

***Prática cinematográfica em Português como Língua Adicional:
 autoetnografia da trajetória de uma professora em formação***

Mariana Bulegon¹

Margarete Schlatter²

Resumo: Analisamos a trajetória de formação de uma professora atuando em docência compartilhada em quatro edições do curso de Prática Cinematográfica no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O PPE constitui-se como espaço de formação docente que promove parcerias entre pares mais e menos experientes para planejar e ministrar aulas e refletir sobre a prática (Costa, 2018). O curso Prática Cinematográfica desenvolve projetos nos quais as/os estudantes aprendem Português como Língua Adicional (PLA) formando uma equipe de cinema e produzindo curtas-metragens (Bulegon da Silva, 2021). Investigamos como a interação com pares docentes possibilitou que a professora em análise se deslocasse gradualmente de menos para mais experiente nos conhecimentos interdisciplinares demandados. A metodologia utilizada foi a autoetnografia (Chang, 2008): a professora produziu autonarrativas sobre sua trajetória de formação a partir de dados gerados durante planejamentos de aulas, trocas de e-mail e anotações sobre as aulas. A análise mostra que, por meio da interação com colegas mais experientes na área de Cinema, a professora ampliou seus conhecimentos sobre linguagem e técnicas cinematográficas, construindo sua identidade profissional como professora-autora e professora-autora-formadora (Garcez; Schlatter, 2017) de um curso interdisciplinar.

Palavras-chave: Formação de professores; Docência compartilhada; Cinema; Português como Língua Adicional; Multiletramentos.

***Cinematography practice in Portuguese as an Additional Language: an
 autoethnography of a pre-service teacher***

Abstract: We analyzed the developmental trajectory of a teacher working in co-teaching across four editions of the Cinematography Practice course in the Portuguese as an Additional Language Center (Programa de Português para Estrangeiros - PPE) at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The PPE is a teacher development center that fosters partnerships between more and less experienced peers to plan and teach classes and reflect on their practice (Costa, 2018). The Cinematography Practice course develops projects in which students learn Portuguese as an Additional Language (PLA) by forming a film crew and producing short films (Bulegon da Silva, 2021). We investigated how peer interaction enabled the teacher in question to gradually move from less to more experienced in the interdisciplinary knowledge required. The methodology used

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1064-1691>. E-mail: bulegonm@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4718-0574>. E-mail: margarete.schlatter@gmail.com

was autoethnography (Chang, 2008): the teacher produced autonarratives about her developmental trajectory based on data generated during lesson planning, email exchanges, and class notes. The analysis shows that, through interaction with more experienced peers in the field of cinema, the teacher expanded her knowledge of cinematic language and techniques, constructing her professional identity as a teacher-author and teacher-author-educator (Garcez; Schlatter, 2017) of an interdisciplinary course.

Keywords: Teacher education; Co-teaching; Cinema; Portuguese as an Additional Language; Multiliteracies.

Introdução

O Programa de Português para Estrangeiros (PPE), desde 1993, promove ações de ensino, pesquisa e extensão, com enfoque no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) para alunos oriundos de diversos países e formação de professoras/es e pesquisadoras/es na área de Linguística Aplicada. Dentre as oportunidades ofertadas pelo PPE, destacamos o programa como um potente *locus* de formação docente, no qual alunas e alunos de graduação, mestrado e doutorado, vinculados ao curso de Letras e também a outras áreas, podem ter experiências de ensino e pesquisa em PLA (Schlatter; Bulla; Schoffen, 2019).

Os cursos ofertados pelo PPE se fundamentam na perspectiva de uso da linguagem, como uma ação social e situada (Clark, 2000), e na participação em práticas de recepção, produção e fruição de textos de diversos gêneros do discurso (Bakhtin, 2017), e a metodologia de ensino é orientada pela pedagogia de projetos (Hernández; Ventura, 1998; Schlatter; Garcez, 2012). Do nível Básico I ao Avançado³, as professoras e professores aprendem a colocar em prática o ensino de PLA por meio da concepção teórico-metodológica que fundamenta o Programa, desenvolvendo, em cada curso, um ou mais projetos pedagógicos que organizam e justificam a seleção de conteúdos a serem ensinados. Alguns desses cursos são planejados com o objetivo de construir, ao longo de todas as aulas, um produto final coletivo, como é o caso do curso Prática Cinematográfica,

³ Os diversos cursos oferecidos para os níveis básico, intermediário e avançado podem ser conferidos em: <https://www.ufrgs.br/ppe/os-cursos/>

abordado neste trabalho, em que as/os estudantes produzem filmes de curta metragem ao longo de 60 horas⁴.

Por meio de um projeto que convida as e os estudantes a formar uma equipe de cinema, a Prática Cinematográfica se constitui como um trabalho interdisciplinar, promovendo aprendizagens acerca de PLA por meio da reflexão sobre os discursos que envolvem a sétima arte (Bulegon da Silva, 2018; Bulegon da Silva, 2021). De acordo com Nunes (2006), o cinema é reconhecido como a sétima arte por abarcar todas as demais artes em sua concepção. Por essa razão, também é considerado uma arte interdisciplinar (Truffaut, 2007; Martin 2003), além de unir arte e tecnologia para sua produção e evolução em termos teóricos e técnicos. Partindo dessas premissas, o programa do curso tem como objetivo propiciar às/aos participantes oportunidades para conhecer e fruir produções cinematográficas brasileiras, desenvolver conhecimentos acerca da linguagem cinematográfica e praticar atividades de produção de um filme, para que, ao longo do curso, se tornem aptas/os a produzir um curta-metragem.

Como professora do curso desde 2017, Mariana, uma das autoras deste artigo, pôde propor e vivenciar diferentes programas de ensino, refletir sobre as abordagens metodológicas desenvolvidas, registrar e publicizar as reflexões acerca do trabalho com cinema e PLA (Bulegon da Silva, 2017; Bulla; Hilgert; Bulegon, 2018; Bulegon da Silva, 2021; Bulegon, 2023). Neste artigo, focalizamos o trabalho desenvolvido em quatro semestres específicos, realizados entre 2017 e 2019, nos quais Mariana desempenhou uma trajetória de docência compartilhada com diferentes pares, e analisamos seu percurso de formação para tornar-se uma professora de cinema em PLA. Com base em autonarrativas geradas a partir dessa experiência, mostramos como ela foi se constituindo professora-autora – apropriando-se da linguagem e das técnicas cinematográficas e assumindo a responsabilidade da construção autoral de práticas pedagógicas interdisciplinares – e professora-autora-formadora – responsabilizando-se pelo registro sistemático do repertório construído e compartilhando esses conhecimentos na e para a interlocução com pares (Garcez; Schlatter, 2017). Para apresentar e discutir essa trajetória

⁴ Todos os cursos do PPE preveem a elaboração coletiva de trabalhos a serem publicizados em diferentes contextos, mas alguns deles, esses produtos são desenvolvidos ao longo de todo o percurso das aulas. Cursos com esse desenho são, por exemplo: Prática Cinematográfica (Bulegon da Silva, 2021), Contação de Histórias (Dilli; Morelo, 2019), Prática Teatral (Conceição, 2014) Cinema Brasileiro (Hilgert, 2014; Bulegon, 2023).

de formação profissional, buscamos responder ao questionamento: como a relação com pares contribuiu com a formação interdisciplinar da professora?

Na próxima seção, abordamos a docência compartilhada, relacionando este estudo às discussões contemporâneas sobre formação docente. Na seção seguinte, apresentamos o curso Prática Cinematográfica, contexto da formação em foco, destacando sua configuração interdisciplinar e seu trabalho a favor dos multiletramentos. Após, descrevemos a metodologia utilizada e procedemos à análise dos dados, investigando, a partir de autonarrativas de Mariana, de que forma a relação com os colegas contribui para sua formação docente e quais saberes ela passou a mobilizar na trajetória analisada.

Formação de professoras/es e(m) docência compartilhada

O PPE oferece sistematicamente diferentes modalidades de formação para docentes que atuam no Programa, entre as quais um seminário com encontros presenciais, oficinas sobre temas específicos, docência supervisionada e docência compartilhada.⁵ A formação acontece em oportunidades continuadas para integrar a prática de ensino na(s) disciplina(s) que as/os docentes ministram com aportes e discussões teóricas, supervisão, encontros de colaboração e ajuda mútua, reuniões entre pares para planejamento, reflexão sobre a prática, estudo e pesquisa, somadas ao percurso acadêmico de graduação ou pós-graduação das/dos integrantes do Programa. Essas práticas estão alicerçadas na visão de formação profissional pela experiência (Dewey, 1997), pela reflexão na e sobre a ação (Schön, 2000; Nóvoa, 1995), pela integração entre teoria e prática (Pérez-Gomez, 1995), comunidade de prática e aprendizagem situada (Wenger, 1998; Lave; Wenger, 1990) e pela participação em trabalho em parceria de profissionais mais e menos experientes (Korhonen et al. 2016).

Em um estudo etnográfico e a partir do referencial teórico mencionado acima, Costa (2018) investigou eventos de formação de professores nesse contexto,

⁵ Modalidades ofertadas presencialmente: seminário de formação de professoras/es de PLA, oficinas de formação de professoras/es de PLA, curso de formação de avaliadoras/es do Celpe-Bras, grupos de estudo, tutoria, docência compartilhada, docência supervisionada, produção de relatos de prática, curso de capacitação para formadoras/es; e a distância: formação de professoras/es CEPI-Português (Schlatter; Bulla; Schoffen, 2019, p. 27-28).

acompanhando um grupo de 12 docentes durante dois meses em suas atividades no Programa, identificando que tais eventos ocorrem em diferentes âmbitos mais formais, periódicos e sistematizados, como nos seminários de formação realizados semanalmente, e em momentos informais, como encontros eventuais na sala de professores, almoços, entre outros. De acordo com o autor:

Fazer parte de um grupo de professores requer engajar-se mutuamente para realizar os empreendimentos de uma dada comunidade, o que invoca os repertórios coletivos (relacionados à história das práticas) e individuais (construídos em outras comunidades de prática). Aprender a ser professor de um local específico requer a participação em ações coordenadas que estão em constante dinâmica com as reificações em torno do que é ser professor, dos construtos teóricos, dos livros didáticos, dos critérios para a avaliação de proficiência, entre outros (Costa, 2018, p. 65).

