

IDENTIDADES COLETIVAS: “ISSO ACABA ESTOURANDO NA MÃO DE QUEM? DE NÓS, PROFESSORES”.

Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra (UERJ) – desenvolve pesquisa na área de formação docente, ensino de língua inglesa e produção de material instrucional; é professora do curso de Letras (UERJ), pós-doutoranda em Estudos da Linguagem (PUC-Rio)

E-mail: jcmoraes@uol.com.br

RESUMO

Neste trabalho, foco o processo de construção identitária ao analisar dois momentos mapeados na interação entre professores de um curso de idiomas. Estes trabalhavam na construção de entendimentos sobre sua prática profissional e sobre a qualidade de vida naquele contexto, norteados pelos princípios da Prática Exploratória. Assim, é perceptível como tais praticantes usam narrativas não apenas para construir-se enquanto membros do grupo de reflexão em particular e do grupo de professores de inglês, como também para levantar questões de conflito envolvendo suas práticas docentes no contexto institucional.

ABSTRACT

In this article I focus on the process of identity construction as I analyze two snippets of a longer interaction among English teachers in a language course. They worked to co-construct their understandings about their professional practice and the quality of life in this context, guided by the principles of Exploratory Practice. Thus, it is perceptible how these practitioners use their narratives not only to construct their membership to the reflective group, in particular, and the group of English teachers, but also to raise conflicting issues involving their professional practices in the institutional context.

Introdução

Na literatura dedicada às pesquisas sobre identidade, vários autores (Moita Lopes, 2006; Bastos e Oliveira, 2006; Coimbra, 2003; Rodrigues, 2003; Scharfstein, 2003; *inter alia*) voltam-se para a construção identitária de gênero, etnia, etc., focalizando a relação indivíduo-contexto social e ocupando-se da construção identitária do indivíduo. Há, ainda, um outro viés que se volta para a construção de identidade coletiva. Segundo essa visão, tanto a construção do indivíduo como da coletividade estão imbricadas e são construídas por meio do discurso. Entende-se que uma ou outra identidade, ou ainda mais de uma, pode estar em evidência ou em conflito em determinados momentos em que as pessoas engajam-se em uma interação face-a-face, uma vez que esse tipo de interação é caracterizado por fluidez e dinamicidade, que são também aspectos fundamentais do processo de construção identitária.

Acredito que haja espaço para contribuições no sentido de aumentar os entendimentos sobre o processo interacional de construção de identidade coletiva. É o que tento fazer a partir de duas narrativas geradas durante a interação de um grupo de professores de inglês, ao refletirem sobre sua prática docente em um curso de idiomas. Ao analisá-las, busco entender o processo de construção identitária (social, profissional e coletiva do grupo), estendendo o processo reflexivo para considerar a questão da qualidade de vida, conforme entendida pelos proponentes da Prática Exploratória (Moraes Bezerra, 2007; Miller *et al.*, 2008; Allwright e Hanks, 2009), viés teórico-metodológico que encaminha todo o processo de pesquisa.

1. Identidades coletivas: como entendê-las?

Durante toda a vida, cada pessoa participa de diversos grupos, dependendo dos espaços sociais em que transite. Em cada um deles, as relações são construídas e mediadas discursivamente. Portanto, há o espaço familiar, o espaço profissional, o espaço dedicado ao entretenimento e assim por diante. Desta forma, em cada um desses espaços, e na interseção entre eles, através das inter-relações discursivas, constroem-se as identidades – marcadamente fluidas, dinâmicas, negociadas, reformuladas, contextuais e relacionais. Além disso, em cada um daqueles espaços, organizam-se grupos – institucionalmente ou não. A perspectiva de pertencimento que o indivíduo constrói em relação a um ou mais grupos, segundo Duszak (2002), tem a ver com sentimentos de inclusão e exclusão social. Estes “desenvolvem-se com base em nossos valores, crenças, estilos de vida, experiências e expectativas” (Duszak, 2002, p. 2). Assim sendo, apenas através da comparação de nós mesmos com os outros podemos construir nossas afiliações e não-alinhamentos.

Sublinho, portanto, o aspecto relacional da construção identitária no que diz respeito à existência de um *outro* com quem o indivíduo estabelece uma perspectiva de alinhamento ou oposição. Segundo a autora (ibid.), seria a distinção entre *nós* e *os outros (eles)*. Considerando o construto teórico da *alteridade* proposto por Bakhtin que, em filosofia da linguagem, discutiu a subjetividade (*eu*) enquanto algo que só pode existir dialogicamente, em relacionamento com outros *selves*, percebo uma possibilidade de entrelaçamento com a proposta de Duszak. Na verdade, tanto a subjetividade quanto o *outro* passariam a ter um caráter plural, i.e., indo além do indivíduo e abarcando uma coletividade ou grupo com os quais o indivíduo se identifica ou se afasta. Considerando, ainda, que as identidades coletivas estão ligadas a grupos que desenvolvem determinadas práticas sociais, mediadas pela linguagem, tais identidades são construídas em comunidades de prática, conforme Wenger ([1998] 2001).

