



Artigos/Articles

Mobilidade em tempos de reclusão: percursos narrativos de professores de LE durante a pandemia da covid-19

Mobility in times of confinement: narrative paths of LE teachers during the covid-19 pandemic

Meiriane Martins Aguiar¹

RESUMO

O presente trabalho visa a alcançar entendimentos acerca de como professores de língua inglesa constroem as suas identidades (Hall, 2003; Moita Lopes, 2003) por meio da narrativização de suas experiências profissionais. É especialmente interessante para essa investigação compreender como essas identidades são construídas durante as interações entre as participantes no período da pandemia, interações essas que ocorreram por meio de sessões reflexivas (Moraes Bezerra, 2007), nas quais o afeto não pode ser desvinculado do social (Moraes Bezerra, 2013). Viso ainda a entender como esses participantes agem discursivamente (Hall, 2003), através dos percursos narrativos de suas histórias. Essa investigação foi conduzida a partir de dados gerados em reuniões remotas entre professoras de inglês que atuam em instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro. Essas reuniões ocorreram por videoconferência e foram gravadas, durante o período da pandemia, especificamente entre os meses de junho e julho de 2020. Três narrativas de três professoras foram alvos da presente investigação. Trata-se de uma pesquisa de cunho autoetnográfico (Denzin; Lincoln, 2002; Magalhães, 2018), na área da Linguística Aplicada (Rojo, 2006; Moita Lopes, 2006) e norteada pelos princípios da Prática Exploratória (Allwright, 2003). Minhas colegas de profissão e eu participamos desta investigação. O interesse na investigação em foco surgiu devido às minhas inquietações, como professora-pesquisadora, praticante exploratória e participante do contexto de pesquisa, relacionadas à minha própria experiência como professora de LE durante a pandemia. Para atingir os objetivos centrais desta investigação, as interações orais foram gravadas a fim de que eu pudesse entender como as participantes

¹ Doutoranda pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. <https://orcid.org/0000-0002-3127-5221>. Email: meiriane@letras.ufrj.br

construíam as suas identidades (Moita Lopes, 2003; Hall, 2003; Woodward, 2003) e como estavam sendo afetadas como professoras de língua inglesa, através de suas narrativas de ensino de LE durante o período da pandemia. Por meio de Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório (Moraes Bezerra, 2007), as participantes puderam problematizar experiências pedagógicas e outras práticas, refletindo sobre como eram afetadas e também afetavam outros agentes durante esse período crítico.

Palavras-Chave: Prática Exploratória, Narrativas docentes, Identidades, Ensino-aprendizagem, Língua inglesa.

ABSTRACT

The present paper aims at reaching understandings on how English teachers construct their identities (Hall, 2003; Moita Lopes, 2003) through the narrativization of their professional experiences. It is particularly interesting for this investigation to understand how these identities are constructed within interactions which happened during the COVID-19 pandemic, conducted through reflexive sessions (Moraes Bezerra, 2007), in which affect cannot be understood apart from the social context (Moraes Bezerra, 2013). I also strive for understanding how these participants act discursively (Hall, 2003) through the course of their storytelling. This investigation was carried out by means of data generated in remote meetings among English teachers who work in private and public institutions in the state of Rio de Janeiro. Those meetings occurred through videoconferencing and were recorded, during the pandemic period, specifically during the months of June and July, 2020. Three narratives by three different teachers were analyzed in this paper. It is a piece of an autoethnographic research (Denzin; Lincoln, 2002; Magalhães, 2018), in the field of Applied Linguistics (Rojo, 2006; Moita Lopes, 2006), guided by the Exploratory Practice principles (Allwright, 2003). My colleagues and I participated in this study. The present investigation came up due to my *puzzles*, as a teacher-researcher, exploratory practitioner and participant, related to my own experience as a foreign language teacher during the pandemic. To reach the central aims of this study, oral interactions were recorded in order to help me understand how the participants constructed their identities (Moita Lopes, 2003; Hall, 2003; Woodward, 2003) as well as how they were being affected as English teachers through their foreign language teaching narratives during the pandemic period. Through a Potentially Exploitable Reflexive Activity (Moraes Bezerra, 2007), the participants could problematize pedagogical experiences and other practices, reflecting about how they were being affected and also affected other agents during this critical moment.

Keywords: Exploratory Practice. Teacher's narratives. Identities. Teaching-learning. English language.

1. Introdução

De acordo com Riessman (1993:5), os estudos da narrativa têm o potencial de “revelar aspectos da vida social”, tais como desigualdades, opressões e práticas de poder. Pauto-me por Mignolo (2000:45) ao entender que é possível rearticular *designs* globais por meio das histórias locais. Entendo que resistir a estas práticas de dominação envolve buscar compreensão dessas ‘vozes locais’, estabelecendo diálogo crítico-reflexivo com agendas sociais amplas.

2. O agir narrativo: descolonizando o ato de contar histórias

Fabrcio (2006) aponta que a narrativa pode ser concebida como forma de ação social. Relaciono essa concepção à necessidade destacada por Georgakopoulou (2007), de entendermos os relatos narrativos a partir de processos sócio-culturais e identitários, não somente a partir de elementos puramente estruturais e linguísticos. Compreendo a narrativa como um modo de investigação que, segundo a autora (2007:3), “possibilita que as vozes dos sujeitos sejam ouvidas e que prioriza o pessoal, o emocional e o experiencial em vez do impessoal, o racional e o regimental”.

Concordo com Georgakopoulou (2007:10), quando ela sublinha que é vital reconhecermos “o lugar das narrativas dentro de uma trajetória de interações” que integram, representam e refletem “uma rede de práticas”. Para isso, acredito que também precisamos nos alinhar a uma prática descentralizada, definida por Fabrcio (2017:10), como uma “oposição a verdades, certezas e padrões de normalidade produzidos pela chamada modernidade-colonial”.

Desse modo, percebo a narrativa como um modo de compreensão da vida social não delimitada por uma ordem canônica fixa. Por exemplo, Georgakopoulou (2007:14) delinea que o tempo e o lugar na narrativa são conceitos dinâmicos, socialmente construídos “que transcendem as fronteiras do mundo narrativo” e se inter-relacionam a outras narrativas. Para a autora (2007:17), as micronarrativas refletem “uma complexidade e multiplicidade” de ações cotidianas. Essas narrativas “atípicas”, segundo a autora, podem ser fragmentadas, elípticas, construídas monológica ou colaborativamente. De Fina e Georgakopoulou (2012:116), as micronarrativas podem abordar “eventos recentes”, “futuros”, “hipotéticos” ou outras atividades que refletem o “engajamento interacional entre os participantes”.

