

Narrativas de alunos e professores: uma construção conjunta de identidades profissionais

Renata Lopes de Almeida Rodrigues¹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo principal discutir o conceito de narrativas à luz de teóricos das áreas da Linguística Aplicada, da Psicologia Social, entre outras, e relacionar essa forma de usar o discurso no mundo social como uma maneira de historicizar a vida social e profissional. As narrativas utilizadas para fins de análise de dados permitem um olhar para o ato de narrar em contextos institucionais como uma forma de construirmos identidades profissionais– as nossas e as daqueles com quem interagimos. O trecho narrativo selecionado é parte de uma gravação em áudio de um encontro entre duas professoras-orientadoras (entre as quais eu me incluo) e seus alunos-bolsistas de um projeto de Iniciação à Docência, em uma universidade no estado do Rio de Janeiro. Nesse contexto, busco entender como as narrativas que surgem na interação entre professoras-orientadoras e professores em formação inicial contribuem para a construção das identidades desses participantes. Minha intenção é focar no uso dessa forma de discurso para nos posicionarmos social e profissionalmente.

Palavras-chave: Discurso. Identidade. Interação. Narrativa.

Introdução

Costurando fatos de nossas experiências. É como o ser humano costuma fazer sentido do mundo (JOHNSTONE, 2001) e de si próprio, de forma coerente, nas relações sociais (LINDE, 1993). Contamos histórias em contextos sociais e institucionais diversos. Portanto, estudar como as histórias são construídas ou “costuradas” na interação “é uma forma de compreender a vida em sociedade. Nessa atividade de narrar, não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca” (BASTOS, 2005, p. 74).

A modernidade tem sido caracterizada por um período de grande reflexividade sobre a vida social (MOITA LOPES, 2003), fazendo com que os seres humanos busquem mais entender quem são e de que maneira construímos quem somos no mundo social. Essa modernidade traz a mudança como propulsora da ação humana nessa busca. Dentro desse contexto, as narrativas se constituem como formas discursivas que refletem essa necessidade

¹ Professora de Língua Inglesa do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e do Departamento de Línguas e Literatura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp_UERJ). Doutoranda em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Suas áreas de interesse de pesquisa são Linguística Aplicada, Formação de professores de línguas, discurso e identidades, além do ensino de língua inglesa. E-mail: renatalar@uol.com.br.

de pensar nossas identidades e nossos papéis sociais, uma vez que apresentam personagens em plena ação, ou seja, “agindo na vida social através do discurso e, portanto, construindo identidades sociais em particular no mundo da estória” (MOITA LOPES, 2006, p. 294).

O presente artigo tem por objetivo principal apresentar o construto teórico de narrativas, à luz de teóricos das áreas da Linguística Aplicada, da Psicologia Social, entre outras, e analisar a maneira como agimos discursivamente ao narrar fatos de nossa vida social em contextos institucionais, como uma forma de construirmos identidades profissionais – as nossas e as daqueles com quem interagimos.

O trecho narrativo utilizado para fins de análise foi selecionado de uma gravação em áudio de um encontro entre duas professoras-orientadoras (entre as quais eu me incluo) e seus alunos-bolsistas de um projeto de Iniciação à Docência, em uma universidade no estado do Rio de Janeiro. Nesse contexto, busco entender como as narrativas que surgem na interação entre professoras-orientadoras e professores em formação inicial contribuem para a construção das identidades desses participantes. Minha intenção é focar no uso dessa forma de discurso para nos posicionarmos social e profissionalmente.

Fundamentação teórica

Nesta seção, apresentarei uma fundamentação teórica referente aos estudos de narrativa, sua estrutura e relação com a interação social. Considero relevante tratar também das narrativas que surgem em contextos institucionais como uma forma de contribuir para a construção conjunta de identidades sociais / profissionais, considerando a pertinência desse recorte para tratar da formação inicial de professores de línguas.

Narrativa e interação

Antes de tratar da narrativa especificamente, como uma prática discursiva, é preciso situar a perspectiva de discurso que orienta este estudo. O socioconstrucionismo constitui uma forma de posicionamento advinda das Ciências Sociais que entende o objeto da investigação como socioconstruído (MOITA LOPES, 2001; 2003; FAIRCLOUGH, 1989). Assim, na área de Linguística Aplicada, se nosso objeto de estudo é o discurso, nada mais coerente do que lançar um olhar sobre este que reflita nossas posições teórico-metodológicas, considerando a

natureza social do discurso e, desta forma, olhar para o significado como uma construção feita em conjunto, na interação social, ou em “práticas discursivas situadas na história, na cultura e na instituição” (MOITA LOPES, 2001, p. 58).

Portanto, não seria possível tratar de uma prática social e discursiva como a narrativa, sem chamar atenção para esse viés da construção conjunta entre os participantes discursivos (MOITA LOPES, 2001), situados socialmente na interação.

A noção bakhtiniana de alteridade se faz também bastante significativa nesse contexto interacional, uma vez que, para Bakhtin, o discurso é dialógico, construído na interação com o outro (BAKHTIN, 1981), levando em conta as diferentes vozes que ecoam em nossos discursos. As narrativas são assim também construídas, na interação com o outro, que interpreta, dialoga, constrói sentidos, a partir de seu lugar social, historicamente situado, considerando-se que nossos discursos estão sempre orientados por nossos posicionamentos discursivos, em que as subjetividades se localizam e se entrecruzam (DAVIES; HARRÉ e HARRÉ, 1990). Tudo aquilo que dizemos reflete a posição que ocupamos na interação.

