passado por profundas transformações, muitas delas motivadas pelas tecnologias digitais. A sociedade de hoje não é como era no século passado e tampouco é como será nos próximos. O atual contexto, em que a maioria está conectada, modifica a forma como nos relacionamos, trabalhamos, lemos, nos comunicamos e até mesmo a maneira como percebemos a nós mesmos. Neste exato momento, em que vivemos a pandemia decorrente da COVID-19, provocada pelo novo Coronavírus, instituições educacionais do mundo inteiro, em todos os níveis, em função da necessidade do isolamento social, tiveram de mudar da modalidade presencial para a remota ou online. Sem dúvidas, a forma como ensinamos e aprendemos é impactada por todas essas mudanças, ainda que as principais agências de letramento, as escolas e universidades, insistissem em resistir a elas até aqui. Nesse contexto, passa a ser dever das universidades, responsáveis pela formação dos professores, inserir os seus próprios na cultura híbrida e multimodal.

Tendo isso em mente, ainda bem antes da pandemia, uma universidade comunitária e confessional¹ no Sul do Brasil, para fazer frente a esses desafios que se colocam para a docência em nível superior, pensou a construção de uma proposta formativa para professores da pós-graduação *stricto sensu*, que atuam também na graduação. Essa formação² tinha o hibridismo e a perspectiva da multimodalidade como pano de fundo. Foi proposta, assim, a formação intitulada “Concepção e Desenho de Curso na Cultura Híbrida e Multimodal”, cujo objetivo era formar coordenadores e professores-pesquisadores de programas de pós-graduação de diferentes áreas de conhecimento para conceber e desenhar cursos no contexto da cultura híbrida e multimodal, vivendo uma experiência de apropriação de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem (e que isso impactasse a sua prática).

Justamente por estimular a apropriação de novas tecnologias por parte dos professores e proporcionar a aprendizagem de saberes significativos que serão levados pelo resto da vida, estamos falando do letramento do professor no seu local de trabalho (KLEIMAN, 2001). Letramento é vivência, prática social e experiência, e, quando estamos num processo de letramento, estamos nos (trans)formando. Letramento, para Moje e Luke (2009), é uma forma de autodescoberta e autoformação, e os letramentos do professor no seu local de trabalho são compreendidos como as práticas sociais de uso da escrita de que ele realmente precisa para exercer sua profissão e melhorar sua prática didática (KLEIMAN, 2001).

Nesse sentido, ao longo da formação, esperava-se que os professores sentissem e expressassem as diferenças que iam acontecendo em si mesmos e em seu modo de dar aula. Acreditamos que um trabalho dessa natureza não transforma exclusivamente o profissional, mas também o indivíduo, que é continuamente moldado pelas suas experiências ao longo do processo de aprendizagem. Através da atividade proposta, cujo material usaremos neste artigo, então, buscamos descobrir mais sobre o professor da pós-graduação contemporâneo que atua na área de humanidades e politécnica, questionando-nos como constroem suas identidades e quais interferências são inerentes a elas.

¹ Trata-se de uma universidade privada, sem fins lucrativos.

² Trata-se de uma formação continuada permanente, no modelo de especialização, com 360h, desenvolvidas ao longo de dois anos. O grupo que os participantes desta pesquisa integraram iniciou em 2018, concluindo ao final de 2019. A partir de 2020, esse grupo mudou de perfil, passando a atuar como professores (e assim será sucessivamente).

Na atividade a que nos referimos e que será descrita mais minuciosamente no decorrer deste texto, os/as professores/as precisaram desenvolver cartas (que comporiam um jogo) com as suas *personas*. As cartas desenvolvidas continham uma narrativa e uma foto que os descreviam. O objetivo deste artigo é analisar a maneira como professores universitários, que atuam pós-graduação *stricto sensu* e na graduação de uma universidade comunitária do Sul do Brasil, participantes de uma formação destinada à sua inserção na cultura híbrida e multimodal, constroem suas identidades discursivamente numa narrativa multimodal. Neste texto, identidade é percebida como sendo socialmente construída (WOODWARD, 2012; DE FINA, 2015; LAMMERS; MARSH, 2018) e expressa através da escrita (DAVIES; HARRÉ, 1990; DE FINA, 2015).

O artigo acha-se dividido em seis partes. Após esta introdução, apresentamos a teoria que sustenta nosso estudo: os estudos sobre letramentos do professor no seu local de trabalho, sobre posicionamento e identidades. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos usados na consecução do estudo. Depois, passamos à análise e discussão dos resultados. Nas considerações finais, comentamos os achados da pesquisa, assim como suas limitações.

4

Letramento, identidade e posicionamento

A escrita não é apenas uma manifestação artística ou uma forma de criarmos novos mundos e possibilidades. Ivanič (1994, p. 3) afirma que “escrever não é apenas transmitir informações, mas também transmitir algo sobre o escritor”. Através de pequenas pistas discursivas, é possível perceber quais características são importantes para a construção identitária e com quem e/ou com que o escritor se alinha, de qual grupo ele tenta estabelecer-se como membro. Logo, a escrita é também uma maneira de expressarmos, mesmo que acidentalmente, a comunidade na qual estamos inseridos, uma vez que o contexto social é a base de nossas criações. Ivanič (1998, p. 96) lembra que “escrever não é um ato individual de descoberta e criação, mas está encravado no contexto social”. O indivíduo não pode, portanto, ser desconsiderado de seu contexto, uma vez que sofre as influências dele e de todas as expectativas que carrega. O contexto de aprendizagem e letramento dentro do ambiente de trabalho, assim como o fazer docente e todas as expectativas ligadas a ele, não podem ser ignorados, pois são fundamentais para o processo de construção identitária.