Outra questão que se coloca neste processo de identificação com uma coletividade é o aspecto afetivo imbricado à construção identitária. Reporto-me a Tajfel e Forgas (1981, *apud* Duszak, 2002, p. 2) e Tajfel e Turner (1986, *apud* Duszak, 2002, p. 2) quando afirmam que a “identidade social é vista como parte do autoconceito do indivíduo que veio do conhecimento da qualidade de membro em um grupo social, juntamente com o significado emocional atrelado a ele.” Isso significa que a forma como alguém percebe-se enquanto indivíduo e enquanto membro de um grupo ao qual nutra um sentimento de pertencimento também tem a marca da emoção/afetividade.

Snow (2001, *abstract*), conceituando identidade coletiva, afirma que sua essência “reside no senso compartilhado e interativo de “*we-ness*” e “agência coletiva” (aspas no original). Embora o conceito se distinga analiticamente da identidade pessoal e social¹, os três tipos de identidades se sobrepõem e interagem”. Snow aponta ainda para o fato de a identidade coletiva ser processo, atualizada a cada encontro social e, eu complementar, a cada interação. Segundo o autor, não há consenso quanto à sua definição, mas esclarece que o senso de “*we-ness*” estaria “ancorado em atributos reais ou imaginários partilhados e em experiências entre aqueles que compõem a coletividade e em relação ou contraste a um ou mais grupos de “outros” (Snow, 2001, p. 2)”. Por outro lado, no que se refere à agência coletiva, seria, segundo ele, o componente de ação, não apenas indicando uma “possibilidade de ação coletiva na busca de interesses comuns, mas

convidando à tal ação” (*ibid.*) É preciso, porém, informar que a questão da agência social para Snow está ancorada em um nível macro de ação social, em que o agir coletivo levaria a mudanças sociais significativas.

Entendo serem relevantes as discussões e contribuições dos autores acima mencionados no que diz respeito a uma tentativa de delinear um entendimento de identidade coletiva visto que trazem em seu bojo elementos que me permitem construir um perfil de identidade coletiva para esse trabalho, partindo de uma perspectiva socioconstrucionista. No entanto, quero esclarecer que tomo a idéia de agentividade social proposta por Snow de outra forma, ou melhor, não a entendo como algo que aconteça apenas no nível macrosocial. Espero apontar, com a análise dos dados, que essa agentividade, ao ser discursivamente resgatada, mostra como os atores sociais buscam demarcar espaços profissionais (e mesmo políticos) no discurso institucional, durante uma reunião voltada à reflexão da prática pedagógica. Dessa forma, a agência não estaria ligada apenas a movimentos sociais como os de determinados grupos – i.e., negros, gays, mulheres, etc. – na busca pela transformação de seu status no mundo social. Ela também pode estar presente nas interações que são construídas nos micro-contextos institucionais.

2. A narrativa na interação: para fazer sentido do mundo social

Conforme já indicado, a proposta deste trabalho volta-se para o aspecto discursivo da construção de identidades coletivas. Dessa forma, tomo uma perspectiva de que o discurso é elemento de construção e de ação social. O olhar lançado ao discurso é projetado através de uma lente que permite observar como os atores sociais constroem quem são, a que grupos se afiliam ou não. Neste caso, a narrativa é essa lente que me ajuda na construção de entendimentos.

O interesse por narrativas na área de estudos da linguagem pode ser resgatado a partir do trabalho pioneiro de Labov (1972) ao analisar e identificar a estrutura narrativa e sintática característica das histórias contadas pelas pessoas que participavam de entrevista para sua pesquisa sociolinguística. Mishler (1986), já na área de psicologia social, vai apontar como as narrativas eram, inicialmente, descartadas das respostas dadas ao pesquisador pelos pesquisados durante as entrevistas. O autor discute, então, a necessidade de se tomar uma perspectiva alternativa, considerando o que se poderia auferir de informações através de narrativas contadas no contexto interacional de uma entrevista. Assim, ele propõe que as entrevistas sejam tratadas como discurso entre falantes e que as narrativas mapeadas sejam abordadas a partir de análise de narrativas.

Embora o presente trabalho não contenha narrativas geradas em situação de entrevistas, elas, foram mapeadas em um contexto de reflexão entre professores de inglês onde talvez se esperasse que as discussões apenas versassem sobre metodologia de ensino, técnicas e atividades pedagógicas. Porém, as narrativas são frequentemente encontradas, assumindo diferentes funções interacionais, inclusive para explicar e justificar a prática pedagógica (Moraes Bezerra, 2005, 2007). A crucialidade da narrativa na ação discursiva, então, pode ser resgatada em Dyer e Keller-Cohen (2000, p. 283), segundo as quais a narrativa “é importante não por ser uma representação objetiva de um evento passado, mas pela subjetividade daquela construção e o que ela pode revelar sobre o

narrador enquanto indivíduo e sobre a sociedade pela qual ele é construído e dentro da qual, ao mesmo tempo, é agente construtor”.