Nesse ponto, reitero a importância da pesquisa narrativa como um meio de investigação que requer sensibilidade ao que se apresenta como não-canônico, que correlaciono também a uma postura investigativa decolonial, a

uma ação que envolve o que Makoni e Pennycook (2007) concebem como “desinventar e reconstituir a linguagem”. Segundo os autores (2007), para que possamos nos engajar nessa postura, não podemos desconsiderar os processos sócio-históricos e seus efeitos sobre a forma como construtos tais como a tradição, linguagem e cultura são compreendidos.

Destaco ainda o que nos sinalizam os autores (2007:6), quando eles afirmam que “as tradições inventadas obtêm força por meio da repetição compulsória”. Ao abordarem o processo de colonização europeia, os autores (2007:9) fundamentam essa posição, ao salientarem que “muitas estruturas, sistemas e construtos que são frequentemente pensados como partes naturais da sociedade, são invenções de um aparato ideológico muito específico”. De acordo com os autores, essas invenções fazem parte de um projeto de *design* global, de construção de uma história que ‘imprime’ modos de existência.

Proponho uma reflexão acerca do potencial das atividades narrativas cotidianas que vão além dos critérios textuais salientados, o que não implica desconsiderar a centralidade dos estudos inaugurais e pioneiros no campo. Conforme De Fina e Georgakopoulou (2012:36) sublinham, os trabalhos de Labov têm inspirado diversas pesquisas no campo e “formado a base para diversas elaborações e ramificações”. As autoras (2012:36) afirmam ainda que “a análise da narrativa parece incapaz de escapar da abordagem laboviana”.

Na perspectiva laboviana, as narrativas estruturavam-se em resumo, orientação, ação complicadora, coda e avaliação. A presente pesquisa objetiva analisar o uso que os participantes fazem das avaliações. De acordo com Riessman (1993:20), as orações avaliativas são “a alma da narrativa”, uma forma de indicar “como o narrador deseja ser entendido”. Nos estudos de Labov (1972), a avaliação está ligada a razão de ser da narrativa e pode se configurar em externa ou interna/encaixada. Este é o meio pelo qual o narrador indica “o ponto da narrativa, o porquê ela é contada e onde o ele quer chegar” (Labov, 1972:366).

Entendo que a pesquisa narrativa pode se inserir em uma perspectiva decolonial na medida em que abre possibilidades para o que Fabrício (2017:23) compreende como uma necessária “transgressão de fronteiras e hibridização de territórios sócio-historicamente delimitados”. Contudo, focalizo o que Fabrício (2017:19) aponta, quando a autora destaca que “uma virada decolonial não se calça simplesmente na destruição ou rejeição apressada e ingênua de construções sócio-históricas solidificadas pela repetição”, pois precisamos “conhecê-las, reconhecer seus efeitos concretos” a fim de “ter clareza do não-mais” e “investir no não-ainda”.

Para Fabrício (2017:18,19) é a “episteme simplificadora que [...] configura a colonialidade do saber-poder”, que nos impede de “pensar o mundo por outras lentes”. Por isso, entendo que precisamos contar outras histórias, a fim

de que a prática investigativa também se configure uma abertura para o “não-ainda”, para um giro epistêmico.

3. A perspectiva temporal nas histórias de vida

De Fina (2013:158) enfatiza a necessidade de abandonarmos “ideias pré-definidas” acerca da concepção de narrativa, segundo uma orientação canônica, um modelo passível de ser aplicado a qualquer análise. Por isso, segundo a autora (2013:158), o pesquisador precisa estar atento à “variabilidade na narrativa”, a fim de percebê-la também como uma “atividade contextualizada”, na qual as dinâmicas sociais e interacionais, tais como os engajamentos dos participantes e seus objetivos estão interligados ao narrar e são consequentemente significativos.

Järvinen (2004) correlaciona a dinamicidade das histórias de vida ao abordar a perspectiva do presente a partir de Mead e Ricoeur. Segundo a autora (2004:47), o passado não pode ser capturado em sua “pura essência”, mas é “construído por meio do ponto de vista do presente que está em constante mudança”. De acordo com a autora (2004:47), nós selecionamos “consciente ou inconscientemente [...] um passado que é significativo para os nossos empreendimentos atuais”.

Para Järvinen (2004:47, 50), quando a experiência imediata é de alguma forma perturbada, “começamos a reconstruir nosso passado e futuro”, como uma forma de conhecimento, uma “reformulação contínua” e necessária, sem a qual não haveria “experiência de tempo” ou “histórias de vida para contar”. Dessa forma, segundo a autora (2004:52), a validade de uma história de vida não está relacionada, necessariamente, à sua veracidade, mas a como ela se “harmoniza à perspectiva do outro generalizado”.

Järvinen (2004) pauta-se em Ricoeur e Mead ao afirmar que os enredos narrativos se tornam aceitáveis quando se adequam às categorias as quais pertencemos e são selecionados a partir do que é significativo para nós mesmos e para outros. Coaduno-me à autora (2004:53), quando ela delinea que a narrativa é uma atividade socialmente integrada, que pode envolver “conceber a nós mesmos como outros nos concebem”, a percepção compartilhada e o alinhamento a comunidades.

Concordo ainda com Järvinen (2004:57), quando ela afirma que “o sentido da vida não pode ser compreendido fora do processo narrativo”. Conforme Blommaert e De Fina (2017) apontam, as configurações do tempo e espaço afetam identidades, negociações e interpelam as práticas performatizadas pelas comunidades. Järvinen (2004:57) salienta que “as histórias que contamos e vivemos são sempre baseadas em histórias já existentes”. Por meio dessa reconstrução, segundo a autora, nós também nos reconstruímos e agimos na construção de sentidos que nunca poderiam ser encontrados no passado.

4. Narrativa e vida social: narrativas como práticas

De Fina (2013) ressalta que a análise da narrativa deve considerar não somente o modo como as histórias são projetadas textualmente, segundo uma perspectiva estrutural, mas também deve compreendê-las como atividades cotidianas, que se integram a práticas de construção de sentido de indivíduos e de comunidades. De acordo com a autora (2013), ao contar histórias, os participantes estão agindo dentro de um contexto local e sócio-histórico, o que, certamente, traz implicações significativas para a vida social.

Alinho-me à De Fina (2013:158), quando a autora afirma que o construto de prática focaliza o discurso “como uma atividade concreta com características emergentes, determinadas pelas dinâmicas sócio-interacionais”. Para a autora (2013:158), conceber a narrativa como prática envolve entender que ela está relacionada a “outras práticas simbólicas que são importantes para o entendimento da vida de uma comunidade”. Dessa forma, a autora (2013:158) aponta que tal perspectiva de análise deve abranger os níveis macro e micro, “sempre considerando o nível local de interação como o lugar de articulação dos fenômenos”.

