

Os desafios do magistério:
contribuições da avaliação para a socioconstrução de
identidades em narrativas de sofrimento

The challenges of teaching:
contributions of evaluation to the socioconstruction of
identities in narratives of sorrow

Adriana Rodrigues de Abreu¹
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
adrianarodrigues@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-2359-6372>

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega²
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
adriananobrega@puc-rio.br
<https://orcid.org/0000-0002-0194-0120>

Resumo: Este artigo busca refletir sobre as práticas cotidianas de professores da Educação Básica, a fim de contribuir para questões ligadas à formação continuada do professor no cenário social atual. O estudo analisa narrativas orais de experiências pessoais produzidas por quatro docentes, quando discutem questões voltadas à educação, sobretudo àquelas relacionadas aos desafios do magistério. A coconstrução das identidades dos professores, emergentes em seu discurso narrativo, é investigada, bem como as instâncias avaliativas que contribuem para a reconstrução de tais identidades. Recorremos às abordagens estruturais e interacionais para a análise das narrativas, em interface com a perspectiva socioconstrucionista de identidades e com a visão interacional de avaliação. A metodologia qualitativa foi utilizada e os resultados indicam que os participantes avaliam suas experiências docentes a partir dos desafios que

¹ Doutora em Letras/ Estudos da Linguagem pela PUC-Rio; Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem – PUC-Rio.

² Doutora em Letras/ Estudos da Linguagem pela PUC-Rio; Professora Adjunta do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem – PUC-Rio.

enfrentam em sala de aula, produzindo narrativas de sofrimento que reportam suas dificuldades diárias.

Palavras-chave: Formação docente continuada; Coconstrução de identidades; Narrativas de sofrimento.

Abstract: This article aims at reflecting on the daily practices performed by teachers of Basic Education in order to contribute to issues related to continuing teacher education in the current social scenario. The study investigates oral narratives of personal experience produced by four teachers while they discuss issues about education, especially those related to the challenges of teaching. The socioconstruction of teachers' identities emerges in their narrative discourse and therefore is analyzed, as well as the evaluative discourse that contributes to the reconstruction of such identities. Structural and interactional approaches to narratives analysis are used in an interface with the socioconstructionist perspective of identities and with the interactional approach of evaluation. The qualitative methodology was proposed and the results indicate that participants evaluate their teaching experiences based on the challenges they face in the classroom, producing narratives of sorrow that report their daily difficulties.

Keywords: Continuing teacher education; Socioconstruction of identities; Narratives of sorrow.

Considerações iniciais

Este estudo investiga narrativas orais de experiências pessoais produzidas em um grupo de discussão, por quatro professores da Educação Básica, no momento em que tematizam questões importantes para o trabalho docente, sobretudo àquelas relacionadas aos desafios do magistério. A pesquisa tem por objetivo refletir acerca das práticas cotidianas dos participantes, de modo a contribuir para questões ligadas à formação continuada do professor no cenário contemporâneo. Ao discutir sobre questões rotineiras às suas salas de aula, os participantes narram diversas experiências e coconstruem suas identidades, a partir da avaliação que fazem acerca de seus contextos de atuação. Nesse sentido, analisamos duas microcenas narrativas produzidas ao longo das interações, a fim de: (i) investigar as construções de identidades de sofrimento que emergem durante o relato dos fatos vivenciados; (ii) observar como as instâncias discursivas avaliativas colaboram para a coconstrução das identidades de sofrimento; e (iii) refletir sobre a forma como os participantes avaliam sua prática profissional e a formação docente continuada.

Para o desenvolvimento de nossos propósitos, investigamos a socioconstrução de identidades no discurso a partir do entrelaçamento entre os estudos da narrativa, da avaliação em narrativas e das identidades, com base em uma metodologia qualitativa de pesquisa (Denzin e Lincoln, 2006). A arquitetura teórica conjuga abordagens estruturais (Labov e Waletzky, 1967; Labov, 1972) e interacionais (Moita Lopes, 2001; Bastos, 2004, 2005) para a análise das

microcenar narrativas, em interface com a perspectiva interacional de avaliação (Alba-Juez e Thompson, 2014) e com os estudos socioconstrucionistas de identidades (Moita Lopes, 2002, 2003).

Ao adotarmos uma visão contemporânea de Linguística Aplicada (doravante, LA), nos alinhamos a um campo de investigação transdisciplinar (Rajagopalan, 2006), transgressivo (Pennycook, 2006) e indisciplinar (Moita Lopes, 2006), voltado para a problematização da vida social, buscando compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel primordial. Além disso, situamos a pesquisa no campo pedagógico e no campo linguístico, uma vez que consideramos os usos que fazemos da linguagem em situações interacionais específicas, no caso, em contexto da/sobre a educação.

Em sintonia com a proposta de LA como palco para repensarmos a transformação social, entendemos a importância de buscarmos “no século XXI formar um professor crítico-reflexivo e ético” (Miller, 2013, p.103), que faça prevalecer o questionamento e a criticidade em suas práticas, gerando entendimentos ao invés de soluções (Miller *et al.*, 2008). Do mesmo modo, um professor que reconheça “a mutabilidade de nossos [seus] entendimentos acerca das questões que nos [os] atravessam”, como sugere Piedade (2019, p. 43). A partir de nosso alinhamento epistemológico à LA transdisciplinar, transgressiva e indisciplinar (Rajagopalan, 2006; Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2006), recorreremos à ideia de “desaprendizagem como possibilidade de conhecimento” (Fabrício, 2006, p. 59) para discutir aspectos acerca da formação continuada do professor. Diante da pluralidade, mutabilidade e transformação do mundo contemporâneo, faz-se urgente que:

professores participem, questionem, pensem, assumam compromissos e se submetam à crítica de seus valores, normas, condutas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos, concebendo o espaço da sala de aula como mundo social e a formação docente como algo a ser pensado à luz de uma dimensão política (Piedade, 2019, p. 44).

Trata-se, portanto, da necessidade de promovermos uma formação docente permanente, mas que se renove dia a dia e que caminhe junto com as mudanças intrínsecas às práticas educacionais, conforme propõem Abreu e Nóbrega (2017). Uma formação continuada fundamentada em problematizar o conhecimento único, que “ouça ‘as vozes dos que estão à margem’ e compartilhe vivências de sofrimento humano” (Miller, 2013, p. 113, aspas no original). Sendo, também, uma formação constantemente transgressora, um espaço de desaprendizagem (Fabrício, 2006) e de grande mutabilidade. Acima de tudo, que se reconheça como um processo contínuo, ou, como afirma Celani (2003, p. 23), como “um processo sem fim”.