Bruner (1994) já sinalizou como as narrativas fazem parte dos recursos que o indivíduo utiliza para fazer sentido do mundo social e explicá-lo. Seria ainda uma forma de fazer o mundo posto que cada narrativa seria uma ação do narrador no sentido de “estruturar a experiência de uma forma em particular, de uma maneira que dá forma ao conteúdo e à continuidade da vida” (*ibid.*: 30). Em consonância com tal perspectiva, Ewick e Silbey (2003, p. 1340) afirmam que as pessoas tendem a explicar suas ações para si mesmas e para os outros através das histórias que contam. Consequentemente, narrar um fato, uma experiência, uma situação dolorosa ou engraçada extrapola o narrar em si e se articula com a situação interacional em que é contada, com a vida que se vive. Este narrar tem uma significação particular naquele contexto, uma vez que “sobre o que mais a história verse, ela é também uma forma de auto-apresentação, i.e., uma identidade pessoal-social está sendo reivindicada” (Mishler, 1986: 243). Aproximando dos termos goffmanianos, a narrativa seria uma pista, uma maneira de sinalizar para o interlocutor quem é o narrador, seus valores, etc., uma forma, enfim, de apresentar-se ao interlocutor, pois, como lembra Mishler (*ibid.*), “tudo o que é dito funciona para expressar, confirmar e validar a identidade reivindicada”.

A forma da narrativa, portanto, está condicionada ou subordinada ao contexto em que é contada, à audiência, à interação, à sua função na interação. Assim, não procede entendê-la como produto. É preciso dar conta de sua dinâmica uma vez que narrativa, conforme sublinham Ewick e Silbey (2003), deve ser vista enquanto processo.

3. A narrativa em contexto institucional

Interações que acontecem cotidianamente em espaços não-institucionais apresentam narrativas imbricadas com diversas funções. Da mesma forma, no espaço institucional, elas também têm sido detectadas (Dyer e Keller-Cohen, 2000; Överlien e Hyden, 2003; *inter alia*). Segundo Hydén, (1997), as narrativas criam significado para os profissionais sobre suas próprias ações e sobre seu trabalho; além de serem consideradas como elementos constitutivos da *expertise* de um trabalhador, conforme assinalam Pithouse e Atkinson (1988), sendo, por isso, vias para a construção de identidades profissionais e de *expertise* profissional. Assim, as narrativas que relatam experiências pessoais revelam um impulso autobiográfico no sentido de construção discursiva de um saber profissional, sendo, ao mesmo tempo, uma forma de apresentação do *self* no contexto interacional/institucional.

Holmes e Meredith-Marra (2005, p. 193) também contribuem para a discussão sobre a função de narrativas em contexto institucional, mais especificamente em contexto de trabalho. As autoras apontam que elas são um recurso “para a produção ou desempenho de aspectos particulares da identidade social de um indivíduo e podem servir, em particular, como estratégia de reconciliação de aspectos contraditórios do complexo da identidade social de um indivíduo no trabalho”. Para desenvolver sua análise, as autoras caracterizam três formas de interação que podem acontecer no contexto de trabalho:

[a] Conversa de trabalho centrada (*core business talk*): é relevante, focada, atrelada ao contexto; desenvolve-se durante a execução da tarefa; tem um conteúdo altamente informativo; o tópico tem a ver com uma agenda pré-definida; está a serviço dos objetivos da empresa/instituição.

[b] Comunhão fática: não atrelada ao tópico da conversa; minimamente informativa; não atrelada ao contexto social.

[c] Estória de trabalho: curta (nos dados das autoras), parece truncada; está localizada na ‘fronteira’ entre narrativa e descrição. Ela tem por função primária: entreter/ interessar/ surpreender; não é ratificada institucionalmente como a conversa de trabalho centrada na tarefa; inclui, minimamente, uma ação complicadora e uma avaliação (implícita ou explícita); envolve conflito ou transgressão de expectativa; por vezes, é uma construção conjunta.

Assim, tendo em vista a contribuição de Holmes e Meredith-Marra (2005), utilizarei o construto *estória de trabalho* proposto pelas autoras para a análise da microcena 1 (primeira parte). Desta forma busco entender a estrutura e a função daquela narrativa mínima, em contraponto com as narrativas identificadas nas outras microcenas, considerando o contexto de contagem, os interlocutores e as ações que estavam sendo desenvolvidas pelo grupo naquele momento.

Além disso, para dar conta da análise das narrativas, utilizo os construtos propostos por Labov (1972), pioneiro no estudo da estrutura das narrativas, não como ferramental para uma análise apenas dos elementos constituintes. Na verdade lanço mão dos mesmos no sentido de mapear e entender o esforço interacional dos participantes no processo de construção discursiva de suas identidades sociais e coletivas. Para lembrar, explico abaixo os construtos labovianos:

Resumo – aparece no início e sumaria a narrativa.

Orientação – são os enunciados que ajudam a orientar os ouvintes sobre os participantes da narrativa. Assim, identificam o tempo, o espaço, as pessoas envolvidas, bem como a situação em que estão envolvidas na narrativa. Costuma aparecer no início das narrativas, mas podem ocorrer em outros momentos.

Ação complicadora – é estória em si, formada a partir da sequência de orações narrativas construídas no pretérito perfeito. Para Labov, é o único elemento obrigatório.