Em seu trabalho, Costa (2018) identificou eventos de formação em que a reflexão coletiva sobre as ações, sobre as tomadas de decisão e o registro das práticas contribuíram substancialmente para a formação das e dos participantes e o desenvolvimento de suas práticas. Nos eventos analisados, Costa (2018) descreve de que modo pares de participantes foram se construindo, na interlocução, como mais e menos experientes em termos pedagógicos e acadêmicos. Destaca-se, nesse sentido, que ambas as professoras se beneficiaram dessa relação: a menos experiente, ao fazer perguntas e solicitar orientação para diversas tomadas de decisão de diferentes níveis, recebeu essa orientação e desenvolveu os conhecimentos. A professora mais experiente também desenvolveu seus conhecimentos ao ser convidada a orientar e ajudar na decisão coletiva, atuando como professora de forma colaborativa e também como tutora de seu par.

Nesse sentido, Costa (2018) defende “uma formação colaborativa e contínua como aprendizagem, que privilegia as iniciativas locais e que entendem a formação como um *continuum* de reflexão explicitada em oportunidades de interlocução e, sobretudo, em interação social” (p. 98). Tais oportunidades qualificam a formação e podem ser ampliadas no percurso da formação de uma/um docente mais reflexiva/o e consciente de suas tomadas de decisão.

Garcez e Schlatter (2017) corroboram Nóvoa (2001) ao propor três princípios fundamentais para a formação de professoras/es de línguas adicionais, quais sejam, a

centralidade do espaço escolar, a reflexão coletiva e o registro das experiências pedagógicas. A instituição de ensino, segundo Garcez e Schlatter, opera como o principal cenário e palco das ações realizadas, com a/o docente como protagonista da reflexão sobre suas experiências na profissão. Já o registro das ações é considerado fulcral para compartilhar as reflexões e práticas desenvolvidas com colegas, de modo a promover a autoria e a formação continuada. Garcez e Schlatter propõem a noção de professor-autor como aquele que, no exercício da reflexão coletiva com pares acerca dos fazeres diários, assume a responsabilidade pelas suas próprias práticas docentes. Ao compartilhar publicamente sua reflexão e seus registros, o professor-autor torna-se também professor-autor-formador, inspirando e dialogando com a comunidade profissional ampliada.

Na modalidade docência compartilhada no PPE, “[...] professores atuam juntos em uma mesma disciplina, em geral um deles mais experiente e outro menos experiente” (Schlatter; Bulla; Schoffen, 2019, p. 27). Schlatter e Costa (2020) abordam essa modalidade como design para a formação de professoras/es e como um potente cenário para narrativas acerca do vivido e reflexão continuada sobre teorias e práticas compartilhadas no dia a dia:

[...] para levar a cabo o objetivo de uma coautoria nas práticas pedagógicas, é desejável que os participantes sejam incentivados a trabalhar colaborativamente em todas as etapas do fazer pedagógico, o que inclui, por exemplo, deliberar sobre o programa de ensino, planejar aulas, pensar em estratégias pedagógicas adequadas aos alunos e às condições de ensino, decidir sobre avaliação, buscar soluções para os desafios encontrados, relatar resultados para diferentes interlocutores (Schlatter; Costa, 2020, p. 356).

Os conhecimentos que cada componente do par traz para a docência pode variar entre conhecimentos específicos de diferentes áreas demandadas para o projeto em foco, ou mais/menos experiência em sala de aula, ou mais/menos experiência no ensino de determinado nível de proficiência, entre outros. No caso aqui analisado, a trajetória de formação trilhada por Mariana, com formação em Artes Cênicas e Letras, se deu na incursão pela interdisciplinaridade fundante do curso, o que demandou ajuda de colegas com quem compartilhou a docência para aprender sobre linguagem e técnicas cinematográficas. Por meio do planejamento dialogado e da reflexão acerca do vivido,

teoria e prática puderam ser refletidas na interlocução entre pares, criando experiências que passaram a compor o repertório da professora em formação. Na seção a seguir, apresentamos o contexto em que se deu essa trajetória, destacando sua natureza interdisciplinar.

Prática Cinematográfica: cinema, interdisciplinaridade e multiletramentos

O trabalho com cinema como oportunidade de acesso ao repertório de filmes brasileiros, recepção, produção e fruição na Prática Cinematográfica é realizado por meio de um projeto que convida as/os participantes a formarem uma equipe de cinema para a produção de curta-metragens e, motivadas/os por esse objetivo compartilhado, desenvolverem o (re)conhecimento das técnicas e práticas em linguagem cinematográfica usando a língua portuguesa. Isso significa dizer que a esfera artístico-cultural do cinema estrutura o projeto, e que os gêneros discursivos que compõem essa esfera são o foco do trabalho realizado de modo coletivo e interdisciplinar.

Um projeto pedagógico, segundo Neves (2012), é um convite para a realização de um trabalho coletivo com um objetivo comum e um produto final almejado, com uma interlocução projetada e com vistas à socialização desse produto. Os projetos cinematográficos nesse curso buscam, assim, envolver as/os estudantes no mundo do cinema, estimulando a tornarem-se espectadoras/es atentas/os (Bergala, 2008) e produtoras/es de filmes e de sentidos nessa relação de alteridade e experiência (Bergala, 2008; Hilgert, 2011). Conforme Bulegon da Silva (2021),

O trabalho com cinema no PPE tem orientado uma prática que sensibiliza através da arte, reflete acerca dos multiletramentos e oportuniza a produção de sentidos sobre os filmes. Assim, nossos alunos são convidados a imprimir suas impressões sobre os filmes que assistem e que produzem, ressignificando suas aprendizagens em PLA (Bulegon da Silva, 2021, p. 65).

Contando com 60 horas em sala de aula, as/os participantes são convidadas/os, por meio da “passagem ao ato” (Bergala, 2008), a usarem suas aprendizagens acerca da linguagem cinematográfica por meio de tarefas orientadas, imprimindo suas impressões

e expressões artísticas ao trabalho. Em uma análise de registros sistemáticos do planejamento, das aulas e das produções finais realizadas em quatro edições do curso, Bulegon da Silva (2021) analisou as tarefas propostas, investigando a relação entre linguagem, discurso, arte e cinema. Em síntese, mostrou que o cinema em sala de aula de PLA pode desencadear momentos propícios para mobilizar e aprender repertórios multissemióticos na relação entre as/os espectadoras/es (estudantes) e o filme. A partir da perspectiva bakhtiniana, a autora analisou as relações dialógicas que foram estabelecidas entre as/os participantes e alguns dos filmes trabalhados, em uma relação de alteridade a partir da subjetividade das e dos interlocutores que fizeram parte da produção de sentidos e contribuíram com o caráter polifônico dos produtos audiovisuais.

Algumas pesquisas (Cruz; Souza; Gama, 2007; Hausman; Cugik; Ignaczuk, 2015; Stefani, 2010) salientam o potencial do cinema em sala de aula para aprender a partir do filme, utilizando-o como um recurso didático que ensina a partir do que se pode visualizar em tela, com objetivos pautados em *aprender com o filme*. Entendemos que reduzir o discurso cinematográfico a um pretexto (Antunes, 2024) para ensinar conteúdos diminuiu a potência do trabalho com a arte cinematográfica. Defendemos que o trabalho com cinema possa proporcionar experiências estéticas por meio de discussão sobre um repertório variado de filmes e da passagem ao ato (Bergala, 2008), deslocando alunas e alunos para produtoras/es de filmes e de sentidos em tela. Bergala (2008) propõe sua hipótese-cinema a partir de dois aspectos, sendo o primeiro a oportunidade de trabalhar o cinema em sala de aula, considerando que, para muitas e muitos estudantes, a escola pode ser o único espaço para o encontro com o cinema⁶. O segundo aspecto:

[...] diz respeito à relação entre a abordagem crítica, a “leitura” dos filmes, e a passagem ao ato, a realização. [...]. Pode haver uma pedagogia centrada na criação tanto quando se assiste filmes como quando se os realiza. Evidentemente, é essa pedagogia generalizada da criação que seria preciso conseguir implementar numa educação para o cinema como arte. Olhar um quadro colocando-se as questões do pintor, tentando compartilhar suas dúvidas e entonações de criador, não é a mesma coisa que olhar o quadro se limitando às emoções do espectador (Bergala, 2008, p. 34).

⁶ Embora muitas/os participantes no contexto de ensino em foco tenham contato com cinema, muitas vezes conhecem pouco os filmes produzidos no Brasil, sendo um dos objetivos do curso ampliar esse repertório, relacionando-o ao contexto histórico, social e cultural.