Pautadas nesta proposta de formação continuada de professores, e como será discutido na seção de análise dos dados, as histórias contadas pelos participantes exemplificam questões que afetam diretamente o fazer pedagógico, uma vez que trazem à baila aspectos que estão atingindo a sociedade, a escola, os professores, a família, os alunos, dentre outros. Há a construção de um discurso de sofrimento, pois os professores-participantes, em geral, vivem momentos diários de angústia, seja dentro ou fora da escola. O que esses discursos ilustram é

uma forte ligação com os desafios contemporâneos do magistério e com os dissabores que o atravessam e causam o sofrimento humano (Miller, 2013; Abreu, 2018), pontos essenciais de serem tratados no contínuo processo da formação docente.

Sem dúvida, passamos por desafios que nos causam tensões e conflitos no processo pedagógico, sobretudo no foco de atuação do professor, que acaba tendo uma sobrecarga maior de trabalho e de cobranças. Sobrecarga esta que pode fazer com que o docente sintam-se responsabilizado por possíveis fracassos, podendo acarretar o seu sofrimento. Diante de tal fato, acreditamos que um dos maiores desafios que a formação docente tenha de enfrentar, não apenas nos dias atuais, mas já há algum tempo, volta-se a este sofrimento.

Como professoras e pesquisadoras, temos vivenciado o reverberar do sofrimento docente em nossas práticas profissionais, quais sejam, em docência na Educação Básica e/ou em cursos de formação de professores na universidade. A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa nasce, assim, da nossa busca pela reflexão sobre um duplo desafio: o da formação docente continuada, em olhar com mais ênfase para o sofrimento do professor em seu processo formativo contínuo, e o do magistério, ao ter de lidar com a complexidade do dia a dia da sala de aula e com o sofrimento que esta possa causar.

Avaliação em narrativas e identidades: considerações teóricas

Narrar é uma atividade cotidiana em nossas vidas. Diariamente, ouvimos e contamos histórias para (re)significar experiências vividas (Labov, 1972) e, ao narrar, (re)construímos relações com os outros e com o mundo ao nosso redor (Bastos, 2005). Como afirma Bruner (1997), o princípio organizador da memória humana é narrativo e, por isso, entendemos que as histórias estão presentes em diferentes instâncias sociais. Contamos e recontamos histórias em diversos contextos, o que nos permite dizer que, ao estudar tais histórias, podemos compreender a vida em sociedade (Bastos, 2005), isto é, podemos alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social (Bastos e Biar, 2015). As narrativas têm, então, um importante papel social, pois funcionam como instrumentos organizadores do discurso, possibilitando a construção do conhecimento sobre quem somos na sociedade (Moita Lopes, 2001). Ao contar histórias, demonstramos como entendemos os eventos rotineiros e quais significados lhes atribuímos. Construímos sentidos para nossas vidas e, por conseguinte, para nossas identidades, em interações situadas em diferentes contextos sociais.

Os estudos acerca da prática narrativa contemplam vasta reflexão e análise teóricas e, conseqüentemente, diferentes definições. Labov (1972), em seus estudos pioneiros, considera uma narrativa como “um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos que (infere-se) ocorreram de fato³” (Labov, 1972, p. 359). Acontecimentos que são socioculturalmente considerados banais e previsíveis de acontecerem têm menos chances de serem contados, pois podem ser considerados não reportáveis pelos participantes da interação.

³ Todas as traduções propostas neste artigo foram realizadas de forma livre pelas autoras.

Para Labov e Waletzky (1967), a narrativa possui uma estrutura e é organizada em seis componentes: (i) sumário: apresentação da história do narrador ao ouvinte por meio de um breve resumo; (ii) orientação: contextualização da história que orienta o ouvinte sobre os personagens, lugares, tempo e situação em que ocorreu a história, isto é, o que aconteceu, com quem, onde e quando a história aconteceu; (iii) ação complicadora: narração do evento formada a partir de uma sequência temporal ordenada de orações narrativas com verbos no passado simples; (iv) avaliação: corresponde à importância dada aos eventos pelo narrador, que demonstra a sua atitude em relação à narrativa, assim como o ponto da história, ou seja, o porquê de ela estar sendo contada; (v) resolução: finalização da narrativa; e (vi) coda: retorno da perspectiva verbal para o presente⁴.

Neste estudo, as avaliações produzidas nas narrativas são o ponto central de nossas análises e discussões, como já dito anteriormente, uma vez que as compreendemos como um mecanismo discursivo para a reconstrução das identidades do grupo de professores convidados a participar da pesquisa. Entendemos que, ao avaliar o mundo à sua volta, falantes se apresentam do modo como desejam ser identitariamente construídos, deixando claro o seu ponto de vista. Portanto, olhar com cuidado para a prática discursiva avaliativa faz-se necessário neste momento e, para isso, trazemos reflexões de alguns autores que orientarão as interpretações de nosso *corpus*.

Em primeiro lugar, e ainda em relação aos estudos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), a função da avaliação nas narrativas é informar sobre a carga dramática e/ou emocional das interações, dos eventos e dos protagonistas da narrativa. Os dispositivos avaliativos são importantes, pois eles nos dizem que o fato narrado não é trivial, mas, pelo contrário, é tido pelo narrador como extraordinário e, portanto, é reportável (Labov, 1972). A avaliação constitui-se, assim, como o elemento mais complexo e fascinante da estrutura narrativa (Bastos, 2005), sendo um recurso essencial para a interação em curso e para o desenvolvimento da história contada.

Os estudos labovianos nortearam outras pesquisas sobre avaliação em narrativas. Cortazzi e Jim (2001), por exemplo, partiram da visão de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) para desenvolverem uma perspectiva sociocultural, no que tange à análise das avaliações em narrativas. Segundo os autores, a avaliação é o critério principal da narrativa, sendo o ato de avaliar não apenas um componente estrutural, mas uma forma de reação a ela mesma. De acordo com Cortazzi e Jim (2001), a avaliação desempenha funções não apenas no texto, segundo o proposto pela estrutura prototípica laboviana, mas vai além deste, quando temos avaliações centradas no fato narrado em si, bem como em momentos avaliativos sobre a história e com o uso da própria história. Há, então, todo um trabalho interacional para a negociação da avaliação e, conforme argumentam os autores, tanto a história quanto os

⁴Labov e Waletzky (1967) sugerem que uma narrativa não necessariamente tenha de apresentar todos os elementos, considerando que uma narrativa mínima apresenta uma sequência de duas orações temporalmente ordenadas. O resumo e a coda são partes opcionais da narrativa e podem ou não aparecer no início e no final da mesma. A orientação, a ação complicadora e a avaliação são partes essenciais da narrativa, contudo apenas a ação complicadora é obrigatória.

narradores podem ser passíveis de avaliações, pois os interlocutores da narrativa reagem ao evento narrado, produzindo comentários avaliativos sobre a história contada.