Em se tratando dos letramentos do professor no seu local de trabalho, no caso específico das formações que são oferecidas para o professor, Kleiman destaca que “a formação profissional envolve reposicionamentos sociais que dão forma a uma nova identidade profissional” (2007, p. 410). No nosso caso, trata-se do professor-pesquisador que se reconstrói à medida que se apropria das tecnologias e começa fazendo isso se construindo para o grupo da formação de que participa.

Para nós, seja o nível que for, o professor precisa ter sempre a oportunidade de contar a sua história e refletir sobre ela. Cada narrativa possui peculiaridades e elementos exclusivos a ela, que auxiliam o leitor a melhor compreender o narrador. Ao escrever, o indivíduo deposita muito de si nas suas palavras. Suas ideias podem ficar sujeitas a interpretações ou disfarçadas por floreios, mas estão lá. Contar histórias é um ato de interpretação do mundo, construído a partir das percepções e sentimentos de quem escreve (MURRAY, 1997). Isso significa que, no caso do professor, as narrativas podem apresentar diferentes visões da profissão e do papel do professor, assim como transparecer diferentes esperanças quanto ao seu impacto como docente, uma vez que cada narrativa expressa uma interpretação diferente, e cada indivíduo escreve sobre as suas percepções particulares, comumente fundamentadas nas suas próprias experiências. Conforme estudos anteriores, como o de van Lankveld *et al.* (2016), as narrativas podem apresentar diferentes graus de identificação com a profissão de professor. Frequentemente, principalmente quando analisadas as identidades do professor universitário, encontra-se determinado conflito entre as identidades de professor, pesquisador e, especificamente nos primeiros anos da docência no âmbito acadêmico, da profissão que tinham anteriormente.

Todavia, estes não são os únicos elementos que se tornam perceptíveis quando se analisa uma narrativa. O desenvolvimento das identidades sofre a pressão das influências dos outros e do contexto social (LAMMERS; MARSH, 2018). Sendo assim, não se trata puramente das expectativas do leitor, mas um texto carrega consigo todas as idealizações pensadas previamente. Na escrita, a escolha de palavras reflete as tentativas de moldar o indivíduo para que este se encaixe em um determinado padrão (ou em determinado grupo). Não obstante, a visão e as esperanças depositadas no indivíduo, principalmente por aqueles próximos a ele, são carregadas por um período consideravelmente longo e acabam por limitar as suas possibilidades de identificação.

Acabamos nos tornando as versões de nós mesmos que contamos em nossas histórias (BRUNER, 2004), o que significa que as palavras que escolhemos e a forma como as conectamos interferem não apenas no modo como somos percebidos, mas no jeito como percebemos a nós mesmos (ou como queremos que os outros nos percebam). Sendo assim, há muito para perceber ao analisar uma narrativa autobiográfica, muitos detalhes que somente vêm à luz quando o texto é estudado sob as lentes das teorias de posicionamento. Muitas vezes, a *persona*³ que construímos não é completamente compatível à pessoa real, mas é sua versão idealizada. Para o leitor, então, cabe a interpretação da narrativa, seguindo as pistas deixadas no discurso. Essa diferenciação entre narrador e personagem é única à narrativa (DE FINA, 2015). Ao mesmo tempo, a arte de contar histórias e construir narrativas está intimamente ligada com a performance autêntica das identidades (DE FINA, 2015), desconectada das percepções socialmente construídas, como veremos em seguida.

6

Todo contexto possui suas expectativas (WOODWARD, 2012) bem como as características que se esperam encontrar em determinado indivíduo. Essa concepção vai ao encontro da ideia comum de que identidades não são características fornecidas ao indivíduo ou manifestação das essências individuais, mas elas surgem na construção feita da imagem própria e da dos outros (DE FINA, 2015). Ou seja, mesmo que se tente ir contra a percepção construída sobre si e as características que lhe foram atribuídas pelos outros, a idealização do outro exerce forte influência na forma como percebemos a nós mesmos.

Embora todas essas expectativas e concepções exerçam grande força sobre o indivíduo, a narrativa construída por ele envolve muitas de suas próprias escolhas. *Subject positioning* e *positioning* permitem ao personagem escolher como se retratar (DAVIES; HARRÉ, 1990), e a escolha de palavras de cada um deles reflete a forma como desejam ser percebidos. A complexidade da análise da narrativa se revela aqui, já que são múltiplos os fatores postos sob análise. Dessa forma, ao analisar as narrativas ao longo deste artigo, visualizamos não apenas a forma como o professor-pesquisador se interpreta a si mesmo, mas também a forma como as influências dos outros atuam sobre o narrador.

³ Para Ivanic (1998), *persona* é/são o(s) papel(is) social(is) que adota aquele que escreve enquanto produz determinado texto.

Procedimentos metodológicos

A universidade da qual os professores fazem parte é movida por um forte desejo de modernização e de conexão com o mundo⁴, considerando as transformações na sociedade, no perfil dos alunos, no professor e no seu papel na sociedade (GUIMARÃES; KERSCH, 2015). Sendo assim, atividades para formação de professores acontecem frequentemente.