Uma vez situada a partir de uma perspectiva sociológica, é preciso também pensar no ato de narrar a partir de uma perspectiva conversacional/interacional, ou seja, pensar nas diferentes maneiras encontradas pelos participantes da interação de contar a sua estória.

Garcez (2001) aponta para o fato de que há uma negociação pelo turno, por parte de um dos participantes: “o participante que vai contar uma estória precisa assegurar um espaço interacional para a sua narrativa mediante a suspensão do andamento regular da troca de turnos” (GARCEZ, 2001, p. 189).

A estrutura simples da narrativa contribui para reforçar a afirmação de Garcez (2001, p. 190) de que “narrar é atividade das mais centrais e mais comuns na vida cotidiana”. Entretanto, o lugar que as narrativas ocupam na vida social e toda a negociação que envolve o ato de narrar não parece tão simples assim. Narrar envolve organizar a experiência humana (BRUNER, 1997), a partir do que se viveu e daquilo que se guarda na memória, ou seja, como “um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência de eventos que (infere-se) ocorreram de fato” (BASTOS, 2005, p. 75). Assim, essa constitui também uma visão funcional da narrativa, como um meio construtivo de criar personagens no espaço e no tempo (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008). Portanto, contar histórias é, ao contrário do que parece, uma atividade complexa, na qual o desejo de contar não é tudo, mas precisa estar relacionado a um “talento especial” de um narrador que combina a experiência com a

performance narrativa (LANGELLIER, 2001), além da habilidade discursiva. Langellier (2001) vê a narrativa como um engrandecimento da experiência, que vai além do conteúdo referencial (BAUMAN, 1986). Dessa forma, ao usar uma performance narrativa, o narrador não apenas reconta um fato de sua experiência que tenha sido vivido, mas intensifica, com detalhes e falas relatadas ou gestos, por exemplo, como uma maneira de chamar a atenção da plateia (LANGELLIER, 2001).

Além disso, não se pode esquecer que o ato de contar uma história envolve também uma seleção cuidadosa de fatos, como afirma Goffman (1974), ao usar a metáfora do teatro para se referir ao ato de contar uma história. Para ele, “o que o falante faz é apresentar aos ouvintes uma versão do que aconteceu com ele [...] ele pode ter de se engajar em algo que seja uma dramatização [...] para representar a cena novamente” (GOFFMAN, 1974, p. 557).

Há, a partir da visão da sociolinguística, no entanto, características que nos permitem reconhecer uma narrativa como tal, como, por exemplo, o fato de “remeter a um acontecimento específico, ser estruturada numa sequência temporal, ter um ponto e ser contável” (BASTOS, 2005, p. 75). Voltarei a discutir os elementos constituintes da narrativa posteriormente, com base em Labov (1972) dentre outros autores, como Linde (1993), que discute histórias de vida.

Segundas histórias

A partir dessa perspectiva interacional do ato de contar histórias, portanto, considera-se que construímos nossas histórias em conjunto com o outro e que a audiência / o interlocutor tem papel central na interação, ao assegurar o espaço para que o narrador inicie sua história. Como afirma Garcez (2001, p. 194): “a abertura desse espaço é, portanto, um movimento de ação conjunta, algo sistematicamente co-ordenado e co-construído entre os participantes”. Portanto, o ato de contar uma história não significa apenas contá-la, mas é preciso que ela seja negociada entre os participantes e que seja considerada relevante para o contexto da conversa, que envolve “um trabalho extra para assegurar este espaço privilegiado, esta suspensão de uma das orientações da sistemática da tomada de turnos” (GARCEZ, 2001, p. 194).

Nesse contexto, o narrador, ao contar uma história relevante, pode dar início a uma série de histórias, ou seja, “é comum que, após escutar uma história, o interlocutor conte outra” (GARCEZ, 2001, p. 199). Quando isso acontece, os participantes daquele contexto

interacional podem alternar os papéis de narrador (GARCEZ, 2001), pois assume o turno e conta a sua história, que, provavelmente, estará relacionada a algum fato de uma história que a precedeu na sequência. Isso faz com que se estabeleça uma construção conjunta de intersubjetividades (GARCEZ, 2001).

A segunda história pode apresentar para o narrador uma função avaliativa, de concordância ou discordância. Para Garcez (2001, p. 200), “ao contar uma segunda história em resposta à que escutou, o participante oferece ao contador da primeira história alguma substância subjetiva própria para exame de como a sua história foi escutada”.

Aí está mais uma complexidade do ato de contar histórias que confirma a visão de que esta é uma atividade delicadamente elaborada, mas que o ser humano faz com habilidade na vida cotidiana, a partir de seus mecanismos de engajamento discursivos construídos na interação social, além de sua capacidade de resgatar da memória suas histórias e suas vivências.

O modelo laboviano e outras questões

Como elementos estruturais da narrativa que serão observados na análise dos dados selecionados para este estudo, destaco o modelo de Labov (1972) como referência na sociolinguística em relação aos estudos da narrativa. Embora algumas críticas sejam feitas a ele, seu modelo é sempre inspirador de análises diversas.