Também as pesquisas de Ochs e Capps (2001) abordam o aspecto avaliativo na prática narrativa e colaboram para o entendimento da dimensão moral da avaliação, tão presente nos dados deste artigo. O posicionamento moral está diretamente relacionado ao que consideramos bom ou valioso no mundo. A todo instante, julgamos os outros e a nós mesmos de acordo com padrões que entendemos ser corretos e adequados para determinadas situações. Avaliamos as pessoas pelos seus comportamentos e atitudes e, em narrativas como as que aqui trazemos, os narradores avaliam os seus protagonistas e agem como agentes morais (Nóbrega, 2009). Para Ochs e Capps (2001, p. 46), “as narrativas pessoais proporcionam uma forma cotidiana e interativa de construir uma filosofia moral sobre como devemos viver”. Ao criarmos avaliações em nossas histórias, estamos seguindo parâmetros de julgamento que consideramos bons ou ruins, sendo nossos valores e crenças produzidos de acordo com tais parâmetros. Veremos adiante que os professores-participantes constroem posicionamentos morais, avaliando e estipulando padrões de comportamento adequados e corretos, que devem ser tomados por seus protagonistas.

Em consonância com o discutido até o momento, nos alinhamos a Alba-Juez e Thompson (2014), quando ressaltam que a avaliação é um construto social e, conseqüentemente, interacional, que permeia todas as instâncias do sistema linguístico, quais sejam: fonológico, morfológico, lexical, sintático e semântico, sendo um sistema dinâmico. Os autores propõem a seguinte definição de avaliação:

um subsistema dinâmico da linguagem, permeando todos os níveis linguísticos e envolvendo a expressão da atitude ou posição do falante ou escritor em relação ao ponto de vista ou aos sentimentos sobre as entidades ou proposições que ele/a está falando, que envolve trabalho relacional, incluindo a resposta (...) do ouvinte ou do público (...). Esse trabalho interacional geralmente está relacionado ao conjunto de valores pessoais, de grupo ou culturais do falante e/ou do ouvinte. Com tal caracterização, tentamos levar em consideração suas muitas faces e fases, incluindo a expressão do sistema de valores do falante e do ouvinte, bem como todos os aspectos relacionados ao contexto, seja o co-texto, local imediato [do texto], ou qualquer outra coisa voltada à situação ou à cultura específica que o afeta, bem como ao uso da linguagem. (Alba-Juez e Thompson, 2014, p. 13).

Inspiradas por esta concepção interacional de avaliação, nos baseamos na perspectiva socioconstrucionista para a análise das microcenas narrativas, entendendo-as como uma prática social, construídas por narradores e interlocutores na interação. Em uma perspectiva socioconstrucionista, as narrativas são vistas como práticas sociais situadas em um contexto sócio-histórico, levando em conta o contexto, a audiência e o momento histórico de sua produção (Moita Lopes, 2001; Riessman, 2008).

Na abordagem teórica socioconstrucionista, a narrativa é concebida como “uma forma de organização básica da experiência humana” (Bastos, 2005, p.119), com ênfase na investigação dos motivos pelos quais contamos nossas histórias, do que fazemos quando as contamos e dos significados que elas trazem para o contexto em que são contadas. Assim, a forma como

organizamos e narramos nossas histórias variam de acordo com o contexto, com os valores e com os interesses de cada narrador e podemos entender as narrativas como contagens seletivas e contextualizadas de lembranças e de eventos (Bastos, 2005). O ato de narrativizar, então, funciona como um elemento estruturador e estabilizador da vida social, sendo impossível separar a vida da narrativa, uma vez que “a narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa” (Bruner, 2004, p. 692).

A construção da história é um trabalho cooperativo e não de uma pessoa em particular, ou, nas palavras de Garcez, contar histórias é “dizer coisas para alguém, mas sempre em cooperação com alguém” (Garcez, 2001, p. 208), sendo “o significado construído pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição” (Moita Lopes, 2001, p. 57-58). As histórias elaboradas em conjunto no grupo de discussão trazem episódios de sofrimento, gerando significados que remetem às emoções dos interlocutores.

Além disso, a narrativa é produzida a partir do “uso situado da linguagem, empregada por falantes/narradores para posicionar uma mostra de identidades contextualizadas” (Bamberg e Georgakopoulou, 2008, p. 379). Partimos da premissa de que narrar é uma forma de construir identidades. Ao entendermos as identidades como uma construção social, assumimos uma visão não essencialista, isto é, construímos nossas identidades nas interações das quais fazemos parte e não nascemos com uma identidade *a priori*. A identidade “não é algo que encontramos ou que tenhamos de uma vez para sempre. Identidade é um processo” (Sarup, 1996, p. 28). Dito de outra forma, as identidades criam-se em um processo dinâmico, contínuo e fluido, pois estamos em constante estado de reelaboração de quem somos para nós mesmos e para os outros. Por esse viés, Hall (1996 *in* Moita Lopes, 2001, p. 61) apreende que a identidade é um processo de transformação, que está relacionada ao “tornar-se” e não ao “ser”.

Ainda, e de acordo com Moita Lopes (2001), uma das funções da narrativa está atrelada ao processo de construção de identidades, ao “papel que as narrativas desempenham na construção de identidades sociais nas práticas narrativas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros” (Moita Lopes, 2001, p. 63). Em alinhamento com o autor, Bastos (2008, p. 77) afirma que “contar histórias é uma ação, é fazer alguma coisa – ou muitas coisas simultaneamente – em uma determinada situação social. Uma dessas coisas é, necessariamente, a construção de nossas identidades”. Ao narrar, elaboramos identidades e é por meio do relato de nossas histórias que dizemos quem somos, nos reconstruindo a cada evento narrativo. Nesse sentido, as narrativas figuram como *locus* de “compreensão da relação entre discurso, identidade e sociedade” (Fabrício e Bastos, 2009, p. 41).