Bruner (1997:84) também destaca que “estar em uma cultura viável é estar inserido em um conjunto de histórias conectadas, capazes de estabelecer vínculos mesmo que essas histórias não representem um consenso”. Para o autor (1991, 1997), a narrativa é uma das formas mais poderosas de discurso, pois por meio dela construímos realidades e fazemos sentido da nossa vida.

Ao abordar as nuances da performance narrativa na esfera interacional, Norrick (2020) afirma que a prática narrativa está relacionada ao modo como posicionamos a nós mesmos e os nossos interlocutores no fluxo conversacional. Segundo o autor (2020), os participantes podem moldar a história de acordo com as suas perspectivas e relações estabelecidas. Norrick (2020:214) delinea ainda que a complexidade da prática narrativa pode incluir, por exemplo, a “conarração”, por meio de diferentes perspectivas. O autor (2020:214) sugere que essa prática social de construção seja capaz de promover a “formação de uma memória coletiva” e se relaciona às identidades das comunidades.

Linde (1993) discorre sobre as histórias de vida como um processo social, que está sujeito a demandas específicas. Por exemplo, segundo a autora (1993), por meio das nossas histórias, podemos reivindicar ou negociar filiações a grupos ou comunidades. Ao abordar a criação de coerência nas histórias de vida, Linde (1993:16) sublinha que ela pode ser compreendida como um trabalho cooperativo entre os participantes da interação. Nesse sentido, a autora articula a coerência a uma demanda pessoal e social, visto que ela é negociada a partir de uma base cultural.

Linde (1993:163) desenvolve mais profundamente esta questão ao tratar do “sistema de coerência”, definindo-o como “uma prática discursiva que

representa um sistema de crenças e relações entre crenças”, ao qual se integra o sistema de crenças compartilhadas pelo senso comum e o sistema de crenças construídas e percebidas a partir de um campo perito. Para a autora (1993:189), os sistemas de coerência podem ser construídos a partir de teorias dominantes em determinada cultura, como “versões popularizadas”, sem que sejam percebidas como tal.

5. Identidades móveis: um olhar sobre a construção e a performance

De acordo com Hall (2003:109), as identidades são multiplamente construídas nos discursos, práticas e posições. Elas “emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder”. Articulo a concepção proposta por Hall ao que Moita Lopes (2003:20) sublinha, quanto às identidades serem “fragmentadas” e ao fato de “circularmos” por discursos que nos constroem. Nesse ponto, proponho uma reflexão não somente acerca da natureza social das identidades, mas também como esse processo pode gerar relações desiguais. Visto que, conforme Woodward (2003:33) delinea, “toda prática social é simbolicamente marcada”, é por meio dos sistemas simbólicos que damos sentido a nossas posições.

Woodward (2003) define identidades como posicionamentos que assumimos ou o modo como somos posicionados por outros de acordo com cada contexto ou ‘campo social’ no qual estamos inseridos. Não obstante, a autora (2003:17) destaca que, “sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar”.

Entendo que essa perspectiva também pode ser articulada à noção de discurso como prática social (Fairclough, 1995), em relação dialética com as estruturas sociais. Alinho-me à concepção de discurso proposta por Fairclough (1995), por meio da qual compreendemos que o discurso tem poder estruturador, pois realidades são representadas por meio de ações discursivas. Isso significa que, como aponta Kitzinger (1989:94 apud Moita Lopes, 2003:13), as identidades “podem ser suprimidas e promovidas de acordo com os interesses da ordem social dominante”.

Butler (1990) delinea que as identidades estão sujeitas a processos normativos. Para a autora (1990:17), uma matriz cultural determina quais identidades são inteligíveis e esse processo resulta no apagamento de outras identidades que “falham” em se adequarem às normas de inteligibilidade cultural, se tornando “impossibilidades lógicas dentro daquele domínio”.

Por outro lado, Butler (1990:17) também ressalta que a “persistência e proliferação” dessas identidades subalternizadas podem fornecer “oportunidades críticas para expor os limites e os objetivos reguladores” dessa matriz de inteligibilidade. De fato, conforme Borba (2014:467) evidencia, ao investigarmos performances identitárias, “não podemos deixar de contemplar

as possibilidades oferecidas e as limitações impostas pela linguagem em sua construção”.

Essa problematização e relevância de cunho analítico é reiterada por Moita Lopes (2003), quando o autor enfatiza que podemos reverter práticas que nos posicionam assimetricamente nos embates discursivos nos quais agimos. Entendo essa perspectiva de pesquisa como uma prática de resistência, uma prática que possibilite o que Canagarajah (2009:129) define como vozes (e identidades) que se desenvolvem “nos interstícios dos discursos e das regras”.

6. Prática Exploratória e a socioconstrução de poder: uma perspectiva decolonial

De acordo com Miller e Moraes Bezerra (2006:259), “a Prática Exploratória pode ser entendida como uma ação conjunta em que professores e facilitadores de reflexão profissional buscam entender a vida nas sessões reflexivas enquanto se processa a reflexão profissional”. Acredito que a postura ética e reflexiva da Prática Exploratória seja fundamental para o entendimento da complexidade do cenário social contemporâneo, de como ele nos afeta (Miller, 2010; Moraes Bezerra, 2013), seja no campo pessoal, pedagógico ou outros espaços de convivência.

Entendo que a Prática Exploratória promova o que Walsh (2013:28-31) compreende como outras “possibilidades de sentir, existir, pensar e escutar”, práticas concebidas a partir das “realidades, subjetividades e histórias vividas” dos que são afetados pela colonialidade e por outros processos da vida cotidiana. Além disso, a Prática Exploratória fortalece vínculos fundamentais para a vida em sala de aula e fora dela.

Coaduno-me à Walsh (2005:16, 30), quando a autora ressalta a necessidade de iniciativas de construção de “lugares epistêmicos de pensamento outro” como uma estratégia de resistência e (re)existência. Associo, ainda, o empoderamento proposto pela perspectiva decolonial de “pensamento outro” à postura reflexiva contínua do praticante exploratório, não somente limitada ao modo de pensar ideologicamente distinto da concepção eurocêntrica, mas que, por meio da qual, também se exerça localmente o poder criativo. Conforme Miller e Moraes Bezerra (2006:258) salientam, essa atitude investigativa sustentável vai “além do marco da pesquisa em andamento”.

Alinho-me ainda a Miller e Moraes Bezerra (2004:7), quando as autoras afirmam que os praticantes exploratórios são capazes de gerar “transformações discursivas” nos contextos nos quais estão engajados. Reconheço que esta postura se estende não somente ao espaço educativo, mas, também, a outros espaços de convivência, pois, conforme Slimani-Rolls e Kiely (2019:8) sublinham, “a vida é um processo contínuo de pesquisa”. Os

autores (2019:8) se referem à pesquisa como um “modo de estar no mundo”, associado à busca por entendimentos da vida social.