Como mencionado anteriormente, a narrativa se constitui de uma recapitulação de uma experiência passada (LABOV, 1972; BASTOS, 2005) e apresenta uma sequência temporal, cuja ordem das orações, uma vez alterada, influencia na interpretação dos fatos (LABOV, 1972).

Essas orações ordenadas temporalmente são chamadas por Labov (1972) de *orações narrativas*. A partir dessa perspectiva, Labov (1972) considera uma *narrativa mínima* aquela que apresenta uma sequência de duas orações narrativas.

Labov não considera como orações narrativas, por exemplo, orações que remetam a hábitos no passado ou presente histórico. Ele considera como completa, uma narrativa que apresente os seguintes elementos:

■ Resumo

- Orientação
- Ação complicadora
- Avaliação
- Resultado / resolução
- Coda

Ao iniciar uma estória, normalmente, resumimos como uma forma de situar a estória e apresentar o seu *ponto*. Esse é o que Labov considera o *resumo*. A *orientação*, como sugere a palavra, tem a função de apresentar o lugar onde a estória aconteceu, os personagens envolvidos e a situação, ou seja, “um quadro detalhado da situação” (LABOV, 1972, p. 364). Normalmente, como aponta Labov, essa seção de orientação apresenta orações com o uso do aspecto progressivo, que dá a ideia do que “estava ocorrendo” naquele momento.

Esses elementos apresentados não sempre obrigatórios em todas as narrativas, mas quando presentes, são seguidos, então, pelos fatos da estória, ou pelas orações que constituem *ação complicadora*. Este sim é um componente obrigatório da narrativa, “sem ela não há narrativa” (BASTOS, 2005, p. 75). A *ação complicadora* é, na verdade, a sequência de *orações narrativas*, apresentadas anteriormente.

A *coda* representa o final da narrativa. O narrador, ao inserir a *coda*, não apenas finaliza, mas também pode apresentar para os expectadores observações ou os efeitos desta (LABOV, 1972), como se estivesse respondendo ao seu expectador a pergunta: “E então, o que, finalmente, aconteceu?”, para voltar ao presente.

Um dos elementos que causa maior discussão ou recebe maior *status* de relevância para os estudiosos de narrativa é a *avaliação*. É possível perceber isso a partir da observância ao fato de que no próprio texto de Labov (1972) há uma seção específica para tratar de *tipos de avaliação*. Esta apresenta “informação sobre a carga dramática ou o clima emocional da narrativa” (BASTOS, 2005, p. 76). Para Labov (1972), a avaliação apresenta o ponto da narrativa, ou seja, “sua razão de ser” (LABOV, 1972, p. 366), por que foi contada ou onde o narrador, de fato, pretendia chegar. Labov chama atenção para diferentes tipos de avaliação, que lançam mão de recursos sintáticos diversos para avaliar seu ponto, pois considera que “quase todo elemento da sintaxe contribui para o ponto” (LABOV, 1972, p. 368).

Labov apresenta, portanto, os seguintes tipos de avaliação:

- **Avaliação Externa** – o narrador interrompe a narrativa e apresenta o ponto. Labov associa esse tipo de avaliação aos narradores de classe média;
- **Avaliação encaixada** – o narrador expressa o sentimento dele no curso da narrativa ou, então, ele cita a si próprio como se estivesse se dirigindo a outra pessoa. Outra forma de encaixar a avaliação e introduzir uma terceira pessoa que avalia as ações do antagonista.
- **Ação avaliativa** – o narrador diz o que as pessoas *fizeram*, ao invés de dizer o que elas *disseram*.
- **Avaliação pela suspensão da ação** – o narrador interrompe a ação da narrativa, causando emoção instantaneamente, pois chama atenção para aquele trecho e para o seu valor avaliativo.

Alguns recursos sintáticos avaliativos comuns em narrativas podem ser os usos de intensificadores, comparativos, correlativos e orações explicativas. Para fins de análise de dados, esses e os elementos apresentados acima podem ser bastante úteis e reveladores de posicionamentos ou construções identitárias, como pretendo lançar meu olhar.

Uma vez apresentadas as ideias de Labov acerca do aspecto mais estrutural da narrativa, é preciso acrescentar que seu trabalho sofre ainda críticas por não considerar o aspecto contextual das narrativas, “o que limita a sua força analítica, e seu potencial como locus privilegiado para entender o mundo que nos cerca” (BASTOS, 2005, p. 77). Entretanto, esta tem sido também a maneira como os estudiosos da área têm optado com iniciar suas análises, mesmo fazendo referências e relações com teorias sociais, como complemento ou problematização do estudo de Labov (1972).

Linde (1993), por exemplo, considera as histórias de vida como unidades sociais, orais e descontínuas, que podem ser contadas em partes, em momentos diferentes da vida, sendo, muitas vezes, passíveis de serem recontadas ao longo do tempo. Diferentemente de Labov (1972), Linde classifica como histórias de vida, crônicas, explicações. A autora levanta também uma questão crucial para este trabalho por relacionar as escolhas profissionais a possíveis entendimentos das histórias de vida de cada um. O conceito de coerência a partir das histórias de vida (LINDE, 1993) é também relevante aqui, pois ela trata da coerência como uma construção cooperativa, fruto da interação entre os participantes, como visto anteriormente.