Entendemos que a docência na atualidade implica o desenvolvimento de multiletramentos, de forma que o professor tenha fluência técnico-didático-pedagógica, para que possa construir práticas pedagógicas inventivas e agregativas, que lhe permitam construir a inovação necessária ao nosso tempo educativo. Pensando na transformação digital na educação, foi planejada uma formação para professores do *stricto sensu*, bem antes da pandemia da Covid-19, os quais atuam também na graduação. Quando se pensou a formação, dois aspectos estavam em mente: a avaliação da CAPES, que prevê a relação da pós-graduação com a graduação e os desafios postos a partir da Portaria 90/19, por meio da qual a CAPES abre a possibilidade da proposição de oferta de programas *stricto sensu* na modalidade a distância. Acredita-se que esses dois aspectos, por si só, já são suficientes para se pensar na formação continuada para professores do *stricto sensu*.

Como os professores participantes da formação pensariam em construir atividades em colaboração com os colegas para depois desenvolvê-las com seus alunos em um dos níveis (graduação ou pós-graduação), ela recebeu o título “Concepção e Desenho de Curso na Cultura Híbrida e Multimodal”, e tinha como objetivo formar coordenadores e professores-pesquisadores dos programas de pós-graduação para conceber e desenhar cursos no contexto da cultura híbrida e multimodal, vivendo uma experiência de apropriação de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em uma das atividades, foi requisitado que os participantes elaborassem cartas para uma atividade gamificada, que prevê “o uso de

⁴ Em seu PDI, por exemplo, estabelece que “A formação do docente e do tutor atuante na universidade é possibilitada por ações constantes e estrategicamente pensadas pelos gestores, pela equipe de formação pedagógica em parceria com docentes, tutores e colaboradores da Instituição. Os esforços na formação do docente e do tutor universitário devem estar distribuídos em três planos interdependentes, determinantes da ação pedagógica universitária: a) o da ação estruturante; b) o das condições materiais e processuais; e c) o das condições culturais e éticas. Trata-se de uma forma de operar na Universidade que depende do relacionamento de confiança e de interdependência entre o que é intrínseco à Universidade e o que é extrínseco a ela”.

elementos de design de jogos em contextos não jogo” (SCHLEMMER, 2014, p. 77), ou seja, numa atividade acadêmica, entram elementos próprios de jogos⁵. Essa atividade procurava motivá-los através de uma abordagem dinâmica para engajá-los na formação. Essas cartas, em que os professores iriam construir suas *personas*, iriam integrar um jogo. Em um mundo cada vez mais conectado, com diferentes saberes se entrelaçando constantemente, faz-se necessária a conexão dos conhecimentos providos por diferentes disciplinas de diferentes áreas dentro das instituições de ensino. A atividade proposta visava a elaborar projetos interdisciplinares, e cada carta criada pelos docentes deveria conter uma foto e um QR code, que levaria o jogador até uma plataforma digital que continha as narrativas onde escreveriam quem eram, quais poderes possuíam e quais poderes gostariam de adquirir ao longo de sua formação. Neste artigo, damos destaque às narrativas que os professores construíram de si mesmos, na constituição dessas *personas*, e a foto de si que acrescentaram à carta.

Dentre os professores participantes, foram escolhidos três da escola politécnica e três professoras da escola das humanidades, todos atuantes nos cursos de graduação e pós-graduação da universidade. Para manter o anonimato dos professores, suas fotos foram apenas descritas e todos os nomes foram modificados. Nenhuma alteração foi feita nos escritos que fizeram. Para que este texto não fique repetitivo, os participantes serão apresentados ao longo da análise de dados.

Análise e discussão dos resultados

Todos nós fazemos parte de múltiplas práticas de letramento, que vão (con)formando quem somos. As narrativas apresentadas na sequência pertencem a professoras e professores universitários (as), profissão com forte imagem pré-determinada. Ao falar sobre docentes, a *persona* pré-concebida que se tem é ativada e somos tentados a encaixar o narrador nesse molde. Destaca-se que, neste trabalho, adota-se uma visão ecológica de letramento, considerando que “letramento não é apenas sobre os textos, mas também as ações ao redor dos textos” (IVANIČ, 1998, p. 62).

⁵ As cartas tinham eles próprios como *personas* que tinham poderes e que também precisavam aprender algo com os outros no jogo que ia ser construído.

Análise das personas construídas por meio de narrativas e fotos

Os professores da Escola Politécnica

Da Escola Politécnica, são objeto de análise aqui as narrativas e fotos de Inácio, Clara e Aluísio⁶.

Inácio e sua narrativa

Quadro 1 – Narrativa de Inácio

“Um professor eclético de formação diversificada, Professor de Educação Física/Estatístico permanente no PPG em xxxxx e infiltrado no PPG em xxxx. Estas características fazem desta carta um Coringa ;-D”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Inácio não apresenta características de sua vida pessoal ou traz qualquer informação extra que permite ao leitor conhecer, mesmo que minimamente, a sua personalidade. Ao não fornecer tais características pessoais, o professor está construindo uma *persona* puramente profissional, conseqüentemente, distanciando-se do leitor. Sua última frase, entretanto, nos revela, mesmo que acidentalmente, uma característica sua: Inácio possui uma autoestima elevada, consciente de seu valor como profissional. O uso de elementos que formam um rosto sorridente ao final de sua curta narrativa expressa a intenção de criar uma imagem mais simpática para que o leitor não interprete sua afirmação anterior como egocêntrica. Além disso, ao usar uma expressão própria de jogos (coringa), ele cria o contexto em que essa narrativa foi construída – Inácio é agora uma carta de jogo.