Relaciono, ainda, esses entendimentos ao fazer do linguista aplicado. Segundo Moita Lopes (2006:98), a pesquisa em LA precisa “ter algo a dizer à vida social contemporânea”. Para o autor (2006), por meio da pesquisa, podemos (co)construir discursos questionadores da lógica ocidentalista de produção de conhecimento. Coaduno-me a Rojo, quando a autora (2006:258) afirma que a pesquisa em Linguística Aplicada pode “contribuir para a construção de conhecimentos, das vozes, do dialogismo e dos discursos em sala de aula”.

Além disso, por meio da Prática Exploratória, segundo Miller (2010:121,122), nos engajamos em “processos investigativos e integrados ao trabalho situado” por meio dos quais “a (co)construção discursiva costuma trazer à tona questões identitárias, sociais e afetivas, que (re)constroem relações interpessoais”. Para a autora (2010:122), conversas exploratórias são capazes de promover “momentos de reflexão sobre crenças, conceitos e valores [...]”, além de “espaços para tratar de afetos (co)construídos em contextos pessoais profissionais”.

Alinho essa concepção à necessidade de construção de uma epistemologia, que, de acordo com Kilomba (2019:58), “inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todos nós falamos de um tempo e um lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas, pois não há discursos neutros”. Por isso, entendo que a Prática Exploratória é também um exercício consciente de liberdade intelectual, emocional e pedagógica.

7. A fala em interação: desdobramentos analíticos

Além da base teórica apresentada neste trabalho, entendo que a utilização de alguns construtos da Sociolinguística interacional (Goffman, 1981), mais especificamente da Análise da Conversa (Sacks; Schegloff; Jefferson, 1974; Garcez, 2001) foi necessária para a análise dos dados. Coaduno-me a Garcez (2001:207), ao compreender a fala em interação como a “matriz da sociabilidade e da ação humana”, a linguagem em uso, na “interação corporificada e organizada”. Ao relacionar esta visão ao ato de narrar, o autor (2001:208) destaca que “na fala em interação temos um processo de co-construção [...] mutuamente reflexivo da realidade discursiva”.

Ao fazer uso de construtos tais como posicionamento e alinhamento, pauto-me também por Goffman (1981:128), quando o autor relaciona *footing* ao desdobramento de posturas ou posições dos participantes da interação, em relação aos outros e a si mesmos. Alinho-me ainda a Sacks, Schegloff e Jefferson (1974:696) ao entender ‘turno de fala’ como um modo de “organização social” da conversa, o que envolve a tomada do que Goffman

(1981:130) compreende como ' piso conversacional'. Entendo que a tomada de turnos não é aleatória. Segundo Goffman (1981:130), ainda que “nenhuma fala esteja ocorrendo”, sentidos (nível micro) estão sendo construídos naquele encontro social e significados sociais (nível macro) também estão sendo negociados.

Alguns usos lexicais dos participantes também serão destacados nesta análise. Entendo estes usos como “pistas de contextualização”, termo cunhado por Gumperz (Ribeiro; Garcez, 1998 apud Ostermann, 1999:369). Entendo ainda que estas pistas são culturalmente estabelecidas, relacionadas às intenções interacionais dos participantes e às implicações do contexto interacional. Sendo assim, algumas pistas paralinguísticas também foram alvo desta investigação.

8. O surgimento das narrativas: contexto, participantes e recepção da pesquisa

No mês de junho de 2020, eu fiz um convite pelo *whatsapp* para algumas colegas de profissão. Na mensagem, eu propus que fizéssemos uma reunião remota a fim de compartilharmos os desafios que estávamos vivenciando como professores de LE durante a pandemia do COVID-19. A ideia inicial era a de que pudéssemos, de fato, nos reencontrar, ainda que virtualmente, para que também pudéssemos desabafar, falar sobre as nossas frustrações, alegrias, mesmo as que não fossem diretamente ligadas à nossa profissão.

Eu buscava compartilhar inquietações relacionadas à minha prática docente, especialmente naquele momento em que o ensino remoto se fazia necessário. Tinha ainda os objetivos de entender como aquelas colegas estavam sendo afetadas como docentes durante a pandemia, como elas faziam sentido daquele momento por meio de suas narrativas, além de propiciar reflexões por meio da (co)construção de entendimentos (MILLER, 2010) acerca das nossas práticas. Momento esse que ainda vivenciamos, de medo, incertezas, mas também de esperanças e tentativas de (re)existência. Entendo que essas vozes precisam se tornar audíveis em uma lógica colonial de pensamento que aponta para uma matriz de inteligibilidade (BUTLER, 1990) acerca do papel do professor de línguas.

As minhas colegas ficaram animadas com o convite e a maioria aceitou prontamente. Fizemos três reuniões por videoconferência, através do aplicativo Zoom. Na primeira reunião havia quatro participantes. Na segunda reunião havia três e na terceira havia cinco. Todas as participantes são professoras de língua inglesa que atuam na rede pública e/ou particular de ensino em Municípios do Estado do Rio de Janeiro. Todas nós somos ou fomos membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Prática Exploratória (NEPPE).

Desde o início, as reuniões foram conduzidas a partir de reflexões teóricas. Eu tinha anotações acerca de alguns questionamentos, o que eu

desejava pontuar, mas não queria conduzir uma entrevista e sim uma conversa livre entre as participantes. Considerando o trabalho integrador da Prática Exploratória (Miller, 2010), que leva à união das pessoas, percebi que nos reunir de forma remota, por meio de uma plataforma digital, foi um grande desafio pessoal. Acredito que as implicações dessa mudança dentro da Prática Exploratória estão além dos limites desse trabalho, mas que certamente devem ser analisadas. Acredito que os dados gerados nesse trabalho possam configurar possíveis sinalizações nesse sentido.

Na primeira reunião, eu preparei uma apresentação de *powerpoint* a respeito de um texto sobre a Decolonialidade (Walsh, 2005) e nós fizemos conexões com a nossa prática e com o momento em que estávamos vivenciando. Na segunda reunião, partimos da leitura de textos sobre Vozes do Sul (Campos, 1999; Moita Lopes, 2006) como direcionamento da nossa discussão.

As três narrativas selecionadas para a investigação a que se visa este trabalho foram obtidas na primeira e na terceira reunião. Especificamente na terceira reunião, nós nos reunimos a fim de refletir sobre os dados gerados nas duas reuniões anteriores. Uma das participantes decidiu selecionar alguns trechos das nossas conversas prévias para que pudéssemos repensar as nossas falas. Essa revisita aos dados visava a possibilitar a continuidade de uma atitude investigativa, que integrava a todas as participantes e não se limitava somente a mim.