Assim como Labov (1972), Linde (1993) também considera a sequência de eventos em uma determinada ordem temporal como crucial para o entendimento da estória. Entretanto, introduz o conceito de sistemas de coerência para se referir aos sistemas especiais, como versões populares de teorias de especialistas.

Narrativa e identidade profissional

Essa forma de olhar para as estórias que contamos como formas de estar no mundo e de fazer sentido desse mundo é uma grande motivação para a análise dos dados que apresentarei adiante. Nesta seção, discuto a relação que se pode estabelecer entre as estórias que contamos sobre a experiência passada e a construção de nossas identidades profissionais.

Uma forma de organizar a experiência (BRUNER, 1997) e vivenciar a experiência passada nos remete à questão do tempo e da maneira como nos reconhecemos e nos construímos nessa interação. Segundo Mishler (2006, p. 37), “A doutrina central nos estudos de identidade e desenvolvimento humano, de que o passado é o fundamento imutável para prever o futuro, é indispensável.”. Isso significa dizer que o tempo e as seleções e escolhas do narrador devem ser interpretados como elementos-chave na análise da narrativa como construção de sentido coletivo.

Ao rehistorizar o passado, o indivíduo pode adotar uma nova identidade ou reconhecer, a partir da interação, as diferentes facetas de sua identidade (MISHLER, 2006), a partir da recontextualização.

O processo de contar estórias pode ser uma forma de construir entendimentos profissionais (RICHARDS, 1999), de fazer sentido das concepções e compartilhar experiências com seus pares, assim como “organizar e entender o mundo, e se sentir conectado um ao outro” (TANNEN, 1989, p. 103).

Metodologia e contexto de pesquisa

A pesquisa qualitativa

Dada a natureza da pesquisa em Ciências Sociais, com foco nos participantes e no contexto de pesquisa, é coerente e apropriado que se insira em um paradigma de pesquisa

interpretativista, uma vez que o tipo de investigação e a natureza do contexto investigado é inteiramente qualitativa, como afirmam Edge; Richards (1998):

O tipo de pesquisa que nos interessa baseia a investigação da experiência contextualizada, ao invés de experimentos controlados, e requer que as descobertas do pesquisador leve em consideração as interpretações e construções dos outros que vivem no contexto que está sendo explorado (EDGE; RICHARDS, 1998, p. 334).

Considerando-se que o professor-pesquisador parte de um trecho de interação verbal entre dois ou mais participantes, em busca do entendimento do que acontece naquele contexto social de interação, não seria adequado tratar esse tipo de questão a partir de um paradigma positivista, com tratamento quantitativo dos dados. Ao trabalhar com o ser humano e suas questões mais particulares e sociais, é preciso que se pense a respeito da qualidade dos dados que se pode gerar e sobre a validade daqueles dados para aquele contexto específico de investigação. Não se pode generalizar o que é particular e local. Portanto, “pesquisadores neste paradigma humanístico, ou naturalístico, se veem como participantes na situação que investigam, e afirmam que seus valores e crenças estão envolvidos (...)” (EDGE; RICHARDS, 1998, p. 336).

Segundo Lincoln; Guba (2000), a questão da validade não é um construto absoluto, mas está relacionado ao que é considerado real, útil e significativo para os participantes da pesquisa. De acordo com essa perspectiva, esses autores apresentam as diversas escolhas envolvidas na pesquisa qualitativa que agem como verdadeiros argumentos que justificam a opção pelo paradigma interpretativista. Escolhas da questão da pesquisa, do paradigma, da coleta de dados, de referencial teórico, de contexto de pesquisa, e de critérios para a análise de dados (LINCOLN; GUBA, 2000) são apontadas como determinantes e fortes o suficiente para localizar esse tipo de pesquisa.

De maneira geral, o que é importante, ao lidar com essas questões, é que o pesquisador faça escolhas metodológicas e teóricas coerentes e apropriadas aos seus princípios epistemológicos e pedagógicos, assim como seus objetivos (EDGE; RICHARDS, 1998) para que não haja contradições entre as diferentes linhas.

O contexto de pesquisa e os participantes

Discutirei nesta seção alguns dados gerados durante minha prática pedagógica cotidiana, que se configura também como meu contexto de pesquisa, a partir do viés da Prática Exploratória, que considera todos os envolvidos no contexto pedagógico como praticantes de uma investigação conjunta (ALLWRIGHT, 2003; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER, 2010; 2012) para entender questões que surgem da própria experiência vivida no grupo. Essa busca por entendimentos locais tem o discurso como foco, já que é nas interações discursivas, nas práticas sociais que construímos sentido com o outro. A partir desse olhar para o trabalho, buscamos desenvolver um discurso reflexivo sobre a própria prática (MILLER, 2010).

Com esse objetivo de olhar para entender o que acontece em um dos encontros sociais de que participo em minha prática pedagógica de maneira mais reflexiva e problematizadora, selecionei um trecho de uma das reuniões do projeto de iniciação à docência do qual participo como uma das coordenadoras.