A foto de Inácio

A foto escolhida pelo professor o retrata praticando *windsurf*, de pé sobre uma prancha nas ondas do mar. Mesmo mostrando seu corpo inteiro, seu rosto é ocultado por um de seus braços. Assim como sua narrativa, a foto escolhida diz muito sobre Inácio. Seu objetivo é construir uma identidade que mostre sua importância para a universidade (atua em dois programas) e para o jogo (é um coringa). Tanto a foto quanto a narrativa apresentam elementos peculiares, que divergem dos encontrados nas cartas dos demais professores: Inácio está plenamente consciente das suas habilidades e capacidades. Por

⁶ Todos os nomes dos participantes são fictícios, de modo a, eticamente, proteger a sua identidade.

classificar sua carta como sendo um coringa, automaticamente atesta que seus conhecimentos e talentos seriam úteis em variadas situações. A intenção do ato, no caso a escolha de vocabulário e o uso de um rosto sorridente no final, está conectada com as interações (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007), uma vez que a atividade se tratava de um jogo. Por estarem relacionadas com as interações e o contexto, suas seleções podem não ter sido conscientes justamente por estarem dependentes do discurso disponível (IVANIČ, 1994).

A foto não exprime apenas um momento de descontração, mas, sim, o retrata em uma posição de considerável força. Inácio deseja se destacar e construir uma imagem perante seus colegas e alunos que não demonstre fraquezas, e, ao mesmo tempo, construa uma imagem descontraída. Pode-se concluir que o professor, de maneira geral, almeja ser visto como um profissional capaz e importante para o *jogo*.

Clara e sua narrativa

Quadro 2 – Narrativa de Clara

“*Engenheira mecânica, professora, pesquisadora, numericista, dona de casa e mãezona (da Marta (humana), da Diana e Lalá (caninas) e de meus orientandos). Gosto de: física, tecnologia, fisiologia, filosofia e história.*”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Clara utilizou inicialmente substantivos relacionados a profissões para descrever a si mesma. *Engenheira mecânica, professora, pesquisadora e numericista*, todos, possivelmente, já conhecidos pelos seus demais colegas dentro da instituição. Em seguida, ela emprega novas características para construir a sua imagem: *dona de casa e mãezona*. Ainda, ela especifica que não é mãe apenas de sua filha biológica, mas de duas filhas caninas e de seus orientandos dentro da universidade. Essa quebra modifica a percepção que o leitor está construindo sobre ela. Referindo-se a seus orientandos como seus filhos, Clara demonstra um grau de empatia e apego para com o próximo, além de comprometimento com o seu trabalho. Ao usar *mãe* no aumentativo, implica um nível maior de afeto e a torna mais humana. Também quebra a visão costumeira que certos alunos nutrem dos professores da área de exatas e apresenta uma profissional que procura construir uma relação amigável e de maior proximidade com os estudantes, diferindo do tratamento muitas vezes esperado dos professores da área, marcado pelo distanciamento. Aqui, podemos relacionar nossos dados com os achados de van Lankveld *et al.*

(2016): primeiramente, Clara identifica-se como engenheira mecânica, exemplificando o conflito entre as diferentes identidades de profissional fora da universidade, professora e pesquisadora. Em seguida, ela não é conectada apenas a uma disciplina ou área específica, mas identifica-se como intelectual multivalente, ao afirmar que aprecia diferentes áreas: física, tecnologia, fisiologia, filosofia e história.

A foto de Clara

Diferente de todos os outros professores, Clara não escolheu apenas uma foto para estampar a sua carta: escolheu três, cada uma ilustrando um dos âmbitos em que é mãe. A primeira a mostra abraçada com a filha, Marta, a segunda, segurando suas filhas caninas. A terceira retrata a professora cercada por seus orientandos, os *filhos* que encontrou dentro da universidade. Nas três situações, em três ambientes distintos, Clara aparenta estar igualmente feliz e confortável.

A escolha de uma simples foto para se identificar pode revelar muito sobre um indivíduo. A de Clara revela, assim como sua narrativa, que o apego para com o próximo é parte fundamental da sua identidade. Ela poderia ter descrito a si mesma apenas como mãe, mas optou pelo aumentativo para especificar um grau maior de afeição e importância, o que é expresso também pela sua foto.

Aluísio e sua narrativa

Quadro 3 – Narrativa de Aluísio

“Biólogo, herpetólogo (estudos cobras e sapos, hehehehe), casado, tenho dois filhos, o João (10) e o Caíque (quase 8). Adoro jogar tênis, pratico boxe há uns 6 anos. Adoro atividade física, mas as vezes relaxo a mente fazendo uns desenhos.”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Aluísio começa a sua narrativa de modo similar à de Clara, descrevendo a sua caracterização profissional. Logo em seguida, passa a falar sobre a sua vida pessoal: seu estado civil e seus dois filhos. E então a sua narrativa se diferencia da narrativa de Clara. Ele adiciona o que gosta de fazer no tempo livre, fornecendo mais características de sua personalidade para que o leitor possa melhor compreender seu perfil diversificado (do boxe ao desenho). Ao adicionar a forma como relaxa a mente por meio da arte, faz também uma quebra com a percepção pré-estabelecida do leitor sobre ele. Com isso, pode-se concluir que Aluísio, dentro da sala de aula, procura manter uma postura calma e mais relaxada.

A imagem inicial criada pelo leitor ao ler *biólogo, herpetólogo* talvez não incluísse a prática de um esporte tão estereotipado quanto o boxe nem a arte do desenho. Além disso, Aluísio também faz uso de uma técnica comumente utilizada na internet para representar uma risada (*hehehehehe*), expressando casualidade, o que provavelmente implica uma aproximação com os alunos e colegas com quem divide espaço dentro da instituição. Sua escolha também vai ao encontro à de Inácio, conectada com o contexto de interação mais tecnológico.