Entendemos que a passagem ao ato pode ser realizada por meio de tarefas orientadas para a experiência com a linguagem cinematográfica, tais como: modificar a trilha sonora de uma cena e perceber a mudança de sentido que se produz ao se tomar essa decisão; interpretar ou dublar uma cena criando outros discursos possíveis; elaborar fotografias por meio da lógica dos tipos de planos e ângulos, podendo criar uma narrativa com essas fotografias, colocando-as lado a lado e invertendo sua ordem; gravar *takes* com alguns planos e inverter sua ordem na montagem, promovendo diferentes efeitos por meio da montagem (efeito Kuleshov); escrever o roteiro de uma cena visualizada em tela ou de uma nova cena a ser realizada; produzir uma cena a partir de um roteiro; utilizar de diferentes técnicas de montagem e transição; produzir fotografias e elaborar uma sequência por meio do *stop motion*; sistematizar uma narrativa por meio do gênero *storyboard*. Conforme proposto em Bulegon da Silva (2017), essas atividades podem ser realizadas em uma aula de PLA que se dedica ao estudo do cinema, promovendo, assim,

[...] o diálogo em português entre a equipe para definir o argumento do filme [...]; a apropriação de determinada linguagem para os atores que irão interpretar os personagens, além do aperfeiçoamento da pronúncia em português; [...] a inversão de papéis de sujeito consumidor para sujeito produtor de cinema, imprimindo suas ideias, criações e vontades de expressar em um filme, em português (Bulegon da Silva, 2017, p. 12).

Mödinger *et al.* (2012) defendem que o trabalho com arte e criatividade em sala de aula pode promover o contato com a subjetividade das/dos estudantes, a favor de uma aprendizagem criativa, situada e autoral. Nesse sentido as artes são compreendidas “como uma disciplina de conhecimento próprio, destacando quatro eixos a partir dos quais se organiza seu ensino: a produção artística, a apreciação estética, a contextualização e compreensão das artes como construção social e cultural” (Mödinger *et al.*, 2012, p. 26).

Ao aproximar os quatro eixos de Mödinger *et al.* (2012) da proposta de trabalho com cinema defendida aqui e a uma perspectiva de multiletramentos (Rojo, 2009; Cope; Kalantzis, 2015), é possível compreender como as artes constituem um espaço profícuo para a reflexão linguística e cultural. A produção artística se materializa nos processos de criação de curtas-metragens e outros gêneros audiovisuais, nos quais as/os estudantes mobilizam a língua-alvo de maneira situada, colaborativa e autoral, construindo sentidos

em práticas multimodais. A apreciação estética se realiza tanto na análise crítica de produtos audiovisuais quanto na reflexão sobre os próprios trabalhos produzidos, favorecendo a ampliação da sensibilidade artística e a atribuição de diferentes sentidos aos discursos em tela. A contextualização é garantida pelo diálogo entre linguagens e culturas, uma vez que o cinema permite articular repertórios linguísticos, socioculturais, históricos e identitários, situando o trabalho para além da língua (ou das línguas) na qual o filme foi produzido, observando toda a constituição da obra por meio de sua linguagem cinematográfica. Assim, o cinema em sala de aula de PLA configura-se como um espaço de formação crítica e criativa, no qual linguagem, cultura e arte se entrelaçam em processos de autoria e reflexão coletiva.

Segundo Rojo e Barbosa (2015), as práticas de letramento com gêneros multimodais levam em conta duas dimensões: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica dos textos. Orientadas pela perspectiva bakhtiniana de uso da linguagem, as autoras refletem acerca da hipermodernidade e dos novos gêneros (re)inventados nas práticas sociais e discursivas contemporâneas, salientando a presença ampliada de diferentes semioses nas formas composicionais de gêneros contemporâneos e a consequente demanda por uma abordagem pedagógica que aborde multimodalidade no ensino de compreensão e produção de textos.

Em uma aula de cinema e PLA, é necessário, portanto, considerar as múltiplas semioses da linguagem cinematográfica, promovendo oportunidades de aprendizagem que levem em conta o conjunto e a integração de recursos imagéticos, linguísticos, musicais, tecnológicos e seus possíveis efeitos de sentido a partir de filmes e na perspectiva de quem assiste e de quem produz. Uma vez que os gêneros audiovisuais também são organizados por tema, forma composicional e estilo, torna-se fundamental conhecer a linguagem cinematográfica, a fim de compreender como elementos como montagem, enquadramentos e trilha sonora, por exemplo, produzem sentidos que dialogam com a construção do gênero e às múltiplas interpretações possíveis a partir dessa configuração multissemiótica.

Assim, as experiências de espectador/a e de produtor/a de filmes, ao serem incorporadas em aulas de PLA, não se reduzem a meros recursos didáticos para tratar de um tema, por exemplo, mas configuram-se como prática de linguagem multimodal que convoca participação na esfera artístico-literária, como espectador/a e autor/a crítico/a e

criativo/a. Nessa perspectiva, trabalham-se os multiletramentos, uma vez que se mobilizam diferentes semioses, valorizam-se repertórios culturais diversos e promovem-se práticas de letramento situadas, nas quais língua, cultura e arte se entrelaçam no processo de formação das/os estudantes.

Assumindo essa configuração interdisciplinar da Prática Cinematográfica, concordamos com a proposta de Mödinger *et al.* (2012) acerca de um uma “atitude interdisciplinar” (p. 20) e um ensino colaborativo com parcerias entre docentes de diferentes áreas, convidando também as/os estudantes a agir dessa maneira. Assim, entendemos que, para ministrar aulas de Prática Cinematográfica em PLA, seja desejável uma docência compartilhada entre docentes que atuam em língua portuguesa e cinema ou, se ministrado por uma professora de português, que ela tenha um repertório de conhecimentos sobre linguagem e técnicas cinematográficas, de modo a ser capaz de sustentar análises e orientar a atribuição e a produção de sentidos em obras audiovisuais. Para analisar a trajetória de formação de Mariana para aprender e usar esses saberes em sua atuação como professora desse curso, na próxima seção, apresentamos a metodologia empreendida na pesquisa: a autoetnografia.

Procedimentos metodológicos: autoetnografia

Com o objetivo de investigar a trajetória de formação de Mariana na interlocução com colegas, para gerar os dados desta pesquisa, revisitamos 60 autonarrativas que foram produzidas por ela a partir de programas de ensino, planejamentos de aulas, conversas por e-mail e anotações em diário de campo durante a realização de quatro edições do curso Prática Cinematográfica em que ela atuou (Bulegon da Silva, 2021). Conforme Chang (2008), a sala de aula pode ser um espaço muito propício para investigação por meio da autoetnografia, e essa metodologia pode interessar a professoras/es em formação, de modo que possam revisitar sua trajetória, podendo explorar e analisar suas narrativas acerca de suas experiências e de seus sentimentos e emoções sobre elas.

De acordo com Ono (2018, p. 54), “por focalizar a formação, tanto do professor quanto do formador, deve-se trazer (ou tentar trazer) partes do acervo pessoal, com

experiências, vivências, estudos, frustrações, emoções, sentimentos, desconfortos e momentos de felicidade”. Nesse sentido, a autoetnografia pode proporcionar um olhar “mais amplo, menos rígido, menos binário, menos engessado” (Ono, 2018, p. 54) sobre as trajetórias de formação profissional.

Chang (2008) afirma que, apesar de a autoetnografia ser centrada no sujeito que a escreve, ou em suas experiências, as outras pessoas que interagem com a autora ou o autor também são importantes nessa interlocução:

[a] ironia das autonarrativas é que elas são sobre o self mas não sobre o self sozinho. Os outros frequentemente entram em autonarrativas como pessoas que se relacionam íntima e remotamente ao self. Como ser relacional, o self está invariavelmente relacionado a outros na família, na comunidade local e nacional e no mundo (Chang, 2008, p. 33).⁷

Esta pesquisa conta com Mariana e mais quatro participantes com quem ela dialogou em docência compartilhada em quatro edições do curso de Prática Cinematográfica, no período de 2017 a 2019. De acordo com a Resolução nº 510/2016, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), obtendo parecer aprovado de número 4.373.143, CAEE nº 34314420.0.0000.5305. Após a aprovação do projeto de pesquisa, as e os participantes foram convidadas/os e informadas/os acerca dos objetivos e dos procedimentos metodológicos. Na ocasião também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado por todas as e todos os participantes. De modo a proteger sua identidade, atribuímos aqui pseudônimos⁸ a ela e eles, seguindo orientações metodológicas elucidadas anteriormente e cumprindo com o acordo estabelecido no TCLE.

Para a geração dos dados para este artigo, começamos relendo as 60 autonarrativas relativas a cada uma das aulas ministradas nos quatro semestres, que trazem vivências, reflexões e emoções sobre o conteúdo dos cursos, o planejamento e a preparação das aulas, tarefas pedagógicas elaboradas e realizadas, dinâmicas desenvolvidas em sala de aula e critérios de instrumentos de avaliação. Para poder focalizar a trajetória de formação

⁷ No original: The irony of self-narratives is that they are of self but not self alone. Others often enter self-narratives as persons intimately and remotely connected to self. As a relational being, the self is invariably connected to others in the family, local and national community, and world.

⁸ Os pseudônimos atribuídos remetem a cineastas de conhecida relevância: Martin Scorsese, Pedro Almodóvar e Greta Gerwig.

de Mariana por meio da docência compartilhada, também retomamos as fontes originais (e-mail e diários de campo) para organizar, complementar e sustentar os dados que apresentamos aqui: uma síntese das práticas pedagógicas compartilhadas e cinco autonarrativas inéditas que foram produzidas por Mariana a partir desses dados. Ono (2018) adverte que:

[...] uma das mais complexas características da autoetnografia como opção metodológica, com foco de pesquisa na formação de professores e na formação do formador de professores, é a busca por um equilíbrio entre o rigor metodológico e as emoções, os sentimentos e o processo criativo, que muitas vezes só se torna aparente após o afastamento temporal do texto escrito, com leituras e releituras, assim como com a contribuição de um leitor crítico, seja um orientador, um colega da academia, um amigo ou um desconhecido (Ono, 2018, p. 60).