Narrativas de sofrimento e coconstrução de identidades: considerações metodológicas e análise dos dados

Este estudo adota a perspectiva metodológica qualitativa (Denzin e Lincoln, 2006) para a investigação da contribuição dos elementos avaliativos no processo de reconstrução de identidades de um grupo de professores. Conforme mencionado anteriormente, o foco das análises recai sobre relatos de experiências pessoais vividas pelo grupo de docentes, no que tange aos desafios do magistério e da formação continuada do professor, especialmente às narrativas de sofrimento. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e encontra-se inserida no Projeto *Práticas discursivas e avaliação na construção de sentidos em contextos pedagógicos e profissionais*, coordenado por Adriana Nóbrega, segunda autora deste artigo. O projeto tem por objetivo investigar a contribuição de recursos linguísticos avaliativos, para a construção de sentidos em contextos pedagógicos e profissionais, e é desenvolvido em nível de graduação, pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, atuando sua coordenadora na formação continuada de docentes, com inserção nos cursos de licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas e Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas.

Motivadas a discutir sobre questões mais gerais voltadas à educação e sobre os desafios do magistério, convidamos quatro professores para compor o grupo de discussão, liderado por Adriana Abreu, quando sugerimos uma reflexão conjunta sobre os desafios do magistério e da formação docente continuada. O grupo de discussão é um recurso metodológico usado para geração de dados, pautado nos princípios da metodologia qualitativa, que nos permite conhecer o que pensam seus participantes sobre determinada temática por meio “da riqueza das subjetividades partilhadas e assimiladas pelo grupo para a construção do seu próprio discurso num ambiente onde a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica permitem ajustar, articular e integrar perspectivas individuais e coletivas” (Ortega, 2005, p. 24).

A interação foi gravada por meio de áudio apenas depois do consentimento de todos os professores e de sua assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Portanto, a presente pesquisa está de acordo com a Resolução nº 510 (Conselho Nacional de Saúde, 2016), e está alicerçada “no respeito pela dignidade humana e na proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos”. Os estudos desenvolvidos no âmbito do projeto de pesquisa supracitado possuem parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Os quatro professores convidados para participar da pesquisa atuam em diferentes disciplinas da Educação Básica, a saber: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática e Música. Os professores também trabalham em instituições escolares diferentes, sendo aqui representadas as esferas particular, municipal e estadual do Rio de Janeiro. Para a criação do grupo de discussão, sugerimos um roteiro com temas a serem debatidos ao longo da interação: *O que estamos fazendo na escola, nas nossas salas? Quem é você nessa escola? O que te motivou a ser professor? Por que você escolheu essa profissão? Qual a sua motivação para estar em sala de aula? O que é fazer a diferença em sala de aula? Você faz essa diferença? O que você considera ser uma pessoa valorizada? Você se sente valorizada? O que fazer para viver melhor em sala de aula?*, dentre outros. A ideia era termos o roteiro como um recurso

motivador para o debate, sendo que, em momento algum, o propusemos como forma de questionário ou de perguntas a serem literalmente seguidas pelo grupo.

Para as discussões neste artigo, trazemos duas microcenas narrativas, produzidas ao longo de 1 hora, 6 minutos e 34 segundos de conversa. Entendemos os dois excertos como microcenas, pois são amostras breves de relatos mais extensos que surgiram durante a interação. O primeiro excerto analisado corresponde ao momento inicial do encontro, quando os participantes se apresentaram uns para os outros e, estimulados por Adriana Abreu, conversaram sobre as suas motivações em ser professor e em estar em sala de aula.

Excerto 1: além de ser professora você tem que ser psicóloga tem que ser tudo

01 Damiana até porque eu acho pelo menos o que eu percebo lá
 02 no ciep é: como é uma área muito caren::te eu acho
 03 que o professor também tem que se adaptar um pouco
 04 à turma porque eu tenho uma turma de trinta e
 05 cinco alunos só que cada um tem um problema
 06 diferente tem alunos que chegam co- com fome
 07 Nathany Hurrum
 08 Damiana que não tomaram café
 09 Autoral só vão para a escola às vezes pra merendar
 10 Damiana aí não conseguem prestar atenção na aula porque
 11 fala pra você que tá com fome aí o que que você
 12 vai fazer↑ aí tem aluno que são irmãos que têm têm
 13 problemas pessoais que surgem no meio da aula aí
 14 você tem que pa- porque além de ser professora
 15 você tem que ser psicóloga tem que ser tudo
 16 Nathany na- eu acho que a gente é TUDO por último que é
 17 professora
 18 Damiana É::
 19 Nathany eu sempre digo isso
 20 Damiana Tudo
 21 Nathany você é psicóloga você é médica “professora eu tô
 22 com cólica” “professora eu tô com dor de cabeça
 23 não sei o quê” e são problemas que eu fico
 24 pensando (.) gente eu com a idade que eu tenho eu
 25 não consigo imagina::r o problema que essa pessoa
 26 passa em casa (.) eu tenho um alu::no lá do
 27 município do rio do sexto ano aí eu falei assim
 28 “seu caderno↑ cadê seu caderno↑ não sei o quê” ele
 29 puxou o caderno da mochila saiu um monte de
 30 baratinha de dentro do caderno aquela baratinha
 31 pequenininha
 32 Autoral Hurrum
 33 Nathany falei aonde é que essa pessoa vive↑ (.) sabe são
 34 coisas que a gente não consegue imagina::r e aí a
 35 gente vai querer que o aluno nã- (.) se compo::rte
 36 neah que que desenvolva bem em:: um excelen::te
 37 que tenha resulta::dos excelentes não tem como
 38 Damiana não dá
 39 Nathany com aquela vida sabe pai mãe às vezes tem que
 40 trabalha::r pra sustentar não tem como tomar conta
 41 então assim é muito compli[cado]

A análise deste primeiro excerto sugere que a fala da participante Damiana sobre a adaptação do professor à realidade da sua turma, transcrita nas linhas 2 a 4, constitui o sumário

e também pode ser considerada o elemento desencadeador da história (Jefferson, 1978) (eu acho que o professor também tem que se adaptar um pouco à turma). Com o uso deste sumário há a orientação do relato, quando a narradora anuncia a história que está por vir (porque eu tenho uma turma de trinta e cinco alunos só que cada um tem um problema diferente, linhas 4 a 6). A partir desse momento, a professora começa a relatar sua experiência em sala de aula e conta com a colaboração de Nathany, que inicia uma segunda história (linhas 26 a 31) baseada na primeira, por apresentar similaridade em termos de seu ponto narrativo. A narrativa de Damiana desencadeia o relato de Nathany e, por isso, a sequencialidade das narrativas sugere que as participantes estão sendo solidárias umas com as outras na construção do tema e de seus pontos de vista acerca de questões educacionais. Contar histórias é um jogo interacional importante para a intersubjetividade, tendo as segundas histórias a função de ilustrar, contrastar ou ampliar o ponto da primeira, reafirmando um ouvir atento (Garcez, 2001).