A foto de Aluísio

A foto escolhida mostra majoritariamente seu rosto sorridente. Embora a imagem não mostre a totalidade do conjunto, Aluísio veste uma camisa escura, e seu corte de cabelo é ralo, conferindo-lhe um ar de seriedade. Narrativa e foto complementam-se, pois as duas expressam as mesmas características. O objetivo do docente não é construir uma imagem séria e puramente profissional, mas, utilizando de artifícios de fácil entendimento, cria uma *persona* mais descontraída e com um maior nível de conexão com o leitor. Também se mostra como tendo uma atuação diversificada, destacando as suas múltiplas identidades.

Os professores da Escola das Humanidades

Na Escola de Humanidades, temos a participação de Márcia, Maria Eduarda e Amanda com suas narrativas e fotos.

Márcia e sua narrativa

Quadro 4 – Narrativa de Márcia

“Sou esposa do Márcio, médico acupunturista, mãe de um advogado e de um cineasta que trabalha com animação. Sou pesquisadora do PPGH, trabalhando com temas de história política e ambiental.

Gosto do silêncio e não sou avessa a solidão.

Gosto de um bom debate e tenho opiniões fortes. Gosto de ser desafiada intelectualmente e adoro novidades. Não tenho medo de iniciar projetos novos.

Adoro Teoria e Filosofia. Leciono sobre Teorias da História.”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Márcia constrói sua *persona* inicialmente fazendo referência a aspectos de sua vida pessoal e não acadêmica como os outros participantes. É interessante notar que ela escreve sobre a parte acadêmica em segundo lugar, nos indicando que a sua *persona* se constrói principalmente através da sua vida pessoal, das influências que as

peessoas ao seu redor exercem sobre ela e ela sobre eles. Identificando-se primeiramente como esposa do Márcio, ela manifesta a importância que o papel de esposa e mãe exerce sobre a sua construção identitária, moldando suas escolhas e a si mesma. A professora fornece informações suficientes para que o leitor se conecte com ela e traz as características que moldam a sua forma de dar aula. Ao afirmar que *gosta do silêncio e não é avessa à solidão*, Márcia constrói sua identidade a partir de uma postura mais reflexiva, condizente com o seu interesse em filosofia.

A foto de Márcia

Tirada em um estúdio de fotografia, a foto escolhida por ela dá um tom de maior seriedade à carta. Curtos cabelos escuros, na metade do pescoço, e roupas pretas contra um fundo branco, a foto é o que se espera encontrar em algum crachá. Para quebrar um pouco essa sobriedade, Márcia é retratada de batom vermelho.

A seriedade com a qual a docente escolhe ser vista vai ao encontro da sua narrativa. Márcia afirma ter opiniões fortes o que, somado com a sua personalidade reflexiva, significa que é uma pessoa mais séria até mesmo quando está fora do ambiente de trabalho. Essas características também abrem um leque de possibilidades: Márcia é uma pessoa que segue estritamente as regras e espera o mesmo de seus alunos. O batom vermelho da foto e a frase “não tenho medo de iniciar projetos novos” expressam uma certa coragem e uma tendência a fugir do esperado.

É relevante apontar também que Márcia não se identifica como professora. Há dois prováveis motivos para essa ocorrência. O primeiro é o contexto: uma atividade com outros professores. O segundo é a possibilidade de que esta característica esteja tão internalizada que Márcia não sinta a necessidade de utilizá-la em sua descrição.

Maria Eduarda e sua narrativa

Quadro 5 – Narrativa de Maria Eduarda

“Me chamo Maria Eduarda Herrmann, gosto de ser chamada de Madu. Sou professora encantada com a transformação que a educação proporciona. Considero-me uma pessoa estudiosa, inquieta e bastante dedicada. Sou uma pessoa muito feliz por tudo que já conquistei e por tudo que ainda vou conquistar. Todavia, minhas conquistas só têm sentido se posso inspirar pessoas e contribuir com sua formação. Minha luta é pela igualdade racial e por um mundo com oportunidades para todos. Uma frase do Mia Couto me traduz: “Nasci com pouco tom na pele e minha cor na alma”. Sou desafio! Sou alegria! Sou colorida!”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A narrativa dessa professora é intrigante. Ela começa dizendo o seu nome e fornecendo um apelido, o que nos indica a intenção de criar um grau de proximidade maior com o leitor. No entanto, todas as informações que seguem dizem respeito a sua vida profissional e suas características que moldam o seu desempenho como docente. Madu, como gosta de ser chamada, não fornece nenhuma informação sobre sua família, por exemplo, como os colegas fizeram. Isso nos mostra que, mesmo desejando ser tratada por um apelido, que representa uma maior informalidade, ela prefere manter uma determinada distância do leitor, especialmente naquele ambiente com os colegas, talvez até por ser mais jovem que eles. A *persona* que Maria Eduarda constrói, a personalidade que suas palavras formam, é alegre e preocupada com os outros e os problemas ao seu redor. Também é possível concluir, justamente por essa preocupação, que Maria Eduarda abraça as histórias trazidas pelos seus alunos.

A foto de Maria Eduarda

Indo na linha de uma maior informalidade como na sua narrativa, a professora escolheu uma selfie em que aparece com maquiagem forte ao redor dos olhos e batom rosa nos lábios. Também é perceptível um *piercing* no nariz, o que quebra a imagem socialmente construída do professor e nos mostra que Maria Eduarda é uma pessoa preocupada com a aparência.