Atuo como professora de Língua Inglesa em uma universidade pública em São Gonçalo. Trabalho com o curso de formação de professores e fui convidada por uma colega, Isa, professora de Prática de Ensino de inglês da mesma universidade, a participar de um projeto de Iniciação à Docência, cujo título é “Aulas e material de leitura em inglês: uma perspectiva da formação docente”. Esse projeto teve início em 2007 e, desde então, tenho atuado como coordenadora do projeto, juntamente com Isa, auxiliando na seleção de textos, discussão e orientação aos bolsistas. Nossos encontros são semanais e, durante essas reuniões, discutimos textos teóricos diversos que embasam o trabalho com a produção de material pelos bolsistas.

Por ser este um contexto enriquecedor de pesquisa e por ser estruturado basicamente de encontros sociais em que a interação face-a-face é frequente para a construção de sentidos dos textos, optei por focar minhas observações nesses encontros para fins dessa análise de dados. No início do projeto, contávamos apenas com uma bolsista e um voluntário. Hoje, já passaram pelo projeto cerca de 10 (dez) alunos, entre bolsistas efetivos e voluntários. Na ocasião dessa gravação, o grupo era formado de 6 alunos-bolsistas, dois, do sexo masculino, Fernando e Roberto, que haviam ingressado no projeto há dois meses apenas e outras, Paty, Simone, Laura e Vivian, que, estavam participando do projeto como voluntárias, após seu

período regulamentar de bolsa ter expirado. Todos são alunos do curso de licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Inglês. As alunas cursavam o 7º período e os alunos, o 4º período (à época da gravação). Para estes, essa era a primeira oportunidade de participar de um projeto de Iniciação à Docência na universidade e também não haviam iniciado suas experiências em sala de aula como professores.

A geração de dados

Com a devida autorização dos participantes,² realizei gravações em áudio de um dos encontros semanais do projeto. Para fins de análise, selecionei apenas um trecho desta interação em que participamos Isa, Paty e eu. Todos os bolsistas estavam presentes, embora suas falas não tenham sido registradas naquele momento da interação.

O encontro aconteceu no dia 13 de maio de 2009 e, na ocasião, Isa e eu havíamos pedido a eles que lessem uma parte dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* para que comentássemos durante o encontro. Esse texto discutia a definição do conceito de leitura e a justificativa para o ensino desta habilidade no Ensino Fundamental e Médio nas escolas brasileiras.

Análise dos dados

Nesta seção, apresento a transcrição dos dados gravados em áudio³ e faço considerações baseadas, como apresentado anteriormente, nas noções de narrativas e a construção de identidade profissional a partir do ato de contar histórias.

Abaixo, apresento o trecho de narrativa transcrito por completo. Ao longo da seção de análise, buscarei referências a recortes específicos desse trecho para pontuar os elementos da narrativa e questões mais específicas.

	1	Paty:	Eu acho que a mudança surgiu a partir daí, [...] é o que você falou, eu
	2		aprendi daquele jeito, né, com aquela metodologia, não tive problema,
	3		mas eu acho que a mudança surgiu porque nem todos conseguiram
	4		aprender daquela maneira, então, tinha algum problema. Então vamos
	5		ver que problema era esse, o que a gente pode melhorar ... de repente

² Os nomes dos participantes, com exceção do meu, foram substituídos por nomes fictícios por questões éticas.

³ O trecho selecionado tem duração de 4 minutos e 27 segundos.

	6		não mudar TUDO, né, mas uma adaptação...
>	7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25	Isa:	Sim, eu acho que tem a ver com a década de 40 e 50, então era a forma com que as pessoas, naquela época, entendiam a psicologia, né, porque a psicologia, ela lutou muito para ter o espaço de ciência, () teve que se destacar, né, estudo da alma, <i>psico – logos</i> , o estudo da alma. Então, ela tinha que mostrar que ela era capaz de ter um corpo teórico, de ter uma metodologia de pesquisa, então, de repente, talvez até os psicólogos da época, talvez, trabalhando com o comportamento, uma coisa observável, desse a essa ... a essa ... área de estudo, um caráter, chancela da coisa da ciência [...] mas ao longo do tempo, outras possibilidades, outras leituras foram sendo sugeridas, né, outras formas de olhar esse ser no mundo, como ele aprende. E eu, eu falo ,faço, às vezes, crítica ao behaviorismo até por conta de ter sido uma aluna que aprendeu SIM em um curso audiolingual porque eu <i>tava</i> (quando entrei na faculdade) eu tava no terceiro livro e... eu não tinha, tinha um conhecimento razoável de inglês, mas não essas coisas todas, e..., mesmo com o passar do tempo, eu senti, assim, falta de determinadas atividades NO CURSO que facilitassem a interação na sala de aula da universidade, porque eu tinha que decorar DIÁLOGOS e nunca numa sala de aula da universidade, eu tinha que falar aqueles diálogos e eu não entendia ...
	26 27	Renata:	É, onde é que eu ia usar... aquelas falas... (Risos) [...] E aí, que horas eu falo...
>	28 29 30 31	Paty:	[Isso faz sentido, quando eu fazia curso, eu achava ele MARAVILHOSO, depois que eu saí, e aí a gente começa, eu entrei na faculdade, a gente começou a conhecer outras metodologias, abordagens, e aí, “será que aquilo era bom?”]
	32 33	Renata:	[você não conhece... é].
	34 35 36	Paty:	Aí eu fiquei pensando, de repente, eu percebia as minhas deficiências, sabia que alguma, parte da culpa era minha, mas depois eu fui percebendo que nem toda a culpa era minha. (risos)
	37 38	Isa:	Não é uma questão de culpados, né, mas é uma questão de como a coisa se encaminha.