Para a construção das autonarrativas aqui apresentadas e no intuito de descrever a trajetória de formação de Mariana, os dados foram revisitados, lidos e relidos, para identificar eventos conjuntos sobre: deliberações acerca do programa do curso, planejamento de aulas, estratégias pedagógicas, instrumentos de avaliação, soluções para os desafios encontrados, relato de resultados alcançados - ações desejadas na docência compartilhada, conforme apontado por Schlatter e Costa (2020) e referido anteriormente. Com base nesses eventos, Mariana produziu cinco autonarrativas para descrever o seu percurso de formação durante as quatro edições do curso. O quadro a seguir, elaborado de acordo com as ações pedagógicas conjuntas abordadas por Schlatter e Costa (2020), apresenta as e os participantes em cada edição e uma síntese das ações que encontramos.

	Edição 1	Edição 2	Edição 3	Edição 4
Nome ⁹	Martin: Graduando em Letras e	Pedro: Graduando em Letras e Realização	Greta: Doutoranda e mestra em	Não houve docência compartilhada. ¹⁰

⁹ Conforme já mencionamos, utilizamos pseudônimos, com exceção de Mariana, co-autora deste artigo e professora cuja trajetória de formação discutimos aqui. De acordo com Chang (2008), a autoetnografia como método de pesquisa implica (re)conhecer o pesquisador como foco da análise e, por isso, optamos por manter o nome da professora-pesquisadora.

¹⁰ Embora o foco deste trabalho seja a codocência, decidimos manter os dados gerados na quarta edição, em que Mariana atuou sozinha (com supervisão e trocas com outras/os colegas), porque caracteriza um

	Realização Audiovisual. Trabalhava, na época da codocência, como produtor audiovisual, atuando em produção escrita de roteiros e edição de filmes. Foi indicado por um colega de Mariana. Não se conheciam anteriormente.	Audiovisual. Gostava de trabalhar com edição e montagem. Foi selecionado por meio de um processo seletivo conduzido por Mariana. Não se conheciam anteriormente.	Educação e licenciada em Letras. Teve experiência como professora de PLA no PPE. Conheceram-se pessoalmente na banca de trabalho de conclusão de curso de Mariana, e esse encontro motivou o convite para a codocência.	
	Mariana: durante o ano de 2017 era estudante de graduação em Letras - Português/Espanhol. Iniciou como professora bolsista no PPE também em 2017. Em 2018, iniciou o mestrado em Linguística Aplicada. Foi atriz e bailarina ao longo de 17 anos, tendo experiências com sets de filmagens na posição de atriz.			
Número de aulas compartilhadas	5	5	15	-
Deliberação sobre programa de ensino	Mariana, com supervisão da coordenação do PPE.	Mariana, com supervisão da coordenação do PPE.	Mariana e Greta.	Mariana, com supervisão da coordenação do PPE.
Elaboração do planejamento	Interações entre Mariana e Martin via e-mail e combinações antes, durante e após as aulas compartilhadas.	Interações entre Mariana e Pedro via e-mail e combinações antes, durante e após as aulas compartilhadas.	Interações entre Mariana e Greta durante os seminários do PPE, via e-mail e em encontros na sala dos professores durante todo o curso.	Mariana a partir dos materiais elaborados anteriormente.
Estratégias pedagógicas	Estratégias pedagógicas, tais como escolha de trechos de filmes, auxílio com a gravação e edição do curta, foram pensadas conjuntamente. As sugestões de Martin versaram sobre os insumos a serem exibidos e trabalhados em aula. As de	Estratégias pedagógicas, tais como escolha de filmes, textos e tarefas, foram pensadas conjuntamente. As sugestões de Pedro versaram sobre filmes, abordagens relativas a conteúdos como roteiro, edição, montagem, trilha sonora, som, foley,	Estratégias pedagógicas, tais como elaboração do programa da disciplina, escolha de filmes, textos e elaboração de tarefas, foram pensadas conjuntamente durante todo o curso. Nessa configuração, as sugestões de	Estratégias pedagógicas, tais como escolha de insumos e tarefas pedagógicas, foram pensadas por Mariana. Algumas decisões foram elaboradas coletivamente com outros professores e professoras supervisoras do PPE.

ponto de chegada em sua trajetória de formação. Como veremos mais adiante, este será também um novo ponto de partida para atuar em docência compartilhada como professora mais experiente.

	Mariana focalizaram a elaboração de tarefas para a análise dos insumos escolhidos.	enquadramento, planos e ângulos. As de Mariana focalizaram a elaboração de tarefas de compreensão, análise linguística, arranjos para trabalhar com a turma (em duplas, em grupos, etc.), além de organização do tempo.	Greta versaram sobre filmes, textos, vídeos, fotos e livros de seu repertório docente, acadêmico e pessoal. As de Mariana focalizaram suas experiências anteriores no curso, além de textos, filmes e vídeos de seu repertório.	
Decisões sobre avaliação	A dupla planejou coletivamente avaliações formativas e processuais referentes aos conteúdos e às práticas realizadas nas cinco aulas compartilhadas.	A dupla planejou coletivamente avaliações formativas e processuais referente aos conteúdos e às práticas realizadas nas cinco aulas compartilhadas. Pedro contribuiu especialmente com critérios para a avaliação de roteiro, edição e montagem de curtas-metragens.	A dupla planejou coletivamente todas as avaliações realizadas no curso, tais como orientação e feedback para a gravação de documentários, escrita do roteiro, gravação, pós-produção e exibição dos curtas-metragens.	Mariana organizou e decidiu estratégias de avaliação sozinha, e deliberou com a coordenadora do PPE. Avaliações incluíram a produção de um documentário, escrita do roteiro, gravação e pós-produção do curta-metragem.
Soluções para desafios do trabalho com a linguagem cinematográfica.	Soluções para os desafios, tais como os conceitos de direção, planos, ângulos, enquadramentos, montagem, edição e trilha sonora, além de edição dos curtas, foram apresentadas por Martin.	Soluções para os desafios, tais como os conceitos de direção, planos, ângulos, enquadramentos, montagem, edição e trilha sonora, além de edição dos curtas, foram apresentadas por Pedro.	Soluções para os desafios foram apresentadas por ambas as professoras em diferentes momentos. Greta contribuiu com sua experiência e repertório sobre cinema brasileiro e elaboração de tarefas sobre filmes. Mariana contribuiu com suas experiências nas edições anteriores do curso e como atriz.	Soluções para os desafios foram propostas por Mariana, com base no repertório docente e experiências anteriores. Soluções incluíram lidar com aulas sobre roteiro, direção, planos, ângulos, decupagem, edição, montagem, trilha sonora e som.
Relato de resultados para diferentes interlocutores	Mariana escreveu parte do trabalho de conclusão de curso (Bulegon da	Mariana concluiu o trabalho de conclusão de curso (Bulegon da Silva,	Mariana e Greta foram co-autoras de artigo (Bulla; Hilgert; Bulegon,	Mariana produziu a dissertação de mestrado (Bulegon da

	Silva, 2017).	2017). Mariana e Pedro elaboraram glossário do curso.	2018)	Silva, 2021) e um artigo (Bulegon, 2023).
--	---------------	---	-------	---

Quadro 1: Participantes da pesquisa e focos de análise

Fonte: elaboração própria.

O percurso ao longo das edições sintetizado acima mostra que Mariana inicia compartilhando cinco aulas com Martin e, depois, também cinco aulas com Pedro, colegas especialistas em cinema. Ambos contribuíram para a docência compartilhada com seus conhecimentos cinematográficos em planejamentos realizados via e-mail e combinações antes, durante e depois das aulas. Já na edição compartilhada com Greta, a dupla trabalhou coletivamente durante todo o semestre, e o planejamento foi realizado em parceria ao longo de todas as aulas, via e-mail, presencialmente e por mensagens. Na quarta edição, Mariana não compartilhou a docência com outro par, responsabilizando-se sozinha pelo conteúdo interdisciplinar do curso e contando com troca de ideias e supervisão pedagógica em alguns momentos.

Na próxima seção, apresentamos as autonarrativas de Mariana sobre suas vivências, reflexões e sentimentos acerca da docência compartilhada, escritas a partir da revisita aos dados originais e da compilação das ações conjuntas sintetizadas no quadro acima, e procedemos à análise de sua trajetória de formação respondendo ao questionamento desta pesquisa: como a relação com pares contribuiu com a formação interdisciplinar da professora?

A trajetória de uma professora em formação

De acordo com Dewey (1997), a experiência é construída com base nas ações e na reflexão sobre a ação: cada experiência vivida contribui e influencia as experiências futuras, criando um *continuum* de aprendizagem entre elas. Considerando que o foco deste trabalho está no percurso de formação docente de Mariana como professora de PLA e cinema brasileiro, cabe contextualizar a leitora e o leitor em relação às experiências anteriores à atuação de Mariana no curso de Prática Cinematográfica e às que deram início a sua atuação como professora do curso, conforme podemos acompanhar nas duas autonarrativas a seguir.

Desde cedo, sempre demonstrei interesse pela arte. Gostava de dançar, atuar e cantar. Minha família me incentivou e proporcionou o contato com a dança a partir dos meus cinco anos de idade. Vivi muitas experiências como bailarina clássica, de jazz e dança contemporânea. Isso me motivou a explorar outras artes, como o teatro. Aos 16 anos, realizei alguns cursos de teatro e passei a participar de espetáculos, gravações, atuações em longas e curtas-metragens. Minha relação com a arte também me acompanhou durante os estudos desenvolvidos na graduação em Letras desde o início do percurso, ministrando aulas de ballet e de teatro, e realizando trabalhos como atriz em comerciais de televisão e curtas-metragens.