Os três relatos selecionados para essa análise são narrados por Paula, Vânia e Luciana. Paula participou de todas as três reuniões. Ela é professora de língua inglesa e diretora em uma escola pública de Nova Iguaçu. Durante a pandemia do COVID-19, ela criou de uma página do *Facebook* chamada “Pandemia da leitura”, com o objetivo de promover a leitura, a criticidade e o diálogo entre autores e leitores. Paula também promove principalmente a Literatura Negra por meio dessa página e da sua prática pedagógica. Como professora e diretora, Paula tem se empenhado em projetos na escola que contribuam para a visibilização de autores negros e que não integram o cânone literário entre os seus alunos. Alguns de seus alunos também participam das *lives* que Paula realiza na página do *Facebook*.

Vânia e Luciana participaram apenas da terceira reunião, porque eu ainda não havia feito o convite a elas. Vânia é professora de língua inglesa no ensino básico, na rede particular de ensino e professora universitária. Luciana é professora de inglês no ensino básico, na rede pública e diretora adjunta de uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro. Luciana também é um dos membros mais antigos da comunidade de Prática Exploratória.

Excerto 1: “A gente tem um papel muito importante nessa luta”

O excerto a seguir foi obtido a partir da primeira reunião remota de trabalho entre quatro professoras de língua inglesa, membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Prática Exploratória (NEPPE). Nessa ocasião, nós estávamos discutindo a relação entre decolonialidade, prática pedagógica e pesquisa. Especificamente nesse momento da interação, nós estávamos conversando sobre o apagamento da produção negra na academia. Então, Paula narra as suas experiências na condução das discussões na sua página no *Facebook*.

Paula: Na verdade eu fiz duas *lives*, porque ele é curtinho. Ele é um manual. Eu acho que a intenção da Djamila foi que as pessoas pudessem sempre retornar a ele, né? Aí eu fiz no clube do livro Pandemia de leitura, eu fiz em duas *lives*. Uma eu convidei a Verônica Cunha, que é uma professora negra que trabalha comigo, né? Na escola onde eu estou diretora. Ela é professora de produção textual e de português e ela é autora de três livros. Então, ela participou da primeira *live*. A gente debateu muito essa questão. Debatesmos os cinco primeiros capítulos do “Pequeno Manual Antirracista” e ontem eu convidei a Mirian Santos, que é doutora e transformou sua tese em livro, né? E pra gente discutir os seis últimos capítulos. Porque acontece o que a Sueli Carneiro, e quem indica a Sueli Carneiro é a Djamila no seu livro, eh “esse apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos, de epistemicídio ((gesticula)). Quando os sinais de apagamento da produção negra são evidentes. É raro que as bibliografias dos cursos indiquem mulheres ou pessoas negras. Mais raro ainda é que indiquem a produção de MULHERES NEGRAS ((gesticula)), cuja presença no debate universitário e intelectual é extremamente apagada. Durante os quatro anos de minha graduação em filosofia”, no caso a Djamila Ribeiro, que é filósofa, professora universitária, doutora, “não me sugeriram a leitura de nenhuma autora branca, que dirá negra”. A branquitude é justamente isso. A branquitude diz respeito aos meus privilégios enquanto pessoa de cor branca e ela precisa reconhecer que ela ocupa esses espaços de hierarquia. Então assim, enquanto não tiver essa equiparidade, a gente::, a discussão tem que continuar. Então nós brancos, ontem a Miriam falou assim: “Vanessa isso é muito importante, porque uma coisa é eu negra falar de racismo, vão falar: ah, já vem a Miriam de mimimi”, agora quando eu falo, as pessoas: “Opa, tem alguma coisa errada, ela é branca, tá falando de racismo”. Então a gente tem um papel muito importante nessa luta. E eu tento fazer nas minhas escolas. Levar autores negros, autoras negras. Tentar ao máximo levar esse olhar reflexivo. Decolonizando esse livro didático. Decolonizando esse currículo. Quando a gente pensa que quem frequenta os cursos de pós-graduação, são a maioria de brancos ainda, então o negro não teve chance de CHEGAR nem a esse espaço para que ele possa refletir sobre a Prática Exploratória. Por isso que as Políticas Afirmativas são muito importantes. E aí Weintraub, tem nome de capeta já, ele quis cortar as cotas da pós-graduação. Gente, a gente poderia ter sido cortado aí e isso ia dificultar ainda mais esse diálogo.

Ao abordar a realização das *lives* na sua página do *Facebook*, Paula parece agir discursivamente (Hall, 2003) na tentativa de reelaboração dos papéis sociais dos professores participantes daquela interação, do contexto narrativo e, inclusive, do seu próprio papel como professora de língua inglesa. Paula faz uso de avaliações (Labov, 1972; Linde, 1993) por meio da repetição de elementos lexicais (“eu **fiz** duas *lives* [...]eu **fiz** no clube do livro [...], eu **fiz** em duas *lives*”), a fim de centralizar essa ação discursiva.

Essas avaliações contribuem para uma construção do eu a partir da percepção do outro (Järvinen, 2004), pois Paula valida o seu discurso (“eu **fiz** duas *lives*”), por meio do alinhamento (Goffman, 1981) às crenças daquela comunidade de prática, especialmente no que se refere ao afeto e aos princípios éticos e crítico-reflexivos que orientam a Prática Exploratória (Miller, 2010). Paula também age discursivamente em uma possível reconfiguração desse tempo e espaço narrativos a partir da perspectiva que se baseia no que é relevante no cenário atual (Järvinen, 2004), em que as desigualdades e assimetrias se exacerbaram e as questões de raça estão no centro das discussões.

Ao mencionar o livro escolhido para a discussão nas *lives*, Paula justifica essa escolha (“**as pessoas** pudessem sempre **retornar** a ele”), ao mesmo tempo em que aciona as identidades sociais (Moita Lopes, 2003) do grupo participante daquela interação, o que incluía a minha identidade como pesquisadora e professora negra. Paula faz novamente uso de avaliações por meio da repetição de elementos lexicais (“eu **convidei** a Verônica Cunha” [...] “eu **convidei** a Mirian Santos”), que parecem indicar um alinhamento ao meu posicionamento (Goffman, 1981; Woodward, 2003) como intelectual negra, assim como aquelas convidadas (“uma **professora negra**”).

Além disso, Paula age na (co)construção de um posicionamento identitário coletivo (“Ela é **professora**”), ao acionar as nossas identidades profissionais e sociais, como professoras, pessoas que também estão sendo afetadas por esses processos desiguais e como agentes potenciais de mudanças nos contextos em que atuamos. Paula também parece agir na tentativa de deslocamento dos nossos papéis sociais aparentemente fixos, como professoras de inglês e cidadãs (“Ela é **professora** de produção textual e de português e ela é **autora**”). A presença das intelectuais negras no debate da *live* também parece trazer legitimidade à ação de Paula (“ela é **autora**” [...] “que é **doutora**”), questão que problematizarei posteriormente.