No enquadre interacional acima, pode-se destacar como aspecto fundamental para a compreensão da forma como os participantes constroem suas histórias, raras ocorrências de sobreposição de falas ou de interrupções, embora a história contada por Isa seja longa e, consequentemente seu turno também. Isso mostra como os participantes estão posicionados no papel de ouvintes da história principal (ou primeira), contada por Isa, a professora coordenadora do projeto e aquela que, portanto, exerce o papel de maior poder na interação, ainda que não seja essa hierarquia planejada pelo grupo como configuração.

Considero esse aspecto relevante, fundamentada em Garcez (2001) e na teoria da sociolinguística interacional, que afirma que precisamos negociar o turno para contarmos

nossas estórias e, acima de tudo, manter o espaço aberto para a narrativa, “mediante a suspensão do andamento regular da troca de turnos” (GARCEZ, 2001, p. 189).

Isa se posiciona como narradora a partir da linha 7 até a linha 25, como é possível ver no trecho destacado abaixo. Esta constitui a primeira estória, que será motivadora da segunda (que será apontada posteriormente). A estória propriamente dita começa na linha 17, mas considero Isa a narradora a partir da linha 7 porque ela faz uma espécie de preparação para a estória, ao fazer uma longa referência teórica, justificando o espaço e a construção de sentido que sua narrativa (denominada “E eu não entendia...”) introduzirá a seguir.

E eu não entendia ...

>	7	Isa:	Sim, eu acho que tem a ver com a década de 40 e 50, então era a forma com que as pessoas, naquela época, entendiam a psicologia, né, porque a psicologia, ela lutou muito para ter o espaço de ciência, [...] teve que se destacar, né, estudo da alma, <i>psico – logos</i> , o estudo da alma. Então, ela tinha que mostrar que ela era capaz de ter um corpo teórico, de ter uma metodologia de pesquisa, então, de repente, talvez até os psicólogos da época, talvez, trabalhando com o comportamento, uma coisa observável, desse a essa ... a essa ... área de estudo, um caráter, chancela da coisa da ciência [...] mas ao longo do tempo, outras possibilidades, outras leituras foram sendo sugeridas, né, outras formas de olhar esse ser no mundo, como ele aprende. E eu, eu falo ,faço, às vezes, crítica ao behaviorismo até por conta de ter sido uma aluna que aprendeu SIM em um curso audiolingual porque eu tava (quando entrei na faculdade) eu tava no terceiro livro e... eu não tinha, tinha um conhecimento razoável de inglês, mas não essas coisas todas, e..., mesmo com o passar do tempo, eu senti, assim, falta de determinadas atividades NO CURSO que facilitassem a interação na sala de aula da universidade, porque eu tinha que decorar DIÁLOGOS e nunca numa sala de aula da universidade, eu tinha que falar aqueles diálogos e eu não entendia ...
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
	21		
	22		
	23		
	24		
	25		

Nesta narrativa, é possível identificar elementos que alinham essa narrativa no modelo laboviano, embora não apresente todos os elementos apontados por Labov (1972), como o resultado e a *coda*. Os elementos identificados na primeira narrativa de Isa são os seguintes:

Resumo: “E eu, eu falo, faço, às vezes, crítica ao behaviorismo” (linhas 17-18).

Orientação: (Sequência de orações narrativas) “uma aluna que aprendeu” (linha 19); “quando eu entrei na faculdade” (linha 19); “eu tava no terceiro livro” (linha 20); “eu não tinha um conhecimento razoável de inglês” (linhas 20-21);

Ações complicadoras: “eu senti, assim, falta de determinadas atividades” (linha 22); “eu tinha que decorar diálogos” (linha 24); “e nunca numa sala de aula da universidade, eu tinha que falar aqueles diálogos” (linhas 24-25);

Avaliação: “E eu, eu falo, faço, às vezes, *crítica* ao behaviorismo” (linhas 17- 18); “Eu senti, assim, *falta* de determinadas atividades” (linha 22); “eu *não* entendia” (linha 25).

A partir da estrutura da narrativa acima, considero relevante apontar para o fato de que Isa já inicia o resumo com uma avaliação de toda a história (“E eu, eu falo, faço, às vezes, crítica ao behaviorismo”), se posicionando como aprendiz e como professora que atua na formação de professores, ou seja, que tem uma visão crítica e reflexiva acerca da maneira pela qual foi apresentada à língua inglesa. Esse tom de avaliação, na verdade, permeia toda a história, através do uso de palavras, cujo sentido tende para uma avaliação negativa dos fatos, como “crítica”, “não tinha”, “senti falta”, “nunca” e “não entendia”. Esse é o ponto da narrativa, a visão contrária que tem sobre um método de ensino baseado na teoria behaviorista. Isso será desenvolvido ao longo da narrativa e a avaliação negativa transparece no texto, como veremos a seguir.