Minha primeira oportunidade laboral em uma escola também me convidou a mobilizar minhas experiências artísticas na docência, quando ministrava aulas de ballet e espanhol em uma escola infantil bilíngue. Após essa experiência, atuei também como bolsista de apoio no NELE¹¹, elaborando materiais didáticos a partir de filmes em língua espanhola. Outra experiência que tive foi no âmbito do projeto Drama Club (CAp)¹², onde trabalhei como bolsista no apoio à produção de peças teatrais em línguas adicionais.

Autonarrativa 1: Trajetória de Mariana anterior ao curso Prática Cinematográfica

Fonte: Elaborado por Bulegon.

Em 2017, iniciei minha trajetória no PPE ministrando o curso Prática Cinematográfica, a convite da coordenadora, que tinha conhecimento sobre minha trajetória anterior como artista. Apostando na interdisciplinaridade construída a partir de experiências anteriores dentro e fora de sala de aula, iniciei minha trajetória como professora do curso, acompanhada por um par mais experiente na área de cinema.

No primeiro semestre em que ministrei o curso, não era experiente em PLA, nem em cinema. Embora tivesse experiências anteriores como atriz, não havia ministrado nenhum curso de cinema até aquele momento. Também era a minha primeira experiência no ensino de PLA, o que me deixava ansiosa e nervosa frente a tantas responsabilidades novas assumidas. Ter com quem contar tranquilizava e confortava meus dilemas pedagógicos. As coordenadoras do Programa foram muito presentes em minha formação, orientando os planejamentos e motivando minha “estrela” como professora de PLA.

Para começar a ministrar esse curso interdisciplinar, eu e a coordenadora consideramos relevante a presença de um profissional da área do audiovisual, a fim de compartilhar materiais, textos, vídeos, conhecimentos, e que juntos planejássemos as aulas. Martin foi o colega com quem eu compartilhei a docência. Ele não tinha experiências docentes anteriores, era estudante de Letras e de Cinema, e juntos ministramos cinco aulas do total de quinze aulas do curso. Contar com Martin me proporcionou segurança especificamente nas aulas em que focalizamos a linguagem cinematográfica. As temáticas das aulas em docência compartilhada foram: roteiro, direção, planos e decupagem, montagem, som e trilha musical e edição.

Para essas aulas, Martin sugeria insumos para as aulas direcionados à linguagem cinematográfica, e eu pensava em tarefas de compreensão relacionadas aos filmes que a turma assistiria. Os momentos de planejamento eram realizados por e-mail e nos encontrávamos pessoalmente somente durante as aulas. Além do diálogo com Martin, contava também com a orientação das coordenadoras do PPE, que me ajudavam na elaboração de tarefas para as aulas, e com as e os demais colegas do PPE, com quem compartilhava reflexões e práticas durante os seminários de formação de professores. Nos momentos de planejamento e de aula, compartilhar a docência com Martin possibilitou ampliar meus conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica, entrar em contato com produções audiovisuais relevantes para as aulas, por exemplo, a análise comparativa dos filmes *Batman* (1989), dirigido por Tim Burton, e *Batman, o cavaleiro das trevas* (2008), dirigido por Christopher Nolan, compreender alguns

¹¹ O Núcleo de Ensino de Línguas Estrangeiras (NELE) da UFRGS é um projeto de extensão que tem por objetivo ofertar idiomas por um preço acessível, acolhendo a comunidade interna e externa. Além de aulas de idiomas, o NELE também se configura como espaço de pesquisa. Para saber mais: <https://www.ufrgs.br/nele/>

¹² O Drama Club é um projeto vinculado ao Colégio de Aplicação da UFRGS que promove a realização de peças teatrais em línguas adicionais. Ofertado a estudantes do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, o projeto é conduzido por docentes de Artes e Línguas Adicionais, além de contar com bolsistas que ajudam na elaboração e ensaio das peças.

conceitos fundamentais para a interpretação e a produção de filmes, por exemplo, a análise do som e da trilha sonora dos filmes *127 horas* (2010) e *O Iluminado* (1980), conhecer valores e perspectivas da área de cinema, e aprender caminhos possíveis para buscar bibliografia e materiais sobre Cinema para estudar e preparar melhor as minhas aulas.

Um momento marcante se deu em uma aula em que, juntos, organizamos a edição dos curtas pelos grupos. Martin havia se preparado para, durante a aula, editar os filmes produzidos pela turma. No entanto, no início da aula, um estudante nos entregou um *pendrive* com o filme de seu grupo editado e pronto para exibir. Assistimos ao filme coletivamente, admirados com a edição tão elaborada realizada pelo grupo. Diante disso, dediquei-me a conversar com esses estudantes sobre as tarefas de pós-produção, enquanto Martin acompanhou o outro grupo da turma, que ainda enfrentava dificuldades para editar seu filme.

Após a exibição do filme, aproximei-me de Martin para perguntar o que ele realmente havia achado do curta, mais especificamente, da edição. Eu estava impressionada com a habilidade das/os estudantes e orgulhosa de seu processo, mas queria saber a opinião de meu colega como especialista em cinema. Martin comentou que também havia gostado muito e perguntou ao grupo qual era o software que tinham utilizado. Ana, a aluna-editora respondeu que trabalhou no Adobe Premiere, um programa de edição de vídeos profissionais, o mesmo utilizado por Martin em seus trabalhos. A aluna contou que havia feito um curso de edição em seu país, onde aprendeu a utilizar o software. Martin elogiou a aluna, dizendo que a edição foi tão bem trabalhada que resolveu até algumas lacunas do roteiro. Em um momento posterior, no seminário de professores, exibi o filme a colegas e comentei que, na aula para a qual eu mais estava nervosa, as alunas e alunos apresentaram a solução.

Sendo esta minha primeira experiência como docente de cinema e PLA, aprendi com Martin e com a turma que a sala de aula é um espaço de aprendizagens constantes para todas e todos participantes. Além dos compartilhamentos de Martin, as e os estudantes também me ensinaram que posso - e devo - contar com seus saberes para superar desafios coletivos.

Autonarrativa 2: Trajetória de Mariana na primeira edição de Prática Cinematográfica

Fonte: Elaborado por Bulegon.

Como podemos ver nas autonarrativas 1 e 2, Mariana tinha experiências anteriores na esfera artístico-literária, tendo formação e atuação em dança, teatro, TV e cinema. O convite para atuar como professora de Prática Cinematográfica deveu-se a essa experiência anterior. O desafio foi aceito por Mariana, e a docência compartilhada com colega especialista em cinema foi o modo de se sentir mais segura para lidar com a formação demandada pela natureza interdisciplinar do curso que iria ministrar.

Ao iniciar a atuação na disciplina, a interação de Mariana com Martin (e também com a coordenadora e outros colegas) se deu nos espaços institucionais e fora dele e envolveu trocas sobre insumos a serem usados, tarefas a serem propostas em aula, reflexão acerca do vivido. As temáticas das aulas compartilhadas (ver quadro 1) foram: roteiro, direção, planos e decupagem, montagem, som e trilha musical e edição, combinadas previamente entre a dupla de modo a superar os desafios enfrentados por Mariana, participante menos experiente na linguagem e nas técnicas cinematográficas. A reflexão acerca das aprendizagens com Martin topicaliza saberes sobre cinema, que foram registrados no diário de campo ao longo do percurso.

De modo semelhante, no semestre seguinte, Mariana trabalhou com um colega da área do cinema. Pedro era estudante de graduação em Realização Audiovisual em uma universidade privada de Porto Alegre.

Naquele semestre, eu ministrava os cursos Prática Cinematográfica e Cinema Brasileiro. Ambas as turmas eram compostas pelas mesmas alunas e alunos, e eu senti que isso poderia favorecer o diálogo entre mim e o grupo e contribuir ainda mais para o repertório construído coletivamente.

Para a segunda edição do curso Prática Cinematográfica, em conversa com a coordenadora, decidimos repetir a docência compartilhada com um profissional da área do audiovisual, para que eu seguisse aprendendo. Em contato com um professor do curso de Realização Audiovisual de uma universidade privada na cidade, realizamos uma seleção para essa função. Enviamos o convite através do professor, e alguns de seus alunos se candidataram. Como parte de nosso processo seletivo, solicitamos que os candidatos enviassem um vídeo de apresentação. O vídeo de Pedro, candidato selecionado, chamou minha atenção por mencionar que sua área de maior interesse era edição, exatamente minha maior dificuldade. Para falar sobre isso, Pedro utilizou a metalinguagem, adicionando uma chama em suas mãos no processo de edição. Ao assistir esse vídeo, concluímos que sua criatividade e habilidade poderiam contribuir muito para o curso, para o meu conhecimento e da turma. Pedro e eu passamos, então, a compartilhar a docência.

Em uma das conversas iniciais, Pedro apresentou um livro que utilizava para consultas sobre linguagem cinematográfica e comentou que poderíamos utilizá-lo nas aulas: era o mesmo livro que eu já usava em minhas aulas na edição anterior do curso. Tive acesso ao material em uma oficina ministrada pelo autor da obra e professor de Pedro. Juntos, Pedro e eu deliberamos que seguiríamos utilizando o material e que Pedro enviaria outras propostas de insumo. Senti-me motivada ao perceber que meu referencial bibliográfico estava alinhado ao de Pedro.

Compartilhamos, ao longo do semestre, o total de cinco aulas, cujos temas foram: roteiro, montagem, som e trilha musical, direção, planos, ângulos, decupagem, edição e montagem. A primeira aula que ministramos juntos foi a quinta aula do curso. Ao apresentar o programa para a turma, destaquei as aulas que seriam compartilhadas. Assim, na quinta aula, já esperavam encontrar e conhecer o professor.