Paula utiliza elementos lexicais intensificadores e repetições (“A gente **debateu muito** essa questão. **Debatemos** [...]”) para evidenciar força avaliativa, associados ao ponto (Labov, 1972) de sua narrativa. Reitero que essas escolhas discursivas parecem estar associadas às práticas da nossa comunidade (De Fina, 2003; Järvinen, 2004). Percebo que essas escolhas evidenciam a inclusão social das nossas identidades e contribuem para uma

possível ressignificação da ação narrativa de Paula, a qual não está “presa” ou fixa em um passado (Järvinen, 2004), mas continuam a se inter-relacionar a outras histórias (Bruner, 1997).

Durante a nossa interação, Paula faz uma leitura da contracapa do livro da Djamila Ribeiro, leitura essa das palavras de Sueli Carneiro. Ao mencionar o apagamento da produção negra, Paula faz uso de pistas paralinguísticas, tais como enfatizar esses sinais de violência e o uso de gestos (“epistemicídio ((**gesticula**))” [...] “**MAIS** raro ainda” [...] “a produção de **MULHERES NEGRAS** ((**gesticula**))”). Nesse momento, Paula parece se alinhar (Rajagopalan, 2003) a posicionamentos identitários múltiplos, fragmentados (Hall, 2003; Moita Lopes, 2003), como mulher, mulher intelectual, mulher afetada pela violência simbólica, dentro de uma sessão reflexiva composta por um pequeno grupo de mulheres.

Esses *alinhamentos* (Goffman, 1981) se tornam ainda mais significativos quando Paula assume a fala de Djamila Ribeiro na leitura (“Durante os quatro anos de **minha** graduação em filosofia [...] **não me sugeriram** a leitura”). Parece que essa apropriação da fala de Djamila tem força avaliativa e que essa ação narrativa contribui para uma construção performativa (Butler, 1990) que reatualiza a centralidade de discursos sócio-históricos específicos (Borba, 2014), frutos de uma matriz de inteligibilidade estruturadora. Nesse sentido, a apropriação da fala de Djamila também evidencia uma narrativa dentro de uma trajetória de interações (Georgakopoulou, 2007), uma ação que aponta (De Fina, 2013) para práticas naturalizadas pela repetição, que se dá sócio-historicamente e resulta em estabilização.

Paula ainda realinha (Rajagopalan, 2003) as identidades multifacetadas de Djamila (“**filósofa, professora universitária, doutora**”) às identidades das mulheres do nosso grupo, possivelmente como uma tentativa de ressignificar essas identidades supostamente subalternas, de mulher, mulher negra, mas que ao mesmo tempo possibilita a sócio-construção do afeto (Moraes Bezerra, 2013), pois todas no grupo são investigadoras das suas práticas (Miller, 2010).

Quando Paula menciona especificamente os privilégios da branquitude, ela se posiciona segundo a sua biologia, como pessoa de cor branca (“**aos meus** privilégios enquanto **pessoa de cor branca**” [...] “**nós brancos**”). Ao mesmo tempo, ela aciona a identidade coletiva do grupo (“**a gente**::, a discussão tem que continuar”) por meio de uma ação semelhante à outras realizadas anteriormente (“**A gente debateu** muito essa questão. **Debatemos** [...]”), que envolvem não somente as práticas do grupo, mas também uma possível ressignificação de papéis impostos socialmente, inclusive por configurações biológicas. Os espaços sociais *lá* e *aqui* (a gente *lá* na *live* e a gente *aqui*) parecem se interconectar nessa ação discursiva. É preciso observar que eu era a única negra (fisicamente presente) naquela interação.

A construção do eu multifacetado (Hall, 2003) se evidencia mais uma vez quando Paula se apropria da fala de Mirian Santos (“uma coisa é **eu negra** falar de racismo [...] agora quando **eu** falo [...] **branca**”). Contudo, esse contraste de posicionamentos também parece trazer à tona questões que não foram propriamente problematizadas por Paula. O fato de o discurso da Mirian não ser validado (“já vem a Miriam de **mimimi**”) focaliza um projeto da branquitude de silenciamento, uma matriz cultural (Butler, 1990) que atua no apagamento de identidades pela repetição compulsória (Makoni; Pennycook, 2007). Nesse sentido, entendendo que a fala de Paula (“já vem a Miriam de **mimimi**” e “ela é **branca**, tá falando de **racismo**”) implicam outras questões tais como o compartilhamento de sistemas de coerência (Linde, 1993), possivelmente versões popularizadas de discursos dominantes, sem a devida problematização.

Todavia, Paula tenta promover uma atitude reflexiva nos espaços em que atua, sejam espaços virtuais ou físicos, como a escola (“Levar **autores negros**, [...] **Decolonizando** esse currículo”), agindo na (co)construção de um lugar epistêmico de pensamento outro (Walsh, 2005, 2013). Paula também se posiciona criticamente ao citar a questão do acesso de negros a cursos de ensino superior (“então **o negro** não teve chance de **CHEGAR** nem a esse **espaço**”) e da relevância das Políticas Afirmativas.

Mais uma vez, Paula se inclui socialmente como alguém afetado pelas questões de raça. Ao citar a tentativa de corte das cotas, ela faz uso de avaliação por meio de ênfase (“ele quis **cortar** as cotas da pós-graduação”) e age na construção de um posicionamento coletivo (“a **gente** poderia ter sido **cortado** aí”). Entendo que os posicionamentos que Paula vai construindo ao longo da sua narrativa (os **brancos**, os **negros**, a **gente**, entre outros) também estão relacionados a como as nossas identidades são localmente construídas, a partir de crenças e valores em comum (De Fina, 2003).

Dessa forma, a narrativa de Paula contribui para uma possível tentativa de reelaboração dos nossos papéis como professoras de língua inglesa, mas também para a percepção de uma multifacetagem de papéis (**mulher**, **intelectual**, **mulher branca**, **negra**, **cidadã**). Esses múltiplos posicionamentos apontam também para agendas mais amplas, para sistemas simbólicos (Woodward, 2003) que dão sentido a nossa experiência, mas que nem sempre são devidamente problematizados.