Avaliação – indica o ponto, carga emocional e dramática da narrativa. Pode ser *externa* – quando o fluxo da narrativa é suspenso pelo narrador – ou *interna/encaixada* – quando o fluxo da narrativa é mantido, e a avaliação é feita através de alguns recursos discursivos como diminuição ou aceleração do ritmo de fala, repetições, alongamentos de vogais, dentre outros.

Coda – tem por função trazer narrador e ouvinte para o presente, marcando o fim da narrativa.

Enfatizo que o uso da linguagem e, conseqüentemente, das narrativas, por estar diretamente relacionado a práticas sociais, envolve formas de entender o mundo social, de refletir e construir a cultura local, de delinear discursivamente o eu, o(s) outro(s), o nós. Schiffrin (1984) já defendia que a análise de uma estória deve acionar diferentes níveis, articulando orações, proposições e ações. Assim, articulo as teorizações sobre narrativa, aqui apresentadas, com vistas à construção de um olhar às microcenas não apenas para verificar a organização estrutural dos turnos e narrativas, mas, principalmente, para a construção de entendimentos sobre a vida no grupo de reflexão através da utilização da língua como ferramenta de ação social.

4. Prática Exploratória e narrativa

A Prática Exploratória (PE de agora em diante) é outro fio condutor que auxilia a entender as ações discursivas dos professores envolvidos na reflexão docente. Por não ser uma metodologia de pesquisa nos moldes tradicionais, ela colabora para que os entendimentos gerados durante a pesquisa sejam partilhados com todos ainda no processo (Miller *et al.*, 2008, Moraes Bezerra e Miller, 2006; Moraes Bezerra, 2004, 2005, 2007). Na verdade, o processo de reflexão conduzido pela PE parece favorecer aquele impulso autobiográfico de que nos fala Rosen (Rosen, 1988, apud Dyer e Keller-Cohen, 2000), pois, ao refletir sobre a vida vivida em sala de aula, com seus conflitos, afetos, etc. gerados pelas inter-relações humanas e pelas escolhas metodológicas, os professores envolvidos necessariamente reportam suas experiências através de narrativas. Assim, o grupo se constitui em uma comunidade de prática, no sentido de Wenger ([1998] 2001), pela construção de saberes docentes no contexto de atuação, e em uma comunidade de Prática Exploratória, pelo processo reflexivo-discursivo que desenvolve.

No contexto de pesquisa em que agi para entender com meus colegas, enquanto pesquisadora-consultora, busquei somar os olhares dos colegas ao meu olhar sobre os dados transcritos, bem como partilhar as teorizações que fazia durante o desenvolvimento das reuniões para nossa reflexão docente sobre a dinâmica da vida vivida em nosso grupo de reflexão. Essa forma de pesquisar para entender, embora tenha um aspecto etnográfico, pois me envolvi com as práticas do grupo, foi característico da PE exatamente porque não busquei apenas descrever o contexto, a cultura local, mas, juntamente com os colegas, problematizar a qualidade de vida no nosso grupo de reflexão e na instituição, norteando esta prática pelos princípios da PE desenvolvida em contexto profissional, apresentados a seguir:

Priorizar a qualidade de vida vivenciada no grupo de reflexão.

Trabalhar para entender a vida neste grupo.

Envolver todos os participantes das sessões neste trabalho.

Trabalhar para a união de todos os participantes do grupo.

Trabalhar para o desenvolvimento mútuo.

A fim de evitar que o trabalho esgote os seus participantes, integrar o trabalho para o entendimento com a reflexão feita pelo grupo.

Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração seja contínuo dentro do grupo e não uma atividade dentro de um projeto.

(Moraes Bezerra e Miller, 2006, p. 261)

Conforme já apontei anteriormente (Moraes Bezerra, 2007), a PE provoca uma mudança de olhar à pesquisa e aos praticantes envolvidos. Na verdade, tratava-se de trabalhar para que todos os envolvidos fossem praticantes reflexivos, co-construindo seus entendimentos. Embora tal prática não tivesse como objetivo levar mudanças ao contexto, estas podiam acontecer por serem fruto do processo reflexivo, dos desejos dos praticantes e das possibilidades institucionais.

Por outro lado, na perspectiva da PE, a questão da qualidade de vida, que diz respeito à natureza e à qualidade das inter-relações entre os praticantes envolvidos – seja em uma pesquisa ou no processo de ensinar e aprender ou ainda nas práticas profissionais – é fundamental. O sentido

doi 10.17771/PUCRio.escrita.18668

dado à qualidade de vida na PE afasta-se da tentativa de se resolver questões lançando-se mão de recursos técnicos como, por exemplo, o professor que apenas muda a atividade de ensino para que os alunos aprendam. Ao tomar tal atitude, sem parar para entender com seus alunos o que está acontecendo, o professor pode não ter acesso à perspectiva do outro, neste caso, os aprendizes. Ao trabalhar para entender, utilizando-se dos princípios da PE, utilizaria as atividades com as quais está familiarizado, mas que seriam ligeiramente modificadas, com o intuito de promover o envolvimento de todos no processo reflexivo e acessar entendimentos sobre as questões que o estão incomodando referentes ao processo de ensinar e aprender em sua sala de aula.