O fato que mais chama a atenção quando comparadas a narrativa e a foto é que expressam coisas diferentes. Visualizando apenas a foto e adotando a visão estereotipada de quem deposita muito cuidado à própria imagem, o leitor poderia pensar que Maria Eduarda é autocentrada, egocêntrica e possivelmente egoísta. Analisando também a narrativa, percebe-se que o fato de a professora ser preocupada com a sua aparência não influencia na sua preocupação com o próximo. Madu escolhe falar sobre a causa pela qual advoga ao escrever sobre si mesma. Justamente por defender a igualdade racial sendo branca, Maria Eduarda demonstra altruísmo, o exato oposto do que se poderia pensar ao ver a sua foto. Os dados de Madu (como de Aluísio) mostram o quanto as identidades podem ser contraditórias (IVANIČ, 1994).

Amanda e sua narrativa

Quadro 6 – Narrativa de Amanda

“Sou uma professora que, depois de muitos anos, ainda é apaixonada pelo seu ofício.”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A narrativa de Amanda é curtíssima, e contém menos detalhes do que as narrativas dos professores da escola politécnica. Em apenas uma linha, não fornece o seu nome ou formação ou qualquer informação sobre si mesma e a família. A única coisa que podemos concluir a partir da sua narrativa é que exerce a profissão há muito tempo e que ainda gosta do que faz, fator que ajuda a moldar o tipo de performance que tem dentro da sala de aula, já que o gostar ou não da profissão influencia nos resultados do trabalho. Por adicionar o tempo como fator importante em sua narrativa, pode-se concluir que Amanda está perto da meia idade.

A foto de Amanda

A foto escolhida a mostra rindo, com um crachá ao redor do pescoço, possivelmente em seu local de trabalho. Aparentemente entre seus quarenta e cinquenta anos, Amanda nos passa a imagem pré-concebida do professor. Cabelos acima dos ombros e a metade esquerda da testa coberta por uma franja, ativa as memórias anteriores por possuir características semelhantes a professoras conhecidas.

Aqui, um fator importante vem à tona: a narrativa de Amanda é a mais sucinta de todas, e, quando analisada, percebe-se uma certa estranheza ao gênero e, possivelmente, ao uso mais profundo das tecnologias de modo geral. Por apresentar as características e a imagem clássica do professor, além de não trazer todas as informações propostas pela atividade, ela revela pouca familiaridade com o formato proposto para a atividade. Isso nos leva a concluir que a formação de Amanda seguiu os moldes do ensino tradicional, o que justifica essa estranheza com os novos métodos, gêneros e plataformas, uma vez que as oportunidades de aprendizagem podem limitar as ações letradas (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007).

Narrativa e foto se complementam nesse caso. Mesmo produzindo uma narrativa tão sucinta, Amanda consegue fazer com que o leitor projete uma imagem similar à real, atingindo, neste caso, as expectativas que se criam em torno da imagem do ‘ser professor’.

Discussão dos resultados

Para dar início à discussão, agrupamos e repetimos as narrativas no quadro abaixo, em que se comparam as narrativas apresentadas pelos participantes das duas escolas:

Quadro 7 – As narrativas

Escola Politécnica

Inácio: “Um professor eclético de formação diversificada, Professor de Educação Física/Estatístico permanente no PPG em xxxxx e infiltrado no PPG em xxxxxx. Estas características fazem desta carta um Coringa ; -D”

Clara: “Engenheira mecânica, professora, pesquisadora, numericista, dona de casa e mãezona (da Marta (humana), da Diana e Lalá (caninas) e de meus orientandos). Gosto de: física, tecnologia, fisiologia, filosofia e história.”

Aluísio: “Biólogo, herpetólogo (estudos cobras e sapos, hehehehe), casado, tenho dois filhos, o João (10) e o Caíque (quase 8). Adoro jogar tenis, pratico boxe há uns 6 anos. Adoro atividade física, mas as vezes relaxo a mente fazendo uns desenhos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Escola das Humanidades

Márcia: “Sou esposa do Márcio, médico acupunturista, mãe de um advogado e de um cineasta que trabalha com animação. Sou pesquisadora do PPGXX, trabalhando com temas de história política e ambiental. Gosto do silêncio e não sou avessa a solidão. Gosto de um bom debate e tenho opiniões fortes. Gosto de ser desafiada intelectualmente e adoro novidades. Não tenho medo de iniciar projetos novos. Adoro Teoria e Filosofia. Leciono sobre Teorias da História.”

Maria Eduarda: “Me chamo Maria Eduarda Herrmann, gosto de ser chamada de Madu. Sou professora encantada com a transformação que a educação proporciona. Considero-me uma pessoa estudiosa, inquieta e bastante dedicada. Sou uma pessoa muito feliz por tudo que já conquistei e por tudo que ainda vou conquistar. Todavia, minhas conquistas só têm sentido se posso inspirar pessoas e contribuir com sua formação. Minha luta é pela igualdade racial e por um mundo com oportunidades para todos. Uma frase do Mia Couto me traduz: “Nasci com pouco tom na pele e minha cor na alma”. Sou desafio! Sou alegria! Sou colorida!”

Amanda: “Sou uma professora que, depois de muitos anos, ainda é apaixonada pelo seu ofício.”

Do ponto de vista da estrutura das frases, o grupo da Politécnica optou pela coordenação, enumerando as características que destacaram em suas *personas*, sempre fazendo menção à profissão que têm (além da de ser professor). Coincidindo com a tradição dos cursos das exatas, são pragmáticos e organizam suas informações de maneira lógica. Já o

grupo das Humanidades usou uma construção mais complexa de frases, não apresentando uma enumeração de características ou atributos.