Excerto 2: “Hoje, eu não estou lá”

Essa parte da interação foi obtida a partir da terceira reunião remota de trabalho entre cinco professoras de língua inglesa, membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Prática Exploratória (NEPPE). Essa reunião visava à

reflexão acerca dos nossos papéis profissionais durante a pandemia do COVID-19, discussões estas iniciadas em duas outras reuniões prévias. Este encaminhamento reflexivo centrava-se na observação de alguns pontos recorrentes em nossas falas nas reuniões anteriores, seleção esta feita por uma das participantes. Nesse momento, Vânia e Luciana abordam os desafios do ensino remoto na pandemia e como elas têm sido afetadas por essas questões.

Vânia: Porque planejar a gente tem mesmo, né? assim não dá pra usar o que a gente fazia antes, hoje. Eh, eu dou aula pra crianças muito pequenas, dou aula pra adultos e pra pré-adolescentes e <de maneiras diferentes>. Eu tenho a aula do Zoom presencial. Eu tenho aulas gravadas, né? com as crianças e:: o aluno presencial também na faculdade e aluno pré-adolescente no curso de inglês. Então assim, na faculdade, eu sinto que eles lidam melhor, mas o que mais me incomoda nisso tudo é que eu ↑tenho que aprender coisas que eu não quero aprender ↓agora. Porque o °meu aprender° tá focado em outras coisas. Eu quero aprender formação de professor, outras teorias, terminar essa tese:: e tô tendo que aprender a fazer sala de aula ↑interativa, sabe? Que ao mesmo tempo hoje, eh eh, vai me ajudar, vai fazer a diferença, mas o meu objetivo maior não vai ser alcançado. Então a >sensação que eu tenho<, é que eu estou nadando, nadando e não chego em lugar nenhum, não faço NADA. Trabalho, trabalho, trabalho, estudo, estudo, estudo e não chego em lugar nenhum, <porque eu não estou lá>, né? Então assim, foi muito difícil e doloroso ter essa percepção da Prática Exploratória que guia o nosso trabalho, de estar LÁ, né? E hoje, eu não estou lá. Então, isso me deixa muito frustrada. Então, assim, mesmo que a gente não fosse retomar >currículo nenhum<, eu queria tá lá. E os momentos que mais me, me:: doeram assim, foi quando meus alunos perderam os seus entes queridos. Alunos adultos (). Eu tenho alunos de 7 anos que perderam o pai também. Então o fato de eu não estar lá, mesmo que eu não possa fazer nada, mas NÃO estar lá é uma coisa que me incomoda muito, sabe? Eu falo com as professoras. Eu gosto de ir na sala delas buscar as crianças e ficar ali 10 minutos enrolando pra conversar com elas, pra criar laços, sabe? Cumplicidade, afeto, sabe? Eu acho que isso pra mim faz toda a diferença como professora e como pessoa, ↓sabe? Então assim, <não é planejar a aula>. Porque eu planejo, as mães elogiam: “ai que legal, não sei o que”. Pra mim esse elogio não me diz ↓nada porque eu não to lá para ver °isso°. Eu queria estar participando disso e eu não estou. Antes eu planejava uma aula e ficava super ansiosa ((gesticula)) pra ver o rostinho deles e pra ver o feedback ali naquele momento, pra eles falarem: “caramba, você é a tia mais legal”. E hoje eu planejo uma aula, mas eu não vou ouvir isso, quem vai ouvir é a mãe. E a gente acaba não estabelecendo afeto e construindo uma relação mais próxima. E os adultos >o que me incomoda< é a questão de eu não conseguir olhar pra eles. E eu entendo, porque muitas vezes eu também não quero a câmera ligada, sabe? Mas assim, não OLHAR me incomoda. Não tá ali, sentindo a energia, me incomoda. Então, eu planejo uma aula maravilhosa e depois eles falam assim: “aula maravilhosa”. Eu não ↑sei.

Vânia: [Assim..]

Luciana:[Pra quem], né?

Vania: É REAL, sabe? Eu não sei. Eu não tenho esse termômetro, entende? Porque eu não estou ali. Eu posso fazer milhares de salas de aulas interativas, usar tecnologia maravilhosa. Pra >mim a aula não aconteceu<.

Luciana: Eu acho Vania que, por exemplo, eu no CIEP, eu estou professora desde setembro. Então com as minhas turmas desse ano que são diferentes das do ano passado, que a gente começou em fevereiro e parou em março. Eu não sei nem o ROSTO deles. Então na plataforma lá, eles colocam só o nome. Alguns nem tem foto. Fica lá aquele negócio:: cinza. Eu nem sei quem são. Então assim, eu to conhecendo por quem tá entregando coisas pra mim, mas eu nem sei:: quem são essas pessoas. Fora essa sensação de que eu vou voltar e vou ter que começar °tudo° de novo. Quando eu voltar um °dia°, sabe-se lá quando, que essas relações vão começar.

Ao abordar os desafios do ensino remoto, Vânia contextualiza as suas práticas pedagógicas, trazendo detalhes que possam servir para validar as micronarrativas (Georgakopoulou; De Fina, 2012) que ela trará posteriormente, dentro dessa mesma interação. Percebo que no decorrer dessa interação, Vânia faz ‘movimentos’ narrativos não canônicos. Entendo que Vânia faz sentido das suas experiências a partir do que a incomoda e do que é significativo para ela e para as outras participantes no presente (Järvinen, 2004).

Apesar de ser professora de ensino básico e superior, Vânia negocia (Hall, 2003) a sua identidade profissional como pertencente a um eixo comum dentro daquela comunidade de prática, de professoras (“**dou aula pra crianças** muito pequenas, [...] **adultos** e pra **pré-adolescentes**”) afetadas pelas consequências da pandemia e as incertezas do ensino remoto. Esse posicionamento é importante porque ele se insere em uma perspectiva de consciência compartilhada, do ponto de vista do “outro generalizado” (Järvinen, 2004).

Vânia utiliza a fala mais lenta (“<de maneiras diferentes>”) ao mencionar as demandas do ensino remoto e ratificar esse posicionamento identitário coletivo. O enredo de Vânia vai se construindo de uma forma típica (“Eu tenho a **aula do Zoom presencial**. Eu tenho **aulas gravadas**”) para aquela categoria de problemas, de pessoas e principalmente de tempo (Järvinen, 2004).

Mesmo quando Vânia se posiciona como pesquisadora (“Eu quero aprender **formação de professor**, outras **teorias**, terminar essa **tese**”), ela age discursivamente na negociação de identidades coletivas, pois a percepção que parece individual (“**eu ↑tenho** que aprender coisas que eu **não quero** aprender **↓agora**”), possivelmente se relaciona à sócio-construção do afeto (Moraes Bezerra, 2013), à sobrecarga emocional/física que estávamos vivenciando. Vânia sobe a intonação em um elemento lexical que indica obrigação e enfatiza

outro posterior a uma negativa, o que parecem formas de construir esses alinhamentos identitários. Ela também desce a intonação em um elemento lexical de tempo, que pode apontar para uma complexidade espaço-temporal desse enredo narrativo.

