

6. Considerações finais

Para reinventar-se é preciso pensar. Pensar pede audácia, pois refletir é transgredir a ordem do superficial que nos pressiona tanto. Se nos escondermos num canto escuro abafando nossos questionamentos, não escutamos o rumor do vento nas árvores do mundo.

Lya Luft

O objetivo dessa pesquisa foi investigar o processo identitário de um grupo de professoras de inglês da rede municipal do Rio de Janeiro, assim como as condições de trabalho oferecidas por esta rede para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Para tal, convidei três professoras para uma entrevista de pesquisa, e analisei essa interação com foco nas práticas narrativas e na avaliação.

Iniciei essa pesquisa tendo em vista um autoconhecimento nas esferas profissional e pessoal, conforme explico no capítulo introdutório deste estudo. A escolha de orientar minha investigação com base na rede municipal do Rio de Janeiro teve como motivação o fato de este ser o local de trabalho em que eu e outros colegas de profissão vivenciamos mais momentos de frustração e *stress*. Como o referencial metodológico está fundamentado no campo da Linguística Aplicada Contemporânea, reitero que não pretendo demonstrar soluções para os problemas encontrados nesta rede pública de ensino. Fabrício (2006: 61) esclarece que a LA “não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento”. Assim, esse estudo pretende ser prática problematizadora sobre a vida social no contexto das escolas municipais.

O fato de esta pesquisa não propor soluções, não a exime da responsabilidade teórica e social de trazer contribuições. Pretendo finalizar a reflexão proposta neste trabalho, retomando o momento de geração de dados e os construtos que funcionaram como catalisadores da investigação proposta – os

processos identitários emergentes nas **práticas narrativas** e na **avaliação** – visando estabelecer as contribuições teórico-metodológicas alcançadas para os estudos da linguagem. Em seguida, explico a contribuição social, a qual está de acordo com a minha agenda ética de linguista aplicada.

O momento de geração dos dados analisados ocorreu através de uma **conversa de pesquisa**, termo que desenvolvi para explicar a interação híbrida vivida por mim e pelas outras participantes, que se situou em um ponto de interseção entre a entrevista de pesquisa e a conversa informal entre amigas. A contribuição metodológica proposta visa uma descentralização do poder do entrevistador, que passa a condição de participante da pesquisa. Como consequência, ocorreu a redistribuição dos papéis na interação e a promoção do empoderamento dos entrevistados. Como diz Mishler (1986: 119), a diminuição da assimetria no contexto da entrevista encoraja o participante/narrador não só a “falar com sua própria voz, mas contando sua própria história e usando o entendimento que adquire no ato de narrar, para agir em seu próprio interesse”. Sendo assim, a *conversa de pesquisa* também é considerada neste trabalho como *locus* para a geração de práticas narrativas, visando a investigação sobre a construção de identidades.

Outra decisão metodológica importante, que está de acordo com os novos modos de fazer pesquisa propostos pela Linguística Aplicada contemporânea, foi o momento de **retorno dos dados** para as participantes. Trata-se de uma continuação do movimento de descentralização do poder do entrevistador/pesquisador, pois amplia a ação do participante da pesquisa para a análise e interpretação de sua própria voz nos dados. Esta decisão tem implicações de natureza ética, pois, ao integrar essas “vozes do Sul” (Moita Lopes, 2006b), promovo mais oportunidades de reflexões coletivas sobre o tema investigado e contribuo para uma visão mais democrática da produção de conhecimento nas pesquisas em ciências sociais.

Em relação às **práticas narrativas**, reitero sua função primordial neste estudo de reelaborar experiências e (re)constituir identidades. Focalizei as narrativas e relatos sobre o convívio pedagógico no município do Rio de Janeiro e, por se tratarem de histórias (de vida) profissional e não histórias de vida (Linde,

1993), os denominei como *histórias e relatos de docência*. A análise de tais histórias e relatos seguiu o modelo de Labov (1972) sobre a estrutura narrativa e revelou alguns temas marcantes para as professoras participantes, a saber, i) a estrutura familiar dos alunos, ii) o ensino-aprendizagem da língua inglesa, iii) as diferentes identidades de professores e a relação professor-aluno, iv) a aprovação automática. A partir desses blocos temáticos, dividi as seções de análise em cenas.