Ao longo desta primeira microcena, temos a interação entre Adriana Abreu, Damiana e Nathany e podemos observar que as professoras vivenciam diariamente em suas salas de aula situações difíceis de serem tratadas, como o caso de alunos que chegam com fome (linha 6), que não tomaram café (linha 8) e que só vão para a escola às vezes pra merendar (linha 9). Entendemos que elas não conseguem estabelecer os limites de sua profissão (porque além de ser professora você tem que ser psicóloga tem que ser tudo, linhas 14 e 15), o que causa muito desconforto (sabe são coisas que a gente não consegue imagina::r, linhas 33 e 34). As professoras se engajam em uma construção colaborativa da narrativa, por meio da qual constroem uma trajetória pedagógica de sofrimento, pois podem não saber lidar com algumas situações, como, por exemplo, quando um aluno puxa um caderno da mochila que estava cheio de baratinhas (linhas 29 a 31). As narrativas em sequência, portanto, potencializam a dimensão moral da avaliação (Ochs e Capps, 2001), por meio do relato das experiências pessoais vividas pelas professoras e, nesse engajamento discursivo, as participantes se constroem e constroem os outros (Moita Lopes, 2001).

As professoras mostram-se sensibilizadas com a situação de vida do aluno e se constroem identitariamente de maneira positiva e proativa, pois avaliam o difícil contexto em que o aluno vive (falei aonde é que essa pessoa vive↑ (.) sabe são coisas que a gente não consegue imagina::r, linhas 33 e 34). Inferimos que há a preocupação das docentes com os elementos sociais, afetivos e cognitivos que constituem a atividade pedagógica (linhas 2, 13 e 37, respectivamente). Nesse momento, entra em cena a manutenção de uma realidade geralmente ligada aos contextos sociais mais desfavorecidos, que são atingidos pela falta de recursos básicos para a sobrevivência e a manutenção da dignidade humana. Muitos alunos pertencentes a tais contextos, ou, como diz Damiana, de área muito caren::te (linha 2), com os quais as professoras têm contato diariamente, podem sofrer com a falta de recursos indispensáveis para uma vida digna.

Como Nathany traz à tona, na linha 33, seu aluno vive em condições socialmente desfavoráveis, tornando-se difícil para ela exigir qualquer tipo de formalidade no seu comportamento e aprendizagem, fato esperado pelas docentes que estão dialogando. É possível observar sua angústia por não poder ajudar o estudante a se desenvolver bem em sala (linha 36) e a ter bons resultados escolares (linha 37). Tal dificuldade sugere a construção de um grande dilema para a professora, que procura se adaptar às necessidades de sua turma (linhas 3 e 4), embora os fatores externos possam ser desfavoráveis para que isso aconteça. As falas das participantes parecem ilustrar que elas não foram preparadas em sua formação docente para lidar com situações como essas, o que pode causar dano emocional a ambas. As participantes compartilham, portanto, práticas cotidianas desafiadoras, construindo o engajamento discursivo necessário (Moita Lopes, 2001) para a criação e a manutenção de suas identidades de sofrimento perante o grupo.

O sofrimento é colaborativamente construído na narrativa por avaliações dos fatos, com alto grau de gradação, como, por exemplo, quando as participantes avaliam a área da escola como muito carente (linha 2); pelo fato de Damiana ter uma turma com 35 alunos, cada qual com um problema diferente, incluindo fome (linhas 4 a 6), alunos que chegam sem ter tomado o café da manhã (linha 8), que vão à escola apenas para merendar (linha 9) e que, conseqüentemente, não conseguem prestar a atenção (linhas 10 e 11). Ou, ainda, quando são alunos que são irmãos e que têm problemas pessoais que surgem no meio da aula (linhas 12 e 13), ou quando a professora tem que ser psicóloga, médica, tem que ser tudo, sendo por último professora (linhas 14 a 17), dentre tantos outros momentos de avaliação que expõem o conjunto de valores pessoais e de grupo, como sugerem Alba-Juez e Thompson (2014). Como apontam Ochs e Capps (2001), constantemente julgamos os outros e a nós mesmos de acordo com padrões que entendemos ser adequados a certas situações, o que contribui de forma estreita para a construção de identidades.

Além disso, a partir da construção dos relatos, as participantes podem alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social (Bastos e Biar, 2015), o que se alinha à visão de Kleinman (1997) de sofrimento como algo ao mesmo tempo individual e coletivo, ou seja, local e global. Nesse sentido, as avaliações das professoras estão voltadas a situações que não são apenas vivenciadas pelas participantes de forma particular, mas que podem fazer parte do contexto de muitos outros professores.

Conforme estamos observando ao longo das falas aqui analisadas, não podemos ignorar o fato de que muitos alunos passam por sérias dificuldades em suas casas, tampouco podemos apagar suas histórias de vida. Contudo, cria-se uma situação difícil, pois não podemos deixar de considerar que o processo cognitivo emana da interação entre os aspectos social e afetivo. Na visão das docentes, ensinar em meio a adversidades não é uma tarefa fácil e as falas das professoras ilustram que não estão apenas interessadas na aprendizagem do aluno, mas também estão preocupadas com o contexto de vida que muitos deles fazem parte, reforçando, mais uma vez, a indissociabilidade dos elementos afetivos, sociais e cognitivos (Nóbrega, 2003).

Acreditamos que docentes, de forma geral, recebem muitas funções que não estão preparados para exercer, como apontam Junior e Lipp (2008), contribuindo, ainda segundo os autores, para o desequilíbrio de sua saúde física e mental. São funções que podem não fazer

parte com frequência de cursos de formação docente, uma vez que lidam com aspectos sociais que se encontram em rápido movimento na sociedade contemporânea. Tornam-se, assim, um dos grandes desafios do magistério na formação permanente do professor. Como formar professores para questões sociais que, possivelmente, ainda não conhecemos? Como dar aos docentes em formação universitária recursos que se originam de outras áreas do conhecimento, como os da Psicologia e os da Medicina?, como sugerido, nas linhas 14 e 15, por Damiana: porque além de ser professora você tem que ser psicóloga tem que ser tudo e, em sequência, por Nathany: eu acho que a gente é TUDO por último que é professora (linhas 16 e 17) e você é psicóloga você é médica (linha 21). Como aponta Nathany, em suas práticas docentes, ser professora é o último ponto a ser considerado. Ou, como sugere a ênfase, com a fala mais alta de Damiana em “tudo”, não basta ser professora, é preciso ser mais. Contudo, um “mais” para o qual, nos parece, não foram preparadas.