No caso de um grupo de praticantes reflexivos constituído por professores, utilizei atividades como leitura e discussão de textos, dinâmica de grupo, planejamento de atividades, leitura de transcrições de nossas interações, dentre outras, no sentido de provocar a emergência de nossas crenças, nossos entendimentos sobre linguagem e aprendizagem, compreensões sobre nossas práticas pedagógicas, por exemplo. Por outro lado, também provocaram questionamentos sobre as práticas institucionais no que diz respeito à relação entre professores, entre professores e direção. Consequentemente, tais atividades que denominei de *Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório* – ARPEs (Moraes Bezerra, 2007) viabilizaram a co-construção de entendimentos sobre a qualidade de vida no grupo de reflexão, ou seja, fora da sala de aula, mas ainda no contexto profissional.

5. As nossas narrativas: entre o eu e o coletivo

As narrativas que ora apresento foram selecionadas de transcrições de interações acontecidas entre professores de inglês em uma escola de idiomas, localizada no Rio de Janeiro. Além de mim, atuando neste contexto enquanto consultora e pesquisadora, nas microcenas a seguir encontram-se os turnos de meus colegas Mila, Gil, Eli, Ida e Vivi. Excetuando-se a última colega, nossa relação não é recente, pois já trabalhei nessa escola há alguns anos onde fui professora de Eli – que já atuava como professor e é agora seu coordenador – em um curso de fonética da língua inglesa. Já Mila e Gil foram meus alunos no curso de graduação em Letras em uma universidade particular, ao passo que Ida foi minha aluna de língua inglesa no curso normal em um instituto de educação.

As microcenas abaixo revelam professores envolvidos no processo de socioconstrução de entendimentos sobre sua prática pedagógica. No banco de dados do qual fazem parte, é frequente a presença de narrativas diretamente ligadas à vida profissional de cada um de nós. Contudo, há momentos em que emergem episódios de ordem mais pessoal. De acordo com Holmes e Meredith-Marra (2005), seriam as histórias de trabalho. Na microcena 1 (primeira parte), volto-me exatamente para uma história de trabalho. Naquele momento, Mila começara a falar que precisava sair mais cedo da reunião por que iria provar seu vestido de noiva. No turno 27, ao sugerir que no dia da cerimônia não deveria haver aulas, ela provoca uma história de trabalho que é colaborativamente contada por Eli e por mim (Bel) do turno 29 ao 32.

Microcena 1: Casar na quinta-feira (1ª. Parte) – 24/maio/ 2003



27	1 2	Mila	eu tô achando, sinceramente, que ele tinha que dispensar o curso todo no sábado e fazer feriado nacional aqui no curso.
28	3	Bel	é mesmo?
29	4 5	Eli	se nem no dia do meu casamento foi feriado, o curso funcionou até seis horas da noite.
30	6	Bel	é mesmo, você casou numa quinta-feira.
31	7	Eli	casei numa quinta-feira, né?
32	8	Bel	sabe como é, né, gente chique assim, só casa dia de semana, tá?
33	9 10 11	Eli	é claro, gasta menos. é tudo mais barato. ((risos)) é por isso que gente rica casa durante a semana. por que dia de semana é tudo mais barato. <u>salão</u> é mais barato, a <u>igreja</u> é mais barata, <u>flor</u> é mais barato.

Essa estória revela características compatíveis com aquelas sugeridas por Holmes e Meredith-Marra (2005): [a] ela é tão curta que não apresenta duas orações que mostrem sequência de ações ligadas por um conectivo de injunção temporal. Há apenas a ação complicadora no turno 30, que é repetida no turno 31 de Eli; [b] não é centrada na tarefa que, neste caso, é a reflexão sobre a prática pedagógica; [c] apresenta uma transgressão à expectativa: *casar na quinta-feira*; [d] é uma construção conjunta – Eli e eu –, pois, inclusive, ofereço uma avaliação no turno 30. Esta estória tem ainda um breve resumo linhas 4 e 5. Nesse contexto, ela parece ter a função de favorecer um certo relaxamento dos participantes e, além disso, abrir um espaço para a intimidade, realçando o aspecto pessoal do grupo e deixando o profissional de lado. É o aspecto da afetividade gerando vínculos, algo valorizado dentro da perspectiva da Prática Exploratória.

Na continuação dessa microcena, no trecho abaixo, vemos o grupo envolver-se.