As práticas narrativas permitiram às participantes compartilhar desabafos, reclamações e propostas pedagógicas. As histórias e relatos da *cena um* ecoam os distanciamentos culturais entre professores e alunos da rede municipal, demonstrando algumas das consequências desse afastamento que, além do choque, constrangimento e depreciação do outro, pode levar a necessidade de reformulação/adaptação de tarefas didáticas. Na *cena dois*, as participantes abordam a questão do ensino-aprendizagem da língua inglesa como uma tarefa árdua, colocando como principal motivo o fato dos alunos demonstrarem desinteresse, descomprometimento e/ou deficiência de letramentos. A *cena três* é palco de um embate entre metodologias de ensino, que abarca a redefinição do que é ser (um bom) professor. O alinhamento das participantes indica uma predileção por relações mais simétricas em sala de aula, mostrando-se mais compreensivas e abertas a uma proximidade com os alunos, o que acarreta em um comportamento indisciplinado dos mesmos. As participantes constroem a imagem de outros professores da escola, através da crítica ou da admiração, como respeitados e temidos pelos alunos. Mais do que um desabafo, a *cena quatro* foi espaço de denúncias contra a rede municipal do Rio de Janeiro. O tema polêmico girou em torno da bonificação do 14º salário e das pressões exercidas pelas direções escolares para que os professores aprovem mais alunos do que pretendiam. Segundo as participantes, essa ação camufla um manejo político que torna a avaliação quantitativa da rede mais positiva.

O aprofundamento dos temas supracitados contribui para agregar conhecimentos sobre o fazer docente situado nas escolas municipais e para enfatizar a centralidade das práticas narrativas no entendimento da vida social. Nesse viés, destaca-se “o papel que as narrativas desempenham na construção das identidades sociais nas práticas narrativas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem o outro” (Moita Lopes,

2001: 63). Ao se engajar em processos de construção identitária de alunos, pais de alunos, diretoras, outros professores e da própria rede municipal, as participantes constroem suas identidades de maneira articulada. Em minha análise, apresentei inúmeros movimentos de junção do particular ao coletivo através da coconstrução narrativa, o que remete a existência de um *sistema de coerência* (Linde, 1993), baseado em um senso comum compartilhado por aquele grupo de professoras de inglês sobre os temas discutidos durante a interação discursiva.

A **avaliação** também foi vista como um elemento de grande relevância para as narrativas como *locus* de construção identitária. Bucholtz e Hall (2005) mencionam os mecanismos linguísticos – ou processos de indexação – pelos quais a identidade é constituída na interação, sendo uma delas as orientações avaliativas. As crenças, opiniões e sentimentos das participantes foram veiculados em suas avaliações de julgamento normativo e filtrados analiticamente, principalmente, através da Teoria da Avaliatividade (Martin e White, 2005; Martin, 2003; White, 2009), que fornece um arcabouço teórico para categorizar as avaliações nas instâncias de AFETO, JULGAMENTO e APRECIÇÃO. Tais avaliações foram expressas por recursos não-linguísticos, como o riso; fonológicos, como o aumento e diminuição da entonação e da velocidade da fala; e semânticos, como a seleção/ resignificação lexical, a ironia, o uso de falas relatadas e o encadeamento de pontos narrativos. A coavaliação constante ocorrida durante a interação indica que as narrativas e relatos eram reconhecidos como reportáveis na interação, o que promoveu a fluidez de nossa *conversa de pesquisa*.

Em relação aos **processos identitários** emergentes, não há como defini-los em padrões pré-estabelecidos ou mesmo em generalizações que sirvam para outros contextos, outros sujeitos. Uma diversidade de identidades das professoras de inglês participantes emergiu nos dados, sendo construídas de maneira conjugada, isto é, mantendo uma relação intersubjetiva com outras posições identitárias disponíveis ou outros atores sociais (Bucholtz e Hall, 2005). Em outras palavras, a forma como construímos nossos traços identitários mantém relação com a forma como construímos as identidades dos outros. Assim, esse estudo abarca não somente as identidades profissionais das participantes, mas também as identidades projetadas para outros sujeitos sociais e para a instituição de ensino. A contribuição proposta a partir da análise das paisagens identitárias é

obter um maior entendimento (i) das subjetividades que compõem os traços identitários das participantes ao se posicionarem como professoras de inglês da rede municipal do Rio de Janeiro e (ii) da representação desta rede municipal no discurso deste grupo de professoras.

A análise dos excertos selecionados apontou que, através da prática narrativa e da coavaliação dos episódios narrados/relatados, não só as participantes reelaboraram suas experiências, bem como (re)construíram suas identidades como professoras (de inglês). Os aspectos relacionais das identidades emergentes foram investigados segundo o modelo proposto por Bucholtz e Hall (2005), que inclui em seu aparato os processos discursivos de adequação/distinção; autenticação/desnaturalização; autorização/ilegitimação. Traços identitários relacionados ao sentido de família levam as professoras a se *distinguirem* de seus alunos, *ilegitimando* os valores morais dos mesmos sobre estrutura familiar. A conduta dos alunos é ressaltada como não adequada, sendo *desnaturalizada* através de características negativas como desinteresse, desrespeito, desmotivação, indisciplina e problemas de letramento. Mas para amenizar os poucos indícios de aprendizagem da língua inglesa, as professoras *autenticam* seu fazer docente como fruto de esforço e dedicação. Algumas crenças pedagógicas sobre a relação professor-aluno levam as professoras a se *distinguir* de outros professores, *ilegitimando* a prática deles por serem grosseiros e *autorizando* a sua por serem queridas e, ao mesmo tempo, *ilegitimando* a sua prática uma vez que não conseguem manter a disciplina em sala de aula. A rede municipal é representada sempre negativamente de maneira direta ou indireta, sendo acusada de *ilegitimar* seus professores ao fazê-los trabalhar em condições insatisfatórias, negando seus direitos e podando sua autonomia pedagógica. Assim, a escolha de cada processo discursivo acarreta uma (re)construção identitária das participantes para si e para os outros, ratificando a visão contemporânea sobre a liquidez na constituição identitária (Bauman, 2005) e da identidade como uma “celebração móvel” (Hall, 2011).