Apesar de todas as dificuldades vivenciadas em seus ambientes de trabalho, as professoras constroem-se como profissionais ativas e agentivas no processo de ensinar, preocupadas com as histórias de vida de seus alunos. As docentes buscam acolher os que passam por dificuldades, reconstruindo o elemento afetivo a partir das experiências de vida que entram em cena em suas salas de aula. Mesmo os sentimentos positivos podem gerar dor, pois o fato de as professoras quererem acolher seus alunos está sendo sofredor. Percebemos que Damiana e Nathany sofrem no momento desse acolhimento, pois existe um dano emocional para ambas: então assim é muito compli[cado] (linha 41). Acolher, nesse contexto, pode ser tido como um afeto negativo.

De acordo com o que veremos no excerto 2, Damiana retoma sua primeira história, voltando ao ponto de sua narrativa, que é apresentar os problemas sociais vivenciados por seus alunos. Isto acontece depois que Nathany finaliza sua história com uma coda avaliativa, com aquela vida sabe pai mãe às vezes tem que trabalha::r pra sustentar não tem como tomar conta então assim é muito compli[cado] (linhas 39 a 41), fazendo uma avaliação moral (Ochs e Capps, 2001) de modo a conduzir as participantes ao encerramento de sua história e encaminhar os ouvintes de volta ao aqui e agora da interação em curso. Com isso, ocorre a cooperação entre elas, que se assumem ora como narradoras, ora como interlocutoras das histórias contadas, sendo “o significado construído pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas” (Moita Lopes, 2001, p. 57-58).

Ao finalizar sua narrativa, Nathany abre espaço para Damiana voltar a relatar a sua experiência, conforme veremos no próximo excerto, que conta com a entrada de Flávio na interação.

Excerto 2: então eu já percebi que ela tem um probleminha

42 Damiana [e tem] aluno com problema psicoló::gico=
 43 Nathany =t[e:::m
 44 Damiana [eu tenho dois irmã::os que não fazem nada (.) aí
 45 eu passei uma uma produção:: textual (.) uma
 46 música=
 47 Autoral =hurrum
 48 Damiana a irmãzinha começou a cho::rar ... aí:: no final da
 49 aula eu fui lá:: (.)
 50 Autoral [pra falar]
 51 Damiana [pra saber] porque que ela estava cho[ran::do]
 52 Nathany [hurrum]
 53 Damiana porque numa aula anterior:: ela fez xixi ... na
 54 [cal::ça]
 55 Autoral [coita::da]
 56 Damiana fez xixi (.) então eu já percebi que ela tem um
 57 proble[mi::nha]
 58 Nathany [hurrum]
 59 Damiana aí ela fa- ela não quis me dizer o que era (.)
 60 Autoral Hurrum
 61 Damiana aí:: um aluno levantou e falou assim “na casa deles
 62 é maior safadeza” ... [aí hh]
 63 Autoral [que isso]
 64 Damiana que eu fui descobrir (.) que os do::is (.) além de
 65 irmãos são pri::mos ...
 66 Nathany ih:: gente
 67 Damiana o pai dele (.) o PAI [dos dois] ... mora com duas
 68 [irmãs] ... na mesma casa=
 69 Nathany [hurrum]
 70 Autoral [hurrum]
 71 Flávio =[hurrum]
 72 Autoral [jesu::s]
 73 Damiana na mesma casa é um pai e duas irmãs e eles são
 74 irmãos e primos...
 75 Flávio °nossa°
 76 Damiana então aqueles dois eles tem [eles eles]
 77 Autoral [°não tem°]
 78 Damiana eles tem:: um problema psicoló::gico eles não
 79 conseguem fazer nada não consigo tirar nada dos
 80 dois (.) porque eles tem esses problemas deles (.)
 81 que eles nem eles entendem >porque
 82 aí eu conversei com ela< separadamente no no::
 83 final da aula (.) ela falou “professora nem eu
 84 entendo o que que acontece” (.) então eu eu
 85 acredito que seja problemas que eles trazem de casa
 86 deve ficar pensando [naquilo]
 87 Flávio [o dia inteiro]
 88 Damiana na situação que passa em casa e não cons- e como é
 89 que você vai pedir uma redação↑
 90 Nathany é:: são estranhos [neah↑]
 91 Damiana [uma] produção textual (.)
 92 Autoral hurrum
 93 Damiana eles não conseguem produzir nada (.) nenhum dos
 94 dois são completamente aliena::dos (.) por causa
 95 dos problemas que passam em casa

Damiana retoma a sua narrativa para falar do arranjo familiar, por ela estigmatizado, de seus alunos: que eu fui descobrir (.) que os do::is (.) além de irmãos são pri::mos (linhas 64 e 65). Tal fato, segundo a professora, contribui para que os discentes tenham problemas psicológicos: eles tem:: um problema psicoló::gico (linha 78) e para a questão de que na situação que passa em casa e não cons- e como é que você vai pedir uma redação (linhas 88 e 89). Ao avaliar esta situação, Damiana constrói suas identidades como uma professora atenta, apresentando-se sob uma luz favorável, mostrando compreensão perante uma dificuldade familiar e assumindo uma postura moral positiva para si. Afinal, “todos querem apresentar-se sob uma luz favorável, porque estão particularmente interessados, cada um na sua esfera de atividade, em aceitação social” (Biar, 2012, p. 52). Assim, a narradora diz entender a situação como a que ocasiona o “problema psicológico” que os alunos parecem possuir e que fazem com que ela não “consiga tirar nada dos dois” (linhas 79 e 80).

É importante ressaltar, contudo, que anteriormente a esse momento Damiana reproduz, em um discurso reportado direto, a fala de um aluno aí:: um aluno levantou e falou assim “na casa deles é maior safadeza” (linhas 61 e 62). A palavra “safadeza” carrega avaliação moral negativa e funciona como elemento desencadeador de outras avaliações, feitas pelos demais participantes: que isso (linha 63), ih:: gente (linha 66), o pai dele (.) o PAI [dos dois] ... mora com duas [irmãs] ... na mesma casa= (linhas 67 e 68). A fala da própria narradora reitera a avaliação moral negativa, com a repetição da palavra “pai” em voz alta, chamando a atenção para o autor da possível “safadeza”. Damiana continua sua avaliação, reforçando a estranheza da situação familiar dos dois estudantes e, nas linhas 73 e 74, ressalta novamente o fato de que na mesma casa é um pai e duas irmãs e eles são irmãos e primos. As falas da narradora ainda são intercaladas com outras avaliações, postas também por seus colegas, como “jesus”, na linha 72, e “nossa”, na linha 75, bem como com marcadores de concordância, expostos nas linhas 69, 70 e 71. É interessante analisar a construção das identidades de Damiana como professora atenta e compreensiva, a partir da negociação avaliativa. Toda carga dramática conferida ao ineditismo da situação avaliada colabora para a construção positiva das identidades docentes de Damiana, que parece aceitar a razão pela qual eles não conseguem produzir nada (.) nenhum dos dois são completamente aliena::dos (.) por causa dos problemas que passam em casa (linhas 93 a 95).