Microcena 1: O padre (2ª. Parte)

34	1	Gil	então eu vou casar numa terça. ((risos))
35	2	Mila	segunda! segunda ! ((risos))
36	3 4	Eli	não, que segunda. quinta é mais barato. sexta, sábado, domingo, tudo mais caro. de segunda a quinta é tudo mais [barato. buffet é mais barato.]
37	5 6	Mila	[o meu primo casou ontem.] lá em Brasília.=
38	7	Eli	= <u>tudo</u> .
39	8 9 10	Bel	tá vendo. Quando você for casar novamente, ou eu, né, a gente for casar, fazer vinte e cinco anos [de casados,] e (for fazer) essas coisas, já sabe que tem que ser durante a semana de novo.
40	11 12 13	Eli	[de casados] mas o pior que o meu não foi nem por causa disso. o meu foi por que o padre só podia, é, é, =
41	14	Bel	= ah, é =
42	15 16	Eli	= o padre que () casar, ele só tinha data livre, até o <u>fim do ano</u> , ele só tinha data livre no dia vinte de julho.
43	17	Bel	e ponto, né? ((risos))
44	18 19	Eli	por que a Ângela queria casar com ele, que ele ia vir lá: do mosteiro de São Bento pra fazer o nosso casamento.
45	20	Mila	<u>nossa!</u>

46	21	Bel	mas foi muito legal.
----	----	-----	----------------------

O envolvimento dos participantes na interação é tanto que pode ser percebido através dos engatamentos de turnos (Mila e Eli – turnos 37 e 38; Eli e Bel – turnos 40, 41 e 42); sobreposição de turnos (Eli e Mila – turnos 36 e 37; Bel e Eli – turnos 39 e 40 [nele Eli é capaz de prever e dizer o que seria dito por mim [Bel]]). Além disso, há a reiteração da explicação do porquê casar-se durante a semana no turno 36 de Eli, algo que ele já havia feito no turno 33 da primeira parte dessa microcena. Todo esse esforço interacional parece mostrar o envolvimento do grupo na construção de entendimentos sobre a vida fora da instituição, mas que todos partilham.

Considerando a primeira e a segunda parte da microcena, resalto que, para o grupo, é uma narrativa a única frase que contém um verbo de ação no passado, fazendo menção ao evento. Provavelmente porque faz parte do conhecimento partilhado por todos sobre o casamento de Eli. Observe-se que, nos turnos 40 e 42, Eli continua fornecendo orientação para o evento em questão, mas não continua a narrativa. Além disso, a contagem do evento motiva outras histórias semelhantes e também pequenas – turno 37 de Mila – pois seu primo casara na sexta-feira anterior ao encontro. Além disso, no turno 39, eu (Bel) deixo entender que também casei durante a semana. Acredito que todo esse trabalho interacional, refletido no âmbito micro discursivo, mostre como era construído o sentimento de coesão do grupo e também um sentido de pertencimento ao grupo – nossa identidade coletiva de professores daquele grupo de reflexão.

Apresento agora a microcena 2, gravada em uma outra reunião. Diferentemente da primeira, ela apresenta uma narrativa voltada para entendimentos sobre a prática profissional. O foco da discussão era a questão da interferência dos pais no trabalho dos professores, o que provocou a contagem de uma experiência vivida por Mila. Já de início, chamo atenção para a extensão dos turnos 5, 7 e 9 de Mila que contêm a narrativa em comparação ao de Eli na microcena 1.

Microcena 2: Professores x Pais (1ª. Parte) – 27/ abril/ 2004

3	1 2 3	Ida	e ele acha que tá certo: sabe? e isso acaba estourando na mão de quem? de nós, professores. porque a gente tem que tratar várias culturas em uma hora e meia e ainda fazer a nossa parte, que é ensinar o conteúdo.
4	4	Bel	é, é <u>muito</u> complicada a nossa [situação.]
5	5 6 7 8 9 10 11	Mila	[eu acho] assim, o caso da: você falou, né, pra ficar menos tempo com o filho, é o caso dessa minha aluna. foram duas que entraram, que a história foi a seguinte, <u>uma</u> aluna minha saiu, porque ela teve que viajar, então ela saiu. pra não perder essa vaguinha, colocou a prima dela no lugar de:la (0.2) e essa prima trouxe essa outra menina. ou seja, as duas entraram já: nos quarenta e cinco do segundo tempo, né? em maio vai abrir uma turma de primeiro período=
6	12	Bel	=humhum.=
7	13 14 15 16 17 18	Mila	= a Angélica perguntou à mãe, às mães, “você não acha melhor então esperar um pouquinho pra pegar do início?” “não, porque eu quero ver a minha filha fazendo alguma coisa, por que eu quero tirar minha filha da- da rua. <u>não importa</u> se ela vai aprender ou não.” ainda falou isso pra Angélica. “ <u>não importa</u> se ela vai render ou não.” (0.2) então, tipo assim, ela tá <u>pagando</u> , desculpe a expressão, ela tá <u>pagando</u> pra se ver livre da filha.

No comentário de Ida (turno 3), que provoca a narrativa de Mila, podemos identificar elementos que marcam o estabelecimento de uma fronteira que separa outros grupos no ambiente do curso de idiomas do grupo dos professores. Ida se afilia a esse último com o qual partilha saberes e experiência de sala de aula – neste caso específico, a dificuldade de trabalhar com grupos multiculturais. Sua afiliação ao grupo de profissionais é marcada linguisticamente pelo uso do pronome pessoal ‘*nós*’ (linha 1), seguido do substantivo ‘*professores*’. Logo na oração que se segue usa a expressão ‘*a gente*’ e o pronome possessivo ‘*nossa*’, reforçando o senso de “*we-ness*”. A avaliação que faço no turno 4, mostra como me alinho a ela e que partilho do mesmo senso de pertencimento àquele grupo de profissionais – ‘*nossa situação*’. Acredito que tais evidências mostrem a construção discursiva da identidade coletiva do grupo, não apenas enquanto professores de um modo geral, mas enquanto professores de inglês.