O planejamento dessa aula se deu via e-mail e comunicação por mensagens. Sinalizei que era importante que os filmes escolhidos fossem brasileiros e que os textos deveriam ser escritos em português, além de solicitar que essas indicações fossem feitas com antecedência para que a turma pudesse realizar as tarefas. Para a aula sobre roteiro, trabalhamos também os conceitos de sinopse e storyline. Pedro indicou uma cena do filme Cidade de Deus (2002) para trabalhar a análise do roteiro. Além disso, também indicou o curta-metragem “Hoje eu não quero voltar sozinho” (2014) e um exercício sobre storyline e sinopse. Para esse exercício, sugeri uma análise a partir de filmes que haviam sido trabalhados no curso Cinema Brasileiro.

Durante essa aula, aproveitei para observar de que maneira Pedro ensinava o gênero roteiro, apreciando a relação entre texto e filme feita pelo professor. Juntos, orientamos que os alunos produzissem um roteiro a partir de imagens e Pedro contribuiu de forma substancial para a avaliação desse trabalho, orientando-me acerca do gênero.

Outros momentos em que aprendi muito foram as aulas em que trabalhamos montagem, edição, trilha sonora e trilha musical, além do trabalho de montagem dos filmes dos alunos. Pedro me explicou que era muito importante diferenciar montagem e edição, o que para mim também era algo novo, pois eu não sabia qual era essa diferença. Pedi, então, que me explicasse, de modo que eu pudesse pensar em uma tarefa para trabalhar com os alunos. Elaboramos, então, uma tarefa de pesquisa e sistematizamos o conhecimento com exemplos trazidos por Pedro.

Também relacionado à montagem e edição, durante o momento de pós-produção dos curtas, Pedro participou de todas as aulas, e juntos combinamos que ele ficaria com os alunos que precisavam editar seus filmes, enquanto eu trabalharia com aqueles que ficariam responsáveis pela elaboração do cartaz, ficha técnica, divulgação e preparação do evento de exibição dos curtas.

Em minha segunda atuação no curso, já me considerava um pouco mais experiente e segura frente às decisões e desafios que se apresentavam. Fiz acordos com Pedro com base no que havia vivenciado no semestre anterior, como solicitar que os filmes sugeridos por ele fossem brasileiros e

organizar diferentes arranjos entre os grupos na aula de edição, de modo que ele se ocupasse mais de orientar a turma a realizar essa tarefa, enquanto eu me responsabilizava pela pós-produção. Saber que Pedro consultava o mesmo livro que eu também me proporcionou mais confiança em meu percurso, pois significava que estava alinhada teoricamente com profissionais do cinema.

Autonarrativa 3: Trajetória de Mariana na segunda edição de Prática Cinematográfica
Fonte: Elaborado por Bulegon.

Na autonarrativa 3, pode-se observar o trabalho compartilhado no planejamento: Pedro topicaliza a necessidade de compreensão de sentidos e técnicas e, a partir do compartilhamento dos conhecimentos que ele usa e valoriza na sua área de atuação, Mariana passa a mobilizá-los também para a elaboração de uma tarefa para a turma. Nas diferentes etapas de pós-produção dos vídeos, algumas atividades foram desenvolvidas de modo paralelo, cada um se responsabilizando por conteúdos específicos: o trabalho envolvendo explicações sobre conceitos e demonstração de técnicas audiovisuais foi organizado e desenvolvido em aula por Pedro, e o trabalho relacionado à produção de textos ficou sob responsabilidade de Mariana.

Mariana também narra de que modo o trabalho compartilhado com Pedro proporcionou novos saberes acerca da linguagem cinematográfica, além de mais repertório audiovisual. Os momentos de planejamento e de aulas propiciaram a construção do conhecimento por meio da seleção de materiais feita pelo colega, da observação de sua atuação em aula (mobilização do conhecimento, explicações, demonstrações) e da própria experiência com as técnicas, que vivenciou junto com a turma. Como a colega menos experiente em cinema, Mariana teve a oportunidade, a partir da participação de Pedro e na interação com ele, de lidar com saberes teóricos e técnicos e fazeres cinematográficos, de modo a mobilizá-los como insumos multimodais relevantes para as atividades de compreensão e produção filmica e para desenhar tarefas pedagógicas para as aulas, integrando conhecimentos de cinema e língua portuguesa.

Prestes a finalizar meu percurso na graduação, decidi escrever o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre a primeira edição do curso Prática Cinematográfica. Eu e minha orientadora convidamos três antigas professoras do PPE para compor a banca examinadora. Na defesa, as professoras, que tinham formação na área de Letras e Educação, trouxeram sugestões sobre textos acerca do cinema e discurso cinematográfico, a fim de contribuir para a fundamentação teórica do trabalho. A partir desse contato, convidamos uma das componentes da banca para trabalhar comigo na edição seguinte do curso.

Greta já havia ministrado alguns cursos do PPE anteriormente, entre eles, Cinema Brasileiro. Estava realizando seu doutorado em Educação naquele momento e havia realizado seu mestrado também nessa área, discutindo relações entre cinema, educação e alteridade em aulas de PLA. Sua experiência docente e seu vasto conhecimento acadêmico me inspiravam. Presumi, assim, que com ela eu aprenderia

muito.

Antes do semestre iniciar, nos reunimos presencialmente para discutir o programa da disciplina, partindo do que eu já havia desenvolvido nos semestres anteriores. Greta sugeriu referenciais teóricos como Alain Bergala, François Truffaut, Ismail Xavier e Marcel Martin para a abordagem em sala de aula e também para que eu pudesse conhecer textos e discussões que ela considerava fulcrais sobre a significação discursiva no cinema. Essas leituras foram muito importantes para meu percurso docente e, além disso, também pude me alinhar teoricamente com Greta a partir delas. Li seu trabalho de conclusão e sua dissertação de mestrado, de modo que pudesse conhecer um pouco mais sobre suas concepções teóricas.

Além de sugerir autores e leituras, Greta analisou o programa da disciplina comigo e sugeriu filmes, abordagens e tarefas. Nossa interlocução me motivava a compartilhar o que eu já havia feito e repensar minhas práticas a partir do olhar de minha colega. Para mais, por ser uma professora mais experiente que eu, confiava em suas orientações para nossas escolhas coletivas e me sentia mais segura em sua presença, especialmente nas aulas sobre linguagem cinematográfica, conteúdos que ainda não me sentia confiante para ensinar.

Contando com seu conhecimento e experiência, sentia-me mais segura ao lado de Greta, pois ela estava comigo antes, durante e depois das aulas para planejar, ministrar e avaliar as decisões e o percurso pedagógico. Juntas elaboramos novos materiais didáticos para o curso, e aprendi muito sobre elaboração de tarefas de compreensão leitora e audiovisual com ela. Muitas vezes nos reuníamos presencialmente para planejar, em outras, criamos um documento online compartilhado e organizamos o planejamento de forma remota, mas conjunta. Aos poucos, percebi que estávamos alinhadas nas proposições. Em muitos momentos, olhávamos para nossos materiais elaborados e não sabíamos qual das duas professoras havia proposto cada pergunta ou atividade específica.

Chegado o momento mais temido por mim, o de ministrar aulas sobre linguagem cinematográfica (enquadramentos, edição, montagem, trilha sonora), Greta seguiu me apoiando em aula e fazendo eu sentir que, a partir do nosso conhecimento e experiência, juntas daríamos conta e que nossas escolhas fariam sentido para os alunos. Minha colega mencionava constantemente, durante nossos planejamentos e práticas docentes, que eu poderia levar em conta minhas experiências como atriz para a sala de aula, apresentando-me como uma professora-atriz.

Em um momento de gravação dos curtas de um grupo, auto-organizado em uma equipe com diretora, dois atores e observados pelas professoras, acompanhamos uma diferença de entendimento acerca da encenação esperada. A diretora orientou os atores a encenar uma conversa em que um dos personagens precisava dar o seguinte texto: “É... eu estou bem, mas, na verdade, não”. Greta e eu entendemos que a fala precisava expressar um momento de reflexão, preocupação, tristeza, e o ator não conseguia produzi-la com a entonação esperada. Paula, a diretora, pediu que eu ajudasse. Nesse momento, senti que ela estava pedindo ajuda à professora, mas também a uma atriz, alguém que já tinha experiência em atuação. Eu encenei, Paula concordou com a atuação, e os alunos-atores disseram que agora entendiam o que era para fazer. Nesse momento, Greta motivou a turma inteira dizendo: “Vocês têm uma professora-atriz. Aproveitem ela”.

Momentos como esse e motivações como essa me empoderaram a assumir-me como uma professora-atriz, mobilizando minhas experiências anteriores para compartilhar com Greta e com as/os estudantes. Minha *atuação* como professora-atriz seria diferente a partir dessa performance.

Greta transmitia muita sabedoria e confiança. Com ela aprendi a lidar com minhas inseguranças acerca dos desafios apresentados, como ensinar e conduzir temáticas mais direcionadas à técnica audiovisual, assumindo-me como uma professora-atriz e reconhecendo que minhas experiências anteriores no curso subsidiaram minha formação como professora de cinema e PLA. Reconheci que uma professora desse curso precisa dar conta de saberes técnicos e didáticos, mas que não precisa ser especialista em cinema para proporcionar experiências que façam sentido às/aos estudantes. Nossa interlocução e reflexão sobre as ações resultaram em um artigo escrito conjuntamente, em que refletimos sobre a experiência ético-estética em aulas de cinema e PLA.

Autonarrativa 4: Trajetória de Mariana na terceira edição de Prática Cinematográfica

Fonte: Elaborado por Bulegon.