Esse tipo de avaliação, segundo Labov (1972) constitui a avaliação encaixada, que é construída ao longo da narrativa. Isa busca entendimentos com eles sobre qual tipo de conhecimento quer construir com os alunos-orientandos – *precisamos estar atentos para o processo de ensino-aprendizagem, precisamos ser críticos e reflexivos sobre os nossos posicionamentos, como professores*. Afinal, nossos encontros estão focados na formação do professor, que vai fazer escolhas teórico-metodológicas e vai estar em uma situação de ensino/aprendizagem como a que acabara de ser narrada por Isa.

Outro fato que causa um efeito reflexivo nos alunos é o uso da primeira pessoa: “eu falo”, “eu faço”, “entrei na faculdade”. Esse elemento mostra que Isa está, nesse momento, falando sobre sua experiência de vida. Ela, de fato, organiza a experiência passada (BRUNER, 1997) ao relembrar fatos vivenciados por ela e que, nesse contexto, tem a função de construir conjuntamente as identidades profissionais, as nossas, e as dos alunos, futuros professores.

Essa história é contável, do ponto de vista de sua excepcionalidade, pois ela é coerente e perfeitamente incluída no assunto de que tratávamos de forma teórica e talvez, por isso,

menos impactante para os alunos. Isa parte de uma fundamentação teórica, que precede a narrativa para uma estória de vida (LINDE, 1993).

E a estória de Isa não se encerra por completo. Há um efeito narrativo que impulsiona ou motiva Paty a contar a sua estória. Na linha 28, Paty toma o turno e começa a segunda narrativa. É interessante observar como as estórias se assemelham, desde o tópico à sua estrutura, embora a de Paty seja mais breve. Abaixo, destaco o trecho em que Paty toma o turno e alterna de papel com Isa, pois, agora, ela é a narradora:

Será que aquilo era bom?

>	28 29 30 31	Paty:	[Isso faz sentido, quando eu fazia curso, eu achava ele MARAVILHOSO, depois que eu saí, e aí a gente começa, eu entrei na faculdade, a gente começou a conhecer outras metodologias, abordagens, e aí, “será que aquilo era bom?”]
	32 33	Renata:	[Você não conhece... é.]
	34 35 36	Paty:	Aí eu fiquei pensando, de repente, eu percebia as minhas deficiências, sabia que alguma, parte da culpa era minha, mas depois eu fui percebendo que nem toda a culpa era minha. (Risos).
	37 38	Isa:	Não é uma questão de culpados, né, mas é uma questão de como a coisa se encaminha.

Como afirma Garcez (2001), a segunda estória é contada por Paty, como uma avaliação da primeira ou para ampliar ou ilustrar o ponto de vista apresentado na primeira. E assim foi com estória de Paty: ela concorda com a avaliação negativa feita por Isa ao behaviorismo, mostrando, dessa forma, que escutou, além de estar, principalmente, reconhecendo como verdadeiro o posicionamento de Isa, demonstrando, assim, que está construindo conjuntamente com as professoras e o grupo, sua identidade profissional.

Quanto aos elementos da narrativa de Paty, destaco os seguintes:

Resumo: “Isso faz sentido” (linha 28);

Orientação: “quando eu fazia curso”; “eu achava MARAVILHOSO” (linhas 28-29);

Ações complicadoras: “depois que eu saí” (linha 29); “eu entrei na faculdade” (linha 30); “a gente começou a conhecer outras metodologias” (linha 30); “aí eu fiquei pensando, de repente, eu percebia as minhas deficiências” (linha 34);

Avaliação: “MARAVILHOSO” (linha 29); “será que aquilo era bom?” (linha 31); “nem toda a culpa era minha” (linha 37).

Mais uma vez, a avaliação encontra-se por toda a narrativa, encaixada e construída com base na primeira narrativa, de Isa, como uma forma de concordância e aprovação. Percebe-se também algumas palavras de sentido negativo, como “deficiências” e “culpa”, diretamente relacionadas à metodologia audiolingual, do curso onde Paty estudou. Inclusive, logo no início da narrativa, Paty parece traçar um percurso do período de sua vida em que não tinha reflexão sobre o assunto, pois não havia entrado na faculdade e, portanto, não fazia reflexões sobre diferentes abordagens de ensino de línguas. Ela usa um adjetivo bastante positivo semanticamente, com bastante ênfase, para se referir justamente a esse período da vida. Isso mostra que o que era maravilhoso não era bom, como ela mesma questiona, ao avaliar a estória: “será que aquilo era bom?” (linha 31).

Outros itens lexicais ou expressões que me chamaram atenção são aqueles que tem relação com o processo de reflexão pelo qual Paty vem passando desde que “entrou na faculdade”, conforme ela mesma situa. Essas expressões são: “fiquei pensando” (linha 35), “eu percebia” (linha 35) e “eu ia percebendo” (linha 37). Isso pode sinalizar que Paty vem se engajando em práticas discursivas diversas na universidade, das quais o Projeto de Iniciação à Docência faz parte, que tem provocado nela reflexões acerca do processo de ensino/aprendizagem do qual vem participando, além de estar, ao mesmo tempo, construindo sua identidade profissional de professora.