Notamos que há a exposição do drama familiar desses estudantes, que, na opinião do grupo de docentes, convivem em difíceis situações, evidenciando experiências emocionais atreladas ao sofrimento do professor e talvez ao do próprio aluno. Assim como no excerto 1, os professores se veem em um grande dilema, isto é, querem cumprir a tarefa de ensinar (linha 45), mas os fatores sociais externos podem não contribuir, segundo eles, para uma boa aprendizagem. Reforçamos, então, que o relato de Damiana é altamente avaliativo, pois a docente, em colaboração com os demais professores, constantemente avalia o comportamento dos outros. Todas essas avaliações morais (Ochs e Capps, 2001) contribuem para a construção das múltiplas identidades da docente.

O envolvimento é um traço muito evidente em sua narrativa, pois ela consegue incluir todos os demais na construção de sua história, a partir da coavaliação dos outros participantes. Além disso, por intermédio das avaliações de Damiana, e com a ratificação das de seus interlocutores, podemos dizer que a professora cria uma ideia de família que é basicamente composta por um pai, uma mãe e seus filhos. Arranjos familiares que fujam a este padrão são considerados inapropriados pelos interlocutores e, por isso, parecem ser estigmatizados ao longo da interação, quando as avaliações tendem a corroborar a própria “safadeza” da situação descrita pelo aluno. Damiana afirma que seus alunos têm problemas psicológicos (linha 78) devido à convivência em um ambiente que não é bem visto pelos participantes da interação, sendo marcado por estereótipos sociais.

A sociedade contemporânea é palco de diversas transformações, seja nas relações paternas, maternas ou nas relações de gênero, conceitos historicamente determinados e em constante mutação. O modelo tradicional idealizado pelos interlocutores na interação e os novos arranjos familiares como o que Damiana apresentou em sua narrativa convivem lado a lado, coexistindo diversas formas de ser família e de ser casal na atualidade. De acordo com Nogueira (2006, p. 159), “a família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico”, tendo passado por muitas mudanças na “diversificação dos arranjos familiares com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais)”. Os estudantes fazem parte de diferentes tipos de construção familiar, apesar de uma forma não canônica de família causar tanto desconforto entre os professores. Dessa maneira, podemos perceber a narrativização do sofrimento, quando os docentes parecem não se sentirem preparados para lidar com essas novas configurações familiares, sendo um importante tema a ser debatido na formação continuada do professor.

Assim como no primeiro excerto analisado, os interlocutores apresentam as realidades sociais de seus discentes, que são marginalizadas, ecoando, segundo eles, no difícil comportamento escolar dos alunos, acarretando na elaboração do sofrimento como resistência ao contexto social em que o aluno está inserido. De acordo com Goffman (2004), a sociedade categoriza as pessoas e estabelece quem tem mais chances de estar em determinados ambientes sociais. Categorizamos determinados alunos por seus atributos, sendo eles marcados, valorados e identificados, em alguns momentos, de forma negativa, pois os mesmos não se enquadram nos padrões aceitos por nós, principalmente, no que corresponde ao seu ambiente de convívio social. A identidade social do aluno estigmatizado é reforçada pelos quatro participantes da segunda microcena, pois corroboram a sustentação de modelos familiares estereotipados. Por conseguinte, há a construção de temas que geralmente estão presentes no cenário escolar, causando desconforto interacional e experiências de sofrimento compartilhadas entre os agentes desse contexto. A partir da problematização de tais temas, as narrativas são construídas de modo a reforçar as experiências de sofrimento vivenciadas pelos participantes desta pesquisa.

Considerações finais

O foco deste artigo dirigiu-se às narrativas orais de experiências pessoais, produzidas em um grupo de discussão por professores que debatiam acerca de questões educacionais

relevantes para o trabalho pedagógico. A partir de uma perspectiva contemporânea de LA, a pesquisa buscou investigar a coconstrução das identidades de professores produzidas em microcenos narrativas, a fim de contribuir para questões ligadas aos desafios do magistério e à formação continuada do professor no cenário atual.

Como observamos na análise das duas microcenos, os participantes engajaram-se na discussão do grupo, colaborando para a construção coletiva do sofrimento docente. As narrativas analisadas estavam interconectadas por meio de situações desafiadoras que os participantes vivenciavam em seus ambientes de trabalho. Na análise dos dados, a identidade positiva do professor, que se apresentou sob uma luz favorável, surgiu com bastante frequência. Entretanto, a identidade de sofrimento foi sobressalente, principalmente, ao evidenciar como as práticas cotidianas docentes se constituem por meio de desafios. Além disso, os elementos avaliativos colaboraram fortemente para o processo de construção das identidades dos professores, que reorganizaram suas experiências profissionais, bem como reconfiguraram suas identidades por meio de avaliações. Portanto, podemos dizer que, dentre tantos outros aspectos, nossas análises indicam que: (i) os professores coconstruem múltiplas identidades em distintos momentos da interação, evidenciando o engajamento e a cooperação para o desenvolvimento de suas histórias; (ii) os participantes avaliam suas experiências docentes a partir dos desafios que enfrentam em sala de aula, contribuindo para a reconstrução de suas identidades; (iii) os docentes constroem narrativas de sofrimento que reforçam suas dificuldades em lidar com os desafios da profissão, mostrando, por meio de suas avaliações, a necessidade de repensarmos a formação continuada na contemporaneidade.

Esperamos que esta pesquisa seja um contexto que motive futuras discussões sobre a atividade docente, uma vez que relata os desafios vivenciados por professores em suas salas de aula, propondo-se a ser um estudo reflexivo sobre o fazer pedagógico e sobre os processos de construção de identidades docentes. Contar uma história é um modo de criar a realidade social (Moita Lopes, 2001) e, por isso, as narrativas deste estudo foram reorganizadas e ressignificadas de acordo com as experiências vividas pelos professores nos ambientes em que estão inseridos. Suas experiências nos dizem muito sobre as histórias de outros professores que compartilham vivências parecidas com as de nossos interlocutores. As narrativas surgem, então, como pano de fundo para a discussão de problemáticas sociais, ao mesmo tempo em que contribuem para a manutenção das identidades coletivas. Esta pesquisa, então, pode contribuir para discussões sobre a atividade docente, uma vez que apresenta alguns dos possíveis e inúmeros desafios vivenciados por professores. Além disso, também entendemos que os relatos de experiências pessoais são potenciais elementos para (re)conhecermos questões sociais que atravessam à prática docente e que, por serem sociais, são inúmeras e pouco prováveis de serem descritas em sua totalidade.