O processo de (re)construção identitária foi, em geral, realizado de forma solidária pelas participantes, através de um contraponto entre *nós* e *outros*. O construto de Duszak (2002) sobre *ingroupness* e *outgroupness* me permitiu ressaltar os diversos momentos de alinhamento entre o grupo de participantes que

resultava em um não alinhamento ou exclusão de outros grupos. A afiliação discursiva à categoria social de professor(a) de inglês aponta para a geração de um senso de pertencimento, denominado por Snow (2011) como *identidade coletiva*. Diversos sistemas de coletividade são acionados na construção identitária das participantes, que se posicionam como fragilizadas e marginalizadas, rígidas e sérias, flexíveis e compreensivas, dentre outros traços. Tal fato parece evidenciar a noção de coconstrução narrativa e coavaliação como práticas sociais de agência coletiva e como *locus* para o processo de coconstrução identitária.

Para Snow (2001: 2), a agência coletiva “é o componente de ação das identidades coletivas, não sugerindo somente uma possibilidade de ação coletiva na busca de interesses comuns, mas convidando à tal ação”. A **contribuição social** da minha pesquisa se encontra no senso de agência coletiva que compõem as práticas discursivas geradas pelo grupo de professoras participantes. Segundo Fairclough (2001), as práticas discursivas atuam tanto de maneira convencional, reproduzindo a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças), quanto criativa, contribuindo para transformá-la. Práticas narrativas, portanto, também são capazes de reproduzir ou transformar a sociedade. Riessman (2008) defende que as narrativas podem mobilizar ações sociais pela transformação de realidades excludentes. A autora (ibid.: 9) conta que os principais movimentos de resistência do século XX (incluindo os movimentos pelos direitos civis, feministas e de gays e lésbicas) nasceram quando indivíduos se sentaram juntos e contaram histórias sobre momentos de discriminação. A autora acrescenta que as similaridades dessas estórias criaram um pertencimento de grupo e prepararam o palco para a ação coletiva. Entendo a ação discursiva das participantes nos dados como uma espécie de mobilização no nível microssocial, uma vez que, sabendo que este trabalho seria publicado, elas não deixam de denunciar o grande número de alunos em sala de aula, os abusos das direções, o *status* do inglês como disciplina que não reprova e as cotas de reprovação que induzem a aprovação automática. Vejo, então, que essa dissertação pode ser vista como um passo a frente no processo de transformação de nosso sistema educacional.

Como pesquisadora e professora, este trabalho acadêmico me trouxe um autoconhecimento nas esferas profissional e pessoal através do desabafo. Acredito

que os encontros com as participantes funcionaram como um espaço terapêutico para todas nós. Embora minha preocupação com a geração dos dados tenha cerceado minha própria participação nas conversas gravadas, me sinto contemplada com as narrativas contadas por minhas ex-colegas de faculdade, atualmente colegas de trabalho na rede municipal. Apesar de estarmos lotadas em escolas diferentes, vivemos situações parecidas e demonstramos o mesmo desejo de fazer um bom trabalho. Com esta dissertação, percebi que estamos no mesmo “barco”, ou seja, não estou sozinha. Agora entendo melhor a minha angústia e as minhas frustrações como reflexos do meu empenho para fazer o melhor. Sinto-me mais forte, mais tranquila e, conseqüentemente, mais preparada para dar conta do meu trabalho de ensinar-aprender como professora de inglês. Vejo, neste momento, que o contexto de pesquisa em ciências sociais pode ser considerado como uma oportunidade de trocas de experiências de vida e ainda assim ser validado no meio acadêmico.

Voltando às palavras de Lya Luft, expressas na epígrafe deste capítulo, acredito que a análise das práticas narrativas aqui funcionou como uma releitura de nossas vidas sociais, e também como uma forma de *transgredir a ordem do superficial que nos pressiona tanto*. Foi emocionante perceber as histórias de umas se mesclando com as das outras no tear coletivo da *conversa de pesquisa*, e dali entrever as paisagens identitárias (cambiantes) que delineavam nós e os outros envolvidos no fazer pedagógico. Por ora, deixo aqui minha contribuição através das reflexões e denúncias de professoras de inglês atuantes em escolas públicas municipais, junto à certeza de que a construção identitária é um processo em eterna transformação, mas que em mim um traço identitário permanece: a crença na mudança social através da educação.