A interlocução com Greta ampliou o contato de Mariana com referenciais teóricos do cinema, o que aprofundou o seu conhecimento na área e embasou o seu trabalho docente, contribuindo para uma compreensão mais ampla e reflexiva sobre a linguagem cinematográfica e seus efeitos de sentido, tornando-a mais segura para propor e sustentar tais discussões e práticas em sala de aula. Como desdobramento dessas experiências, Greta e Mariana escreveram juntas um artigo sobre o cinema em sala de aula como um potencial ético-estético no ensino de PLA.

A autonarrativa acima também descreve a interação entre Mariana, Greta e uma aluna e dois alunos em uma atividade prática do curso: a gravação dos curtas. O grupo trabalhava em equipe deslocando-se da posição de alunos para diretora e atores, protagonizando os fazeres da prática cinematográfica. O pedido de ajuda para Mariana encenar uma fala, como a professora-atriz experiente em atuação, mostra um momento em que a participante menos experiente em cinema é reconfigurada como a mais experiente para dar conta de um desafio apresentado. Esse (re)conhecimento de saberes anteriores, além de todo o repertório construído com pares docentes, gradativamente possibilitou a construção de autoria na atuação de Mariana, na medida em que se sentiu mais segura e capaz de mobilizar saberes interdisciplinares na criação e condução das práticas pedagógicas nas aulas dessa terceira edição do curso.

Nesta edição, trabalhei sozinha ao longo de todo o curso. Mesmo sendo mais experiente nesse momento, o nervosismo seguiu me acompanhando. Entendi que esse sentimento faria parte do meu fazer pedagógico e que, aos poucos, saberia lidar com ele.

Contava com um repertório de muitas aulas compartilhadas, leituras realizadas e trabalhos escritos sobre o curso. Além disso, também contava comigo mesma como professora-atriz, que poderia entrar em contato com suas experiências anteriores, caso precisasse.

O programa da disciplina foi elaborado por mim, e minhas escolhas se pautaram nas edições anteriores, relembro trabalhos e abordagens que mais me sentia confiante para conduzir sozinha. Além da experiência com Martin, Pedro e Greta, a vivência com as alunas e os alunos me mostrou que elas e eles também tinham conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica. Em todas as aulas de montagem e edição, alguma aluna ou aluno apresentava conhecimentos sobre o tema e ótimos softwares de edição. Considerei, portanto, que as/os estudantes poderiam também ser convidados de modo mais explícito a demonstrar seus conhecimentos anteriores.

Para a aula de trilha sonora, som e foley, escolhi, entre outros insumos, um curta-metragem que protagonizei. Sem mencionar que eu atuava na produção, comecei a exibir o filme à turma. Essa foi a primeira vez que levei à sala de aula alguma produção cinematográfica em que apareço. No decorrer do curta, a turma começou a me identificar como atriz. Intercalaram olhares para a tela e para mim, sorrisos para mim e anotações em seus cadernos.

Quando o curta terminou, as e os alunos aplaudiram. Isso geralmente não acontecia, mas senti que a interação agora assumia outros direcionamentos. Após os aplausos, começaram as perguntas e comentários: “Professora, você tinha cabelos escuros?”, “Quantos anos você tinha?”, “Que linda!”, “Nossa professora é uma artista!”. Percebi que a interação se direcionou mais às curiosidades da turma em relação a mim como atriz. Busquei respondê-las e fui conduzindo a conversa, aos poucos, para a

análise do curta. Por ser um musical, muitos aspectos acerca da temática da aula - trilha sonora, som e foley - podiam ser explorados. Juntos conversamos sobre curiosidades e análises, atribuindo sentidos ao curta, às aprendizagens e às práticas de fruir, discutir e produzir um filme.

Mais adiante no curso, em um momento de gravação dos curtas, uma atriz precisava proferir o texto: “Bah! Falando no diabo... Olha quem está me ligando!” e me perguntou: “Professora, como eu posso falar *bah* mais naturalmente?”. Expliquei que há muitas possibilidades e que isso depende da situação de enunciação, mas que, pelo que estava vendo na cena, ela deveria alongar o “bah” e expressar-se com surpresa. Nesse momento, novamente foi a professora-atriz que entrou em cena. Na mesma aula, um pouco depois, a diretora do curta me convidou para fazer uma figuração na cena em que estavam gravando. Aceitei e apreciei a autonomia da aluna, que se deslocou, também em relação a mim, para a posição de diretora, ao passo que eu me desloquei de professora para figurante.

Ao final de todas as edições do curso, sempre elaboramos um evento de exibição dos curtas produzidos pelas/os estudantes. Nesta edição o grupo todo havia produzido um único curta, e após a equipe se apresentar, eu me apresentei também, dizendo que fui figurante em uma cena. O curta da turma reflete - e refrata - muitos momentos vividos por elas e eles em sua experiência no Brasil, contando com cenas gravadas anteriormente à produção do curta e que dialogam com o roteiro que elaboraram.

Esta edição foi marcante para mim em termos de superação de desafios, motivação e reflexão sobre as práticas anteriores. Assumir o curso sozinha só foi possível após o compartilhamento da prática com Martin, Pedro e Greta, em que construí conhecimentos, ampliei meu repertório sobre teorias e práticas cinematográficas, vivenciei e consolidei experiências docentes e refleti sobre elas. Nesse momento, realizava o mestrado acadêmico em Linguística Aplicada e decidi analisar os cursos de Prática Cinematográfica em PLA em minha dissertação.

Autonarrativa 5: Trajetória de Mariana na quarta edição de Prática Cinematográfica

Fonte: Elaborado por Bulegon.

Conforme se observa, a autonarrativa 5 mostra um contínuum de experiência que contribuiu para que Mariana pudesse se sentir segura para assumir sozinha a interdisciplinaridade do curso. Auto-apresentando-se como uma professora mais experiente em cinema, a professora relembra o passado para planejar o presente, levando em conta os saberes construídos de forma dialógica com Martin, Pedro e Greta, e as práticas e vivências que a constituíram, desde o início de sua jornada como uma professora interdisciplinar de cinema e PLA. Percebemos que, para dar conta de conhecimentos mais técnicos do cinema, nesta edição, Mariana também mobilizou suas vivências como atriz, assumindo-se às e aos estudantes e a ela mesma como uma professora-atriz, articulando saberes e experiências interdisciplinares.

O momento de passagem ao ato (Bergala, 2008) é realizado de forma ainda mais coletiva nesta edição, se considerarmos que Mariana é convidada a participar como figurante na produção audiovisual do grupo. Talvez a exibição do curta-metragem em que atua tenha projetado essa identidade de professora-atriz para a turma e é então (re)conhecida pela aluna-diretora, que se sente autorizada a convidá-la como artista.

A trajetória de Mariana, apresentada através da síntese das ações conjuntas no quadro 1 e descrita por meio de suas autonarrativas, mostra que sua formação na área de

práticas cinematográficas, meta de aprendizagem focalizada neste artigo, resulta das parcerias que foram realizadas em docência compartilhada e da interação que teve com pares (e também com as coordenadoras e outras/os colegas o Programa). Essas interações oportunizaram momentos para, com colegas, assumir-se professora-autora, isto é, “construir a própria singularidade nas atividades em que participa [como docente] e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida” (Garcez; Schlatter, 2017, p. 18). Essa autoria se manifestou no diálogo sistemático com colegas, ao experienciar e tomar decisões sobre planejamentos e abordagens de ensino e de avaliação, compartilhar e elaborar insumos e tarefas, observar e refletir sobre procedimentos didáticos em aula, estudar e aprofundar conhecimentos sobre cinema, relatar e justificar ações de enfrentamento dos desafios que surgiram no percurso.

A incursão pela prática cinematográfica ao longo das edições proporcionou conhecimentos acerca da linguagem audiovisual, aprofundamento teórico e confiança nos saberes desenvolvidos antes e durante a docência. Para atender às demandas interdisciplinares do curso, foi necessário, em um primeiro momento, convidar um professor da área audiovisual; posteriormente, compartilhar a docência com um colega com formação acadêmica em Cinema; e, por fim, compartilhar os saberes e experiências com colega da área de Letras com formação também em Cinema. A quarta edição, conduzida integralmente por Mariana, evidencia esse percurso formativo e incorpora de modo mais explícito elementos de sua prática como atriz.

Para dar conta desses saberes interdisciplinares sozinha, Mariana levou em conta sua experiência prévia como atriz e como professora, além dos saberes compartilhados com colegas nas edições anteriores. Como vimos na autonarrativa sobre a quarta edição do curso, trilha sonora, foley e som são conceitos da linguagem cinematográfica que a professora aprendeu a compreender e a explicar com Martin e Pedro na primeira e segunda edições. Nesse sentido, é importante mencionar que Pedro a ajudou com a sistematização desses e outros conceitos no glossário que escreveu em seu trabalho de conclusão (Bulegon da Silva, 2018).

Greta e Mariana também realizaram registros acerca do vivido, refletiram coletivamente sobre seus fazeres pedagógicos, compartilharam suas reflexões e expandiram essa interlocução, publicando um artigo que discute o cinema como potencial ético-estético e transdisciplinar em aula de PLA. No trabalho, as professoras-autoras-

formadoras tornam públicos relatos acerca do vivido no curso Prática Cinematográfica, identificando momentos em que, sensibilizadas/os pelo cinema brasileiro, alunas e alunos tornaram-se produtoras e produtores de filmes.