Essa ação discursiva parece continuar nas linhas 5 e 6 quando Mila faz um resumo do que vai contar – um evento que mostra seu alinhamento ao entendimento proposto por Ida anteriormente e que diz respeito à interferência dos pais no trabalho docente. Esse evento serve para marcar como ela – enquanto professora e profissional – pertence a um grupo diferente do ‘*grupo dos pais dos alunos*’. Logo após, Mila faz o resumo, identificando pessoas e a situação (turnos 7 a 10). Já neste momento, Mila faz uma avaliação encaixada ao comentar o momento da entrada das meninas na turma para aprender inglês, em uma metáfora que lembra o futebol ‘*nos quarenta e cinco do segundo tempo*’. Observo que minha participação no turno 6 limita-se ao fornecimento de uma indicação de que estou acompanhando sua narrativa, diferentemente da microcena 1 em que efetivamente colaboro com Eli.

Do turno 13 ao 17, Mila conta o episódio, dramatizando a conversa entre a mãe e uma das diretoras da escola de idiomas ao utilizar o discurso direto para reconstruir a interação entre as duas. A fala relatada de Angélica reforça a posição de Mila – se os alunos estão sob sua responsabilidade têm que aprender – em oposição à da mãe. Esta não se importa com o rendimento da filha, seu objetivo resume-se em não deixá-la sozinha. A avaliação que Mila faz a essa visão da mãe reforça sua posição: ‘*ela tá pagando pra se ver livre da filha*’. A segunda parte da microcena 2 contém elementos que reforçam a sua identidade profissional em oposição ao grupo de mães.

Microcena 2: “Vamos juntar o útil ao agradável.” (2ª. Parte)

9	1	Mila	[por] que se coloca- se colocasse no curso, tudo bem, pra
	2		<u>tirar</u> a garota da rua, talvez a garota crie certos problemas na rua, seja
	3		uma adolescente meio revoltada da vida porque existe, (0.2) pôxa, mas a
	4		mãe ainda <u>falar</u> que não importa se a garota vai render ou não? eu acho o
	5		máximo da () quando eu tiver um filho eu nunca vou <u>entupir</u> ele de
	6		atividades. mas é claro que eu vou botar ele num nu:m curso de inglês ou
	7		o que ele queira fazer também. pra pra tirar ele da rua, pra ele ficar o
	8		menos contato possível com toda essa problemática que a gente tem na
	9		rua, pô, mas pe[raí-]
10	10	Vivi?	[va]mos aprender também.
11	11	Mila	vamos aprender também, vamos juntar o útil ao agradável.

12	12 13	Bel	mas, de repente, a gente não sabe a história dessas meninas, dessa mãe. eu acho que pra ela, de repente, ela quer mesmo é que a menina=
13	14	Alex	=de repente foi um ato de [desespero.]
14	15	Bel	[não fique-] exatamente.
15	16	Ida	é:
16	17 18 19	Mila Bel Mila	mas uma coisa [que eu falei com o Elimar] e com a Angélica e que eu [()] vou propor, é que eu tenho a <u>certeza</u> que na prova elas não vão se dar bem.

O turno 9 apresenta uma longa avaliação da atitude da mãe de sua aluna. Embora demonstre entender um pouco tal atitude, considerando que *‘talvez a garota crie certos problemas na rua, seja uma adolescente meio revoltada da vida porque existe’*, Mila não admite separar o útil do agradável, ou seja, que ocupar a menina para que ela não se envolva em situações perigosas seja o único motivo para matriculá-la na escola de idiomas. Mila conta com a concordância de Vivi (turno 10) que lhe sobrepõe o turno, completando o que iria dizer. Na sequência, turno 11, Mila retoma a contribuição de Vivi e a expande para acentuar a fronteira que separa pais e professores.

É ainda interessante observar que eu (turno 12) tento, auxiliada por Alex (turno 13), advogar em favor da mãe que pode ter tomado essa medida extrema por desespero. Isso é perceptível pelo marcador discursivo *‘mas’* que introduz uma argumentação em favor da mãe da aluna. No entanto, Mila (turno 17), usando o mesmo marcador, introduz a reiteração de sua crença: alunos que se matriculam no curso quando o período letivo já está muito adiantado não conseguem rendimento para passarem nos exames.

Voltando ao turno 12, nele Mila mostra claramente, enquanto profissional, partilhar de crenças que dizem respeito ao grupo de professores, ressaltando elementos da identidade coletiva emergente no discurso. Ao mesmo tempo, sabe que algum dia fará parte do grupo de pais, mas, ainda assim, reforça o distanciamento que pretende adotar das práticas educativas que testemunhou na relação daquela mãe com sua aluna.