Ao identificar-se com uma categoria, os professores se excluíram de outras. Quando afirmam serem pais, docentes e entusiastas de determinada área, automaticamente diminuíram o número de possibilidades identitárias, optando por compartilhar em sua narrativa apenas as que melhor os definiam. A escolha de suas palavras, mesmo que inconscientemente, acaba por conter imagens reveladoras da maneira como o narrador percebe a si mesmo (DAVIES; HARRÉ, 1990), e algumas das quebras percebidas com a *persona* pré-concebida do professor revelam que os narradores não se identificam com a percepção socialmente construída do docente. Optaram por mostrar senso de humor, casualidade e por fugir um pouco da seriedade esperada do professor universitário, principalmente tratando-se da escola politécnica e por estarem se descrevendo para serem *persona* de um jogo. Justamente por causa da complexidade e dificuldade geral dos temas abordados em suas disciplinas, os professores das ciências exatas constroem para si e para o leitor uma identidade mais descontraída, trazendo seus *hobbies* para dentro de suas narrativas. Isso evidencia um desejo de fazer com que seus alunos se sintam mais confortáveis em sala de aula.

A identificação é um processo contínuo através do qual buscamos compreender a nós mesmos através de símbolos e nos identificar com a forma como somos percebidos pelos outros (WOODWARD, 2012). Para atingir determinadas identidades, fazemos o uso do que De Fina chama de *positoning cues*, que são elementos linguísticos que refletem um ponto de vista específico (DE FINA, 2015). Aluísio, por exemplo, utiliza uma combinação de letras frequentemente utilizada para expressar uma risada em comunicações online (*hehehehehe*) para construir uma identidade menos séria e mais acessível para os alunos, evidenciando a influência da tecnologia e das redes sociais na forma como nos comunicamos.

Outra diferença facilmente notável entre as narrativas dos professores da Escola das Humanidades e os da Escola Politécnica é que os primeiros inicialmente falam sobre suas famílias (de seus companheiros, filhos e outras paixões), fornecem apelidos e deixam para falar de suas realizações profissionais e formação em um segundo momento, enquanto os docentes da Escola Politécnica primeiramente utilizam de sua formação profissional como característica identitária.

Considerando o contexto acadêmico e profissional em que as narrativas foram produzidas, os professores da Escola Politécnica não sentiram necessidade de compartilhar mais detalhes do que os essenciais para a construção da sua identidade docente. Relacionando novamente com a pesquisa de van Lankveld *et al.* (2016), identifica-se uma maior ligação com a profissão docente nas professoras da Escola das Humanidades. Conforme Holland e Lanchicotte (2007 *apud* VAN LANKVELD *et al.* 2016), professores que se identificam com o seu papel docente são mais emocionalmente ligados com esse papel, o que influencia na sua visão de mundo. Quando essa conexão ocorre, a profissão se torna o papel fundamental na estruturação da identidade.

A identidade é vista como tendo algum núcleo essencial que distingue um grupo de outro (WOODWARD, 2012), e é possível perceber essa diferenciação entre os professores da Escola Politécnica e da Escola das Humanidades. Embora suas narrativas apresentem similaridades, é possível encaixar os professores em dois grupos distintos. Os docentes da Escola Politécnica contextualizam mais suas *personas*: escrevem sobre sua área de formação com mais detalhes do que os docentes da Escola das Humanidades (duas das três narrativas não apresentam informações suficientes sobre suas áreas de atuação e formação). Embora as narrativas vindas da Escola das Humanidades sejam minimamente maiores, são as da Escola Politécnica que apresentam um maior número de informações relevantes, apresentando apenas o essencial para a construção identitária do narrador de forma sucinta. Isso se deve ao fato dos professores da Escola Politécnica não se identificarem unicamente como docentes. Conclui-se que o papel da docência na vida das professoras da Escola das Humanidades é maior, por isso não sentem necessidade de identificarem-se com outras características e fatores além da profissão. Isso se deve primordialmente ao fato de os professores da Escola das Humanidades serem graduados em cursos de licenciatura, o que ajuda a internalizar a identidade de docente. Além disso, os professores da Escola Politécnica se identificam primeiramente pela formação profissional quando grande parte dos professores da Escola das Humanidades se identificam primeiramente pela família. Porém, os casos de Amanda e de Inácio, indivíduos que não se permitem conhecer através da narrativa, nos mostram que, mesmo sendo parte de um mesmo grupo, peculiaridades são encontradas, uma vez que identidades são plurais e se diferenciam de acordo com o contexto (DE FINA, 2015). Isso pode significar que Amanda se sente mais confortável

para falar sobre si mesma em um contexto diferente e que Inácio não sente necessidade de provar o seu valor fora do ambiente acadêmico e adote uma identidade mais descontraída. O posicionamento pode variar se o ator for altamente individualizado ou se baseia muito em estereótipos culturais (LANGENHOVE; HARRÉ, 1999). Mesmo exercendo a mesma profissão na mesma instituição, suas identidades são também moldadas pela escola da qual fazem parte, dividindo-os.

Considerações finais

Identidades são construídas momento a momento em contextos sociais e culturais moldados pelas estruturas de poder (LEWIS; DEL VALLE, 2009). Todos esses fatores externos exercem forças sobre o indivíduo e a sua percepção sobre si mesmo. Mesmo os professores apresentando peculiaridades e características que divergem do padrão pré-estabelecido socialmente, as delimitações convencionadas culturalmente e pelas estruturas de poder deixam marcas permanentes no formato identitário de cada indivíduo. Essas marcas são expressas através da divisão entre os professores das duas escolas e na maneira como se dividem em dois grupos.