Referências

ABREU, A.; NOBREGA, A. 2017. Olhares teóricos para a construção de identidades de professores e de alunos por um viés sistêmico-funcional. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, Número especial: p. 1-8.

ABREU, A. R. 2018. *Desafios do magistério: a coconstrução de identidades em microcenar narrativas de professores da educação básica*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 191p.

ALBA-JUEZ, L.; THOMPSON, G. 2014. Introduction. In: THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, L. (eds.) *Evaluation in context*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 3-26.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*. **28**(3):377-396.

BASTOS, L. C. 2004. Narrativa e vida cotidiana. *SCRIPTA*. **7**(14/1):118-127.

_____. 2005. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*. **3**(2):74-87.

_____. 2008. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. *Calidoscópio*. **6**(2):76-85.

_____.; BIAR, L. A. 2015. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *D.E.L.T.A.*, **31**(especial):97-126. <https://doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>

BIAR, L. A. 2012. *Realmente as autoridades veio a me transformar nisso: narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 246p.

BRUNER, J. 1997. *Atos de significação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 130p.

_____. 2004. Life as Narrative. *Social Research*. **71**(3):691-710.

CELANI, M. A. 2003. Professores formadores em mudança: Um programa de formação contínua. In: CELANI, M.A. *Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo, Mercado de Letras, p. 19-35.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016. *Resolução nº 510*. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 03/04/2020.

CORTAZZI, M.; JIM, L. 2001. Evaluating evaluation in narrative. In: HUSTON, S.; THOMPSON, G. (eds.) Introduction. *Evaluation in Text*. Oxford, Oxford University Press, p.102-120.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. 2006. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2º ed., Porto Alegre, Artmed, 432p.

FABRÍCIO, B. F. 2006. Lingüística Aplicada como lugar de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 45-65.

_____; BASTOS, L. C. 2009. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. (Orgs.) *Discursos socioculturais em interação. Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração*. Rio de Janeiro, Garamond, p.39-66.

FORATTINI, C. D.; LUCENA, C. 2015. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. *Laplage em Revista* (Sorocaba) 1(2):32- 47. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020151219p.32-47>

GARCEZ, P. M. 2001. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, B. T., LIMA, C., DANTAS, M. T. L. (Eds.) *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro, IPUB-CUCA, p. 189-213.

GOFFMAN, E. 2004. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 160p.

HALL, Stuart. 1996. Identidade Cultural e Diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. 24:68-75.

JEFFERSON, G. 1978. Sequential aspects of storytelling in conversation. In: SCHENKEIN, J. (Ed.) *Studies in the organization of conversation interaction*. New York, Academic Press, p. 219-248.

JUNIOR, E. G.; LIPP, M. E. N. 2008. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*. 13(4), p. 847-857. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000400023>

KLEINMAN, A.; DAS, V.; LOCK, M. 1997. Introduction. In: A. KLEINMAN; V. DAS; M. LOCK (Orgs.) *Social Suffering*. Berkeley, University of California Press, p. ix-xxvii.

LABOV, W. 1972. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Philadelphia Press, p. 354-396.

_____.; WALETZKY, J. 1967. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, University of Washington Press, p. 12-44.

LODER, L. L.; JUNG, N. M. 2009. *Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, Mercado de Letras, 128p.

MILLER, I.K. et al. 2008. Prática Exploratória: Questões e Desafios. In: GIL, G. & ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) *A formação do professor de línguas: os desafios do formador*. São Paulo, Editora Pontes, p. 145-165.

_____. 2013. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo, Parábola, p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. 2001. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (Orgs.) *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro, Edições IPUB, p.55-71.

_____. 2002. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, Mercado das Letras, 232p.

_____. 2003. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Ed.) *Discurso de identidades*. São Paulo, Mercado de Letras, p. 13-38.

_____. 2006. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola, p.85-107.

_____. 2013. MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. 1º ed. São Paulo, Parábola Editorial, 286p.

NÓBREGA, A. N. 2003. 'Teacher', posso te contar uma coisa? *A conversa periférica e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira* Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 175p.

NÓBREGA, A. N. 2009. *Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociossemiótica*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 244p.

NOGUEIRA, M. A. 2006. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*. **31**(2):155-170.

OCHS, E.; CAPPS, L. 2001. *Living narrative: creating stories in everyday storytelling*. Cambridge, Harvard University Press, 352p.

ORTEGA, M. 2005. *El Grupo de Discusión. Una Herramienta para la Investigación Cualitativa*. Barcelona, Laertes, 143p.

PENNYCOOK, A. 2006. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola, p.67-84.

PIEIDADE, R. S. 2019. *Construções identitárias no contexto de formação docente: conversas reflexivas com uma futura professora de línguas*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 162p.

RAJAGOPALAN, K. 2006. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola, p.149-168.

RIESSMAN, C. K. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Califórnia, SAGE Publications, 251p.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking in Conversation. *Language*, **50**: 696-73. <https://doi.org/10.2307/412243>

SARUP, M. 1996. *Identity, Culture and the Postmodern World*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 208p.

Anexo

Convenções de Transcrição⁵

Aspectos da produção da fala			
.	Entonação descendente	↑	Som mais agudo do que os do entorno
?	Entonação ascendente	↓	Som mais grave do que os do entorno
,	Entonação intermediária, de continuidade	Hh	Aspiração ou riso
-	Parada súbita	.hh	Inspiração audível
<u>Sublinhado</u>	Ênfase em som	°palavra°	Fala em voz baixa
MAIÚSCULA	Fala em voz alta ou muita ênfase	>palavra<	Fala mais rápida
: ou ::	Alongamentos	<palavra>	Fala mais lenta
[]	Fala sobreposta	Formatação, comentários, dúvidas	
Tempo		=	Eloquções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
...	Pausa não medida	()	Fala não compreendida
(2.3)	Pausa medida	(palavra)	Fala duvidosa
(.)	Pausa de menos de 2 décimos de segundo	(())	Comentário do analista, descrição de atividade não vocal
Outros			
“palavra”		Fala relatada	

Submetido: 03/04/2020

Aceito: 07/08/2020

⁵ Convenções adaptadas de estudos da Análise da Conversa (Sacks; Schegloff; Jefferson, 1974), com incorporações de Loder e Jung (2009).