6. Considerações finais: e a agência social?

Lembro agora que, na seção 2 deste artigo, discuti a questão da agência social e sugeri que ela também ocorre em espaços institucionais. Vejo-a presente nas colocações de Ida e de Mila durante a reunião de reflexão uma vez que tentam mobilizar os participantes contra a prática de matricular alunos em situações como aquela por ela narrada e contra a aceitação da interferência de pais em questões que deveriam ser da alçada do professor. Tais práticas deveriam ser erradicadas, segundo elas. Considerando que nessa reunião Eli – coordenador do curso – estava presente, essa forma de alinhamento é uma tentativa de ação discursiva no sentido de modificar uma prática vigente no curso. Saber se elas conseguirão seu objetivo é uma incógnita, porém as colegas não deixaram escapar a oportunidade de se alinharem em prol de sua causa. Obviamente não é uma mobilização para uma ação conjunta que tenha consequências no nível macrossocial, mas,

inegavelmente, há um engajamento no sentido de agir em prol dos interesses daquela coletividade mais imediata de professores do curso.

Finalmente, quero apontar que, para que tais questões surgissem, houve a contribuição da Prática Exploratória no trabalho de reflexão docente, especificamente no que diz respeito a levantar questionamentos sobre a qualidade da vida que se vive em sala de aula e fora dela.

ⁱ Identidades sociais são conceituadas como aquelas “atribuídas ou imputadas aos outros em uma tentativa de situá-las no espaço social” (Snow, 2001, p. 2). As identidades pessoais são “atributos e significados atribuídos a si mesmo pelo ator. São auto-designações e auto-atribuições vistas como pessoalmente distintivas.” (*ibid.*)

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The Developing Language Learner**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

BASTOS, L. C.; OLIVEIRA, M. do C. L. Identity and personal/institutional relations: people and tragedy in a health insurance customer service. In: FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. (eds.) **Discourse and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, 188-212.

BRUNER, J. Life as Narrative. In: DYSON, A. H.; GENISH, C. (eds.) **The Need for Story. Cultural Diversity in Classroom and Community**. The National Council of Teachers of English, 1994, 28-37.

COIMBRA, A. M. Histórias contadas em sala de aula: a construção da identidade social de gênero da mulher. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Discurso de Identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, 209-232.

DUSZAK, A. Us and Others: An introduction. In: DUSZAK, A. (org.) **Us and Other. Social Identities across languages, discourses and cultures**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2002, 1-28.

DYER, J.; KELLER-COHEN, D. The discursive construction of professional self through narratives of personal experience. In: **Discourse Studies**, 2(3), 2000, 283-304.

EWICK, P.; SILBEY, S. Narrating Social Structures: Stories of resistance to legal authority. In: **American Journal of Sociology**. 108 (96), 2003, 1328-1372.

HYDÉN, L. C. The Institutional Narrative as Drama. In: GUNNARSON et al.(eds.) **The Construction of Professional Discourse**. Harlow: Addison , Wesley, Longman, 1997.

HOLMES, J.; MARRA, M. Narrative and the construction of professional identity in the workplace. In: THORBORROW, J.; COATES, J. **The Sociolinguistics of Narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2005, 194-213.

LABOV, W. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972, 345-396.

MILLER, I. K. *et. al.* Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MOITA LOPES, L. P. On being white, heterosexual and male in a Brazilian school: multiple positionings in oral narratives. In: FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. (eds.) **Discourse and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, 288-313.

MORAES BEZERRA, I. C. R. “Quando a gente consegue fazer o envolvimento da turma....” - Reflexões sobre o ensino de inglês. **Rio de Janeiro: Departamento de Letras – PUC-Rio, 2004b, mimeo.**

_____. Narrativas: construção de identidades e saberes docentes. In: BOTELHO, J. M. **Estudos Reunidos: Linguagem, Literatura e Gramática**. Rio de Janeiro: Ed. Botelho, 2005, CD-Rom.

_____. “Com quantos fios se tece uma reflexão?” **narrativas e argumentações no tear da interação**. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, PUC-Rio, Tese de Doutorado, 2007.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; MILLER, I. K. de. Professores de inglês envolvidos na socioconstrução discursiva de seus entendimentos: o espaço da Prática Exploratória. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.) **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras**. Goiânia:UFG, CD-ROM, 2006, 258-268.

ÖVERLIEN, C.; HYDÉN, M. Work Identity at Stake: the power of sexual abuse stories in the world of compulsory youth care. In: **Narrative Inquiry** 13 (1), 2003, 217-242.

RODRIGUES, R. L. de A. A arte de construir um menino ao contar histórias em família. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Discurso de Identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, 67-88.

SCHARFSTEIN, E. A. Do desamparo ao sonho: a reconstrução da identidade social de uma aluna idosa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Discurso de Identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, 39-65.

SCHIFFRIN, D. How a story says what it means and does. In: **Text** 4(4), 1984, 313-346.

SNOW, D. **Collective Identity and Expressive Forms**. eScholarship Repository, University of California, <http://repositories.cdlib.org/csd/01-7>, 2001.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, [1998] 2001.