Percebemos que, após três semestres compartilhados, as trocas estabelecidas com pares proporcionaram a Mariana um maior conhecimento acerca do cinema, além de maior confiança para liderar e se responsabilizar pela atuação docente e pelo compartilhamento dos conhecimentos aprendidos ao longo dessa trajetória. Conforme mencionado em Bulegon da Silva (2021, p. 78),

Considero que o curso foi sendo submetido a diversas alterações no desenho curricular, à medida que eu me especializava como professora de PLA e de cinema, bem como pesquisadora da área. Hoje considero que se somam às abordagens supramencionadas o caráter potente do cinema ao promover experiência por meio da alteridade e educação do olhar ao trabalhar a realização de um filme. Essa experiência transdisciplinar em equipe permite um olhar atento e exposição de si (MASSSCHELEIN, 2010): negociar, fazer escolhas, renúncias e tomar decisões (BERGALA, 2005), a partir de um processo criativo de aprendizagem (Bulegon da Silva, 2021, p. 78).

Considerações finais

Para Schlatter e Costa (2020), a docência compartilhada como design de formação de professoras/es opera como indutor da construção da identidade docente, criando oportunidades de aprendizagem e privilegiando a igualdade epistêmica, isto é, ambas/os participantes aprendem sobre o fazer ensinar com a interlocução por meio de relatos, perguntas, exemplificações, buscas por respostas a perguntas e desafios enfrentados e, assim, “articulando e consolidando saberes a partir do que vai se tornando relevante nessa parceria.” (Schlatter e Costa, 2020, p. 358). Como afirmam Korhonen et al. (2017, p.160), a construção de parcerias entre participantes mais e menos experientes, em que há troca de conhecimentos, propicia o pertencimento da/do docente em formação na comunidade profissional: para além de apoio em momentos de angústia e insegurança, as trocas possibilitam inspirar-se com experiências e perspectivas de colegas experientes, questionar o conhecido, aprender sobre práticas, princípios e valores educacionais e,

desse modo, construir repertórios coletivos valorizados no contexto de ensino em que atua ou irá atuar.

Como vimos, o maior desafio enfrentado por Mariana, no início de sua trajetória como professora de Prática Cinematográfica, envolveu conhecimentos relativos à linguagem e a técnicas audiovisuais, saberes a que provavelmente não teria acesso em sua área específica. Para formar-se interdisciplinar, contou, nas primeiras edições, com Martin e Pedro em cinco aulas compartilhadas e, na terceira edição, com Greta, parceira durante todo o curso e com quem pôde consolidar os conhecimentos necessários para o seu fazer ensinar cinema-PLA. Ao longo da trajetória em docência compartilhada, Mariana aprendeu e consolidou conhecimentos teóricos e práticos sobre cinema e sobre valores associados a esses saberes, lançou mão de suas experiências prévias como atriz, refletiu com as/os colegas sobre as experiências vividas e compartilhadas e vivenciou, nessas parcerias, os desafios de planejamento, ensino e avaliação. Ao ampliar seus repertórios ao longo da docência compartilhada, se sentiu mais confiante para assumir sozinha a atuação interdisciplinar demandada pelo curso e de manejar esses saberes a partir da experiência coletiva desenvolvida na prática pedagógica, articulada às suas vivências individuais.

Para além de sua atuação como professora-autora, em todas as edições do curso, Mariana também fez registros sistemáticos acerca do vivido e, com parceiras orientadoras ou colegas docentes, publicou trabalhos e artigos sobre suas aprendizagens e reflexões durante esse percurso, assumindo-se, assim, também como professora-autora-formadora. Garcez e Schlatter (2017, p. 14) defendem “o registro de experiências pedagógicas [como] princípio e fim para a formação de professores-autores-formadores” e destacam que os conhecimentos, sejam eles mais ou menos institucionalizados ou teóricos, podem servir de inspiração e orientação para docentes com menor experiência em alguma área específica, sobretudo em situações semelhantes (p. 36).

Como vimos nas autonarrativas de Mariana, ela tornou-se gradualmente mais experiente, segura na sua atuação interdisciplinar, fortalecendo sua identidade de professora-autora, professora-autora-formadora e professora-atriz, capaz de mobilizar repertórios antigos e novos em aulas de cinema em PLA. Essa identidade, sempre em processo e alternando entre mais e menos experiente, também se constrói na “recusa ao individualismo” (Nóvoa, 2001), o que se confirma na continuidade de interlocução com

pares (mesmo assumindo sozinha a quarta edição do curso) e na nova interlocução em uma quinta edição, em que Mariana foi convidada pela coordenadora a compartilhar a docência com uma professora que iniciava sua trajetória nesse curso, assumindo, assim, a posição de mais experiente pela primeira vez. Essa interlocução permitiu revisar planejamentos, materiais didáticos, soluções para desafios, trabalhos teóricos e a prática em sala de aula, convidando-a a novos olhares e realizações. A dupla, recentemente, propôs um novo curso no PPE, intitulado Audiovisual Brasileiro, que trabalha multiletramentos e linguagem cinematográfica mais direcionados à televisão, área em que a colega tem formação. Novos desafios, novas reflexões, novas aprendizagens, novos registros, e a interlocução entre pares segue potencializando o ciclo de formação.

Os resultados deste estudo contribuem para a compreensão da formação docente na modalidade de docência compartilhada por meio da perspectiva de uma professora que vivenciou um continuum de aprendizagem com colegas que contribuíram para que ela atuasse como professora de um curso interdisciplinar e se engajasse na comunidade profissional do PPE como professora-autora e professora-autora-formadora. As autonarrativas alicerçadas em dados gerados ao longo das edições do curso mostraram a trajetória de Mariana, mas não a dos/da colega com quem compartilhou a docência, o que pode trazer outras leituras dos dados, visões complementares sobre a experiência conjunta e a formação vivenciada em parceria. Outra discussão que pode ser aprofundada é a natureza interdisciplinar do ensino de línguas que tem como meta a participação social em diferentes esferas de atuação. Para tais aulas, o repertório de conhecimentos desejável para a/o educador/a extrapola os estudos linguísticos, literários e pedagógicos que, em geral, são ofertados na formação inicial. Consideramos fundamental discutir e criar oportunidades que promovam experiências e parcerias exitosas para aprendizagens interdisciplinares mais robustas. Esperamos que este artigo inspire caminhos possíveis.

Referências

ANTUNES, I. Gramática contextualizada. Parábola Editorial, 2024.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. São Paulo, SP: Editora 34, 2017.

BERGALA, A. A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro, RJ: Booklink, 2008.

BULEGON DA SILVA, M. Luz, câmera, ação! prática cinematográfica em aula de português como língua adicional. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

BULEGON DA SILVA, M. Linguagem cinematográfica e(m) aula de Português como Língua Adicional. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2021.

BULEGON, M. Projetos cinematográficos: o cinema em aula de Português como Língua Adicional. Compêndio de Trabajos de Investigación Jornada de Jóvenes Investigadores. Universidad Nacional de Asunción, Paraguai, 2023.

BULLA, G. S.; HILGERT, A. V.; BULEGON, M. Prática cinematográfica: o cinema como potencial ético-estético e transdisciplinar na aula de português como língua adicional. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1832-1850, out./dez. 2018. DOI: doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.11806

CLARK, H. H. O uso da linguagem. Cadernos de Tradução, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, jan./mar. 1999

CHANG, H. Autoethnography as method. Walnut Creek, EUA, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). A pedagogy of multiliteracies: learning by desing. Palgrave MacMilla, 2015. 309 p.

COSTA, E. V. Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar. 2018. 299 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018.

CRUZ, M. L. O. B.; SOUZA, F. M.; GAMA, A. P. F. O cinema no aperfeiçoamento das competências do aprendiz de línguas (materna e estrangeira). Livro eletrônico dos núcleos de ensino da UNESP. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Editora, 2007. p. 487-499.

DEWEY, J. *Experience & Education*. New York: Touchstone Book, 1997.

DILLI, C. N.; MORELO, B. A contação de histórias no ensino de gêneros orais em português como língua adicional. *Orientes do Português*, v. 1, p. 91-102, 2019.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Org.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo, SP: Blucher, 2017. p. 13-36.

HAUSMAN, E. P.; CUGIK, L. S.; IGNACZUK. O. Filme como proposta de ensino e aprendizagem: o uso do cinema em aulas de língua estrangeira. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 9, n. 3, p. 333-347, set./dez. 2015.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

HILGERT, A. V. *Alteridade e experiência estética: o olhar, o outro e o cinema*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

KORHONEN, H.; EIKKINEN H.L.T.; KIVINIEMI U.; TYNJÄLÄ, P.. Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, v. 61, p. 153-163, 2017.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

MARTIN, M. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo, SP: Brasiliense, 2003.

MÖDINGER, C. R.; DO VALLE, F. P.; HUMMES, J. M.; LOPONTE, L. G.; KEHWALD, M. I. P.; RHODEN, S. *Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes*. Edelbra Editora Ltda., 2012.

NÓVOA, A. Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”. Entrevista com Antonio Nóvoa concedida a Paola Gentili. *Revista Nova Escola*, 2001.

- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NUNES, B. Introdução à filosofia da arte. São Paulo, SP: Editora Ática, 2006.
- ONO, F. T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia na área de formação de professores e formação de formadores. Veredas Online, Juiz de Fora (MG), n. 1, p. 51-62, 2018.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; SCHOFFEN, J. R. O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma retrospectiva histórica. In: BULLA, G. S.; UFLACKER, C. M.; SCHLATTER, M. (Org.). Práticas pedagógicas e materiais didáticos para o ensino de português como língua adicional. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2019. p. 13-46.
- SCHLATTER, M.; COSTA, E. V. Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional. Calidoscópico, v. 18, n. 2, 2020.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim, RS: Edelbra, 2012.
- SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- STEFANI, V. C. G. O Cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de Espanhol. 2010. 240 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010
- TRUFFAUT, F. O prazer dos olhos: textos sobre cinema. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.
- WENGER, E. Communities of practice. New York: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em: 25 de setembro de 2025.

Publicado em: 20 de dezembro de 2025.