Algumas considerações

Este artigo teve por objetivo olhar para as narrativas e estórias de vida que contamos como recursos de construção conjunta de sentidos e das identidades profissionais de professores em formação inicial.

A partir deste estudo, afirmo que a difícil e cotidiana tarefa de narrar é, ao mesmo tempo, uma forma de organizar a experiência (BRUNER, 1997), de interagir socialmente, além de vivenciar a construção de identidades sociais e profissionais a partir daquilo que nos é tão caro, como a nossa experiência de vida, as nossas estórias de vida, as nossas memórias.

Pretendo, ainda, com este estudo, poder tornar essa experiência de entender ou olhar sob uma perspectiva do analista para as estórias do cotidiano, uma prática que possa me auxiliar, assim como aos meus pares, na construção conjunta de sentidos e identidades profissionais no contexto pedagógico.

A análise do trecho aqui apresentada permitiu que eu percebesse o quão engajados e envolvidos nós – participantes do projeto – estamos, discursiva e humanisticamente falando, pois a forma como as narrativas se construíram transpareceu que as pessoas estão “tentando alcançar seus entendimentos locais focando na qualidade de vida de suas salas de aula, ao invés de focar diretamente em tentar alcançar alta qualidade de trabalho” (GIEVE; MILLER, 2006, p. 34).

Convenções para transcrição

Abaixo, apresento as convenções para a transcrição dos dados utilizada para a elaboração deste estudo. Elas baseiam-se em convenções propostas nos estudos de Análise da Conversação (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974; ATKINSON; HERITAGE, 1984), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987), Tannen (1989) e Gago (2002).

...	Pausa não medida	(palavra)	Fala duvidosa
(2.3)	Pausa medida	=	Elocuções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
.	Entonação descendente ou final de elocução	[[Colchetes duplos no início do turno simultâneo (quando dois falantes iniciam o mesmo turno juntos)
,	Entonação de continuidade	[]	Colchete abrindo e fechando o ponto da sobreposição, com marcação dos segmentos sobrepostos – sobreposições localizadas
↑	Subida de entonação	°palavra°	Fala em voz baixa
↓	Descida de entonação	>palavra<	Fala mais rápida
<u>sublinhado</u>	Ênfase	<palavra>	Fala mais lenta
MAIÚSCULA	Fala em voz alta ou muita ênfase	“palavra”	Fala relatada

: ou ::	Alongamentos	()	Fala não compreendida
--	Fragmentação da unidade entonacional antes da conclusão do contorno entonacional projetado	ah, ih, hum, humhum, âh	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
-	Não é enunciado o final projetado da palavra	- - - - -	Silabação (letra a letra)

Referências bibliográficas:

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, v. 7, n. 2, p. 113-141, 2003.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practice. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2009.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small Stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28-3, p. 377, 2008.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*, v. 3, n. 2, p. 74-87, mai-ago 2005.

BRUNER, J. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1), pp. 43-63.

EDGE, J.; RICHARDS, K. May I see your warrant, please?: Justifying outcomes in qualitative research. *Applied Linguistics*, 19 (3), 1998, p. 334-356.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. *Understanding the language classroom*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

GOFFMAN, E. Frame analysis. *An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press, 1974.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LANGELLIER, K. M. “You’re marked”: breast cancer, tattoo, and the narrative performance of identity. In: BROCKMEIER, Jens; DONAL CARBAUGH. *Narrative and Identity: Studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Paradigmatic Controversies, contradictions, and emerging influences. In: Denzin, N. K.; LINCOLN. *Handbook of Qualitative Research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000, p. 163-187.

LINDE, C. *Life Stories: the creation of coherence*. New York: OUP, 1993.

MILLER, I. K. Construindo Parcerias Universidade-Escola: Caminhos Éticos e Questões Crítico-Reflexivas. p. 109-129. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. A Prática exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A. *et alii* (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares*, v. II. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 319-341.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, M. C.; DANTAS, M. T. L. (Orgs.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

_____. *Identidades Fragmentadas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. *Discursos de Identidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MISHLER, E. Narrative and Identity: the double arrow of time. In: DE FINA, Anna; SCHIFFRIN, Deborah; BAMBERG, Michael. *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 30-47.

RICHARDS, K. Working towards common understandings: collaborative interaction in staffroom stories. *Text* 19 (1), pp. 143-174, 1999.

TANNEN, D. "Oh talking voice that is so sweet": Constructing dialogue in conversation. In: *Talking Voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Students' and teachers' narratives: a collaborative construction of professional identities

Abstract: This article aims at discussing the concept of narrative based on experts of areas such as Applied Linguistics and Social Psychology and link this way of using discourse in the social world as a way of telling stories of social and professional lives. The narrative data I analysed allowed me to look at the act of telling a story in institutional contexts as a way of building our professional identities and the ones who we interact with. The narrative excerpt selected is part of an audio recorded meeting between two tutors (including me) and their

undergraduate students who participate in a research/teaching project in a public university in Rio de Janeiro. In this context, I search to understand how the narratives that happen in interactions between tutors and future teachers contribute to build these participants' identities. My intention is to focus on the use of this form of discourse to position oneself socially and professionally.

Key words: Discourse. Identity. Interaction. Narrative.

Recebido em: 10 de junho de 2013.

Aprovado em: 01 de julho de 2013.