Para um resultado mais completo, seria essencial que os textos fossem relidos e reescritos pelos seus autores. Porém, após a atividade inicial, os professores não tiveram a oportunidade de retornar às suas narrativas e reescrevê-las. Certamente, construiriam histórias diferentes e possivelmente mais detalhadas.

As narrativas podem ser vistas como um passo na escalada para entender quem nós somos. Assim como a vista muda de acordo com a subida, a percepção que temos de nós mesmos também difere cada vez que escrevemos uma história e tentamos encaixá-la num contexto. As histórias certas podem abrir seu coração e mudar quem você é. Contar histórias pode ser um ato poderoso de transformação pessoal (MURRAY, 1997). Seguindo essa perspectiva, trabalhar com a narrativa ajudou-os a identificar características que haviam passado despercebidas anteriormente e, em uma possível reescrita, passariam a fazer parte da definição que fazem de si mesmos.

A forma como a narrativa foi trabalhada nesse caso, em um meio tecnológico, diferindo do tradicional, também influenciou a maneira como os professores construíram suas *personas*. Possivelmente, teriam elaborado narrativas mais extensas se a atividade tivesse sido

proposta em alguma plataforma com a qual estivessem familiarizados. Todavia, é vital trabalhar com novas maneiras de contar histórias, não apenas para tentar aproximar o professor de seus alunos e com plataformas tecnológicas que já utilizem, mas também para expandir as formas possíveis de construirmos a nós mesmos e pensar sobre quem podemos nos tornar. Afinal, “nós precisamos do processo de continuamente expandir os nossos meios de contar histórias, porque nos permite expandir nossa habilidade de saber quem nós somos e de coletivamente reimaginar quem podemos nos tornar” (MURRAY, 1997).

Além disso, as alterações na forma de comunicação humana trazidas pela tecnologia e pelas redes sociais atingiu também o professor universitário, modificando a maneira como escreve (exemplificada nessa pesquisa principalmente nas narrativas de Alúcio e Inácio, ambos da Escola Politécnica) e interage com seus alunos.

É relevante ressaltar que nossas narrativas frequentemente mudam, mesmo aquelas em que nos dedicamos exclusivamente a falar sobre nós mesmos. Assim sendo, a percepção que temos de nós mesmos sofre mudanças a cada experiência significativa, e as identidades que construímos através de narrativas autobiográficas diferem uma da outra ao longo do tempo. O eu-autobiográfico, mesmo constantemente transformado, é referido como sendo o ‘eu real’ (LAMMERS; MARSH, 2018), o que expressa o caráter revelador e de livre-expressão da narrativa.

Projetos como “Concepção e Desenho de Curso na Cultura Híbrida e Multimodal”, onde professores, mesmo que momentaneamente, voltam a viver o papel de alunos, transformam a forma como eles interpretam a si mesmos. Aprender, sob uma perspectiva social e cultural, afeta como as pessoas fazem sentido de si mesmas e dos outros, se identificam e são identificadas (MOJE; LUKE, 2009). Após experiências desse tipo, a maneira como alguém lê a si e ao mundo é alterada. Como a forma de ver os outros é igualmente alterada, a forma como os professores interagem uns com os outros, seja da mesma escola ou de escolas diferentes, também é sujeita a passar por alguma metamorfose. Sendo assim, em pesquisas futuras que analisem tanto narrativas no processo inicial quanto reescritas no processo final, serão encontradas prováveis modificações tanto na forma como os professores e professoras escrevem sobre si mesmos quanto nas diferenças perceptíveis entre os professores de diferentes escolas.

Referências

- BRUNER, J. Life as narrative. **Social Research**, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004.
- CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.
- DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning: The Discursive Production of Selves. **Journal for the Theory of Social Behavior**, v. 20, n. 1, p. 43-63, 1990.
- DE FINA, A. Narrative and Identities. In: DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. **Handbook of Narrative Analysis**. Wiley Blackwell, 2015. p. 351-368.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero – da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. v. 3. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 7-26.
- IVANIČ, R. I is for interpersonal: discursal construction of writer identities and the teaching of writing. **Linguistics and Education**, v. 6, p. 3-15, 1994.
- IVANIČ, R. **Writing and Identity**: the discursal construction of identity in academic writing. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1998.
- KLEIMAN, A. Letramento e formação do professor: Quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.
- KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel; BOCH, Françoise. (orgs.). **Ensino de Língua: Letramento e Representações**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. pp. 75-91.
- LAMMES, J. C.; MARSH, V. L. “A writer more than... a child”: A longitudinal study examining adolescent writer identity. **Written Communication**, v. 35, n. 1, p. 89-114, 2018.
- LANGENHOVE, L. V.; HARRÉ, R., Introducing Positioning Theory. In: LANGENHOVE, L. V.; HARRÉ, R., **Positioning Theory**: Moral Contexts of Intentional Action. Maiden, MA: Blackwell, 1999. p. 14-31.
- LEWIS, C.; DEL VALLE, A. Literacy and identity: Implications for research and practice. In: CHRISTENBURY, L.; BOMER, R.; SMAGORINSKY, P. (Eds.). **Handbook of Adolescent Literacy Research**. New York, NY: Guilford, 2009. p. 307-322.
- MOJE, E. B.; LUKE, A. Literacy and Identity: Examining the Metaphors in History and Contemporary Research. **Reading Research Quarterly**, v. 44, n. 4, p. 415-437, Oct.-Dec. 2009.
- SCHLEMMER, E. Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: Design e cognição em discussão. **Revista da FAEEDBA** -

Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: WOODWARD, K.; HALL, S., **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 7-68.