Percebo que o modo como Vânia faz uso da fala mais baixa e da subida de entonação ao tratar das suas necessidades (“Porque o °meu **aprender**° tá **focado** [...]”) e obrigações (“fazer sala de **aula** ↑**interativa**”), no que se refere ao aprender, também estão relacionados às perspectivas das participantes (Norrick, 2020), visto que todas nós, de alguma forma, estávamos sujeitas aos mesmos processos. O aprender é de certo modo ressignificado a partir de uma perspectiva negativa, impositiva, mas essa ação é validada porque ela é paralela a uma construção coletiva da experiência.

Além disso, percebo que Vânia não propõe *alinhamentos* a uma identidade profissional aleatória, fixa, de uma professora dotada de *expertise* e técnicas, que sempre domina o seu campo de atuação, de uma heroína ou outra percepção associada às crenças do senso comum. Parece que Vânia propõe um deslocamento desse papel (“o meu **objetivo maior não** vai ser **alcançado**”). Ela faz questionamentos da sua ação pedagógica (“não faço **NADA**”) que se estendem a todas nós.

As escolhas discursivas de Vânia sustentam a (co)construção de identidades fluidas (Moita Lopes, 2003). Entendo que essas escolhas sinalizam uma percepção de espaço (“não **chego** em **lugar nenhum**” [...] “<porque eu não **estou lá**>”) e tempo não representativos de uma ordem linear ou captura de uma essência (Järvinen, 2004). O “estar *lá*” vai sendo retomado no decorrer da narrativa de Vânia como um importante aspecto da sua ação.

Parece que a percepção que Vânia tem de não estar lá se pauta em um princípio de coerência (Linde, 1993), relacionado às crenças e valores compartilhados dentro da nossa comunidade de Prática Exploratória, acerca da importância de estabelecer relações mais próximas com os nossos alunos e construir afetos, questões essas apresentadas como desafios ou até impossibilidades (“eu **não estou lá**”), com a imposição do ensino remoto.

Vânia (co)constrói afetos na interação (“>**sensação** que eu **tenho**<” [...] “foi muito **difícil** e **doloroso**” [...] “isso me deixa muito **frustrada**”), fazendo movimentos temporais constantes que possivelmente contribuem para esse *posicionamento* identitário coletivo, pois a experiência de Vânia integra uma trajetória de histórias já existentes (Järvinen, 2004), é representativa das nossas histórias, das nossas realidades como professoras.

Por isso, entendo que o “hoje” (“E **hoje**, eu não estou **lá**”) não se limita ao momento da interação, tampouco o “lá” se limita a um espaço físico/virtual, mas a uma pluralidade que é relativa a um ponto de vista do presente que está em constante mudança (Järvinen, 2004). Estar “lá” também parece estar sendo ressignificado por Vânia, como estar *perto*, presente para o *outro*, a uma

prática não necessariamente vinculada ao fazer pedagógico no sentido técnico (“**mesmo** que a gente **não** fosse **retomar >currículo nenhum<**”), o que possivelmente descentraliza a filiação a uma concepção de identidade profissional fixa, ratificando os deslocamentos anteriores.

Quando Vânia constrói pequenas narrativas (Georgakopoulou; De Fina, 2012) acerca dos momentos que mais a afetaram durante a pandemia, ela aciona identidades (Hall, 2003; Woodward, 2003) profissionais, mas principalmente nos posiciona como pessoas afetadas (“meus alunos **perderam** os seus **entes queridos**”) de diversas formas pela pandemia. O estar “lá” (“**NÃO** estar lá é uma coisa que me **incomoda**”) é novamente associado ao afeto, à perspectiva de ação (“mesmo que eu não possa **fazer nada**”) impossibilitada. A repetição (“**perderam** os seus entes queridos [...] **perderam** o pai também”) parece funcionar como um elemento avaliativo (Labov, 1972; Linde, 1993) e ser parte integrante do processo de (co)construção de afetos (“me:: **doeram** assim”).

Mais uma vez, Vânia evidencia as complexidades da sua ação discursiva (Hall 2003, Moita Lopes, 2003), no que se refere ao posicionamento identitário coletivo (“**<não é planejar a aula>**”). A descida de intonação parece ser relativa a uma negociação (“faz toda a diferença como **professora** e como **pessoa**, ↓**sabe?**”) citada anteriormente, fruto da perspectiva de consciência compartilhada (Järvinen, 2004), do que é significativo dentro daquela comunidade.

Entendo que as repetições também integram o processo de construção coletiva das nossas identidades (“esse elogio não me diz ↓**nada** porque eu **não to lá** para ver **isso**”), uma vez que as ações de Vânia são pautadas por experiências que são comuns no grupo, mas também em processos de deslocamento e resignificação. A própria concepção de aula é alvo dos questionamentos de Vânia (“**não to lá** para ver **isso**”), um conceito também deslocado de definições tradicionais.

Quando Vânia narra o que ela conseguia alcançar com suas aulas antes da pandemia, ela faz uso de gestos, como uma possível forma de performatizar essa prática (“ficava super **ansiosa** ((gesticula)”), além de se apropriar da fala dos seus alunos (“caramba, **você é a tia mais legal**”). Essa apropriação da fala no discurso direto parece funcionar ainda como recurso avaliativo (Labov, 1972; Linde, 1993). Diferentemente, nos momentos em que Vânia assume a fala típica das mães, durante a pandemia, (“ai que **legal**, não sei o que”) ou dos alunos da faculdade (“aula **maravilhosa**”), essas atribuições referentes à aula e ao planejamento não são validadas (“Eu não ↑**sei**”), porque também são integrantes de um processo discursivo de indefinições e deslocamentos, já apontado nessa análise.

A relevância e a impossibilidade de ver e estar com os alunos (“**ver** o rostinho deles” [...] “**não OLHAR** me incomoda”) são retomados na

(co)construção de uma perspectiva que vai além das rotinas didáticas. Nesse momento, Luciana se alinha à Vânia (“[Pra quem], né?”), em uma sobreposição de turnos. Luciana parece ratificar esses movimentos discursivos de Vânia (“**É REAL**, sabe?” [...] eu **não estou** ali [...] a aula **não aconteceu**”) e se *alinhar* ao *posicionamento* identitário coletivo, por meio da sua narrativa de experiência profissional (“a gente começou em fevereiro e parou em março. Eu não sei nem o **ROSTO** deles”).

A narrativa de Luciana parece evidenciar uma correspondência (Norrick, 2020) entre as nossas histórias. Como apontado anteriormente, as histórias de Vânia fazem sentido para o grupo porque são representativas das nossas realidades. Nesse sentido, as ações narrativas de Vânia (“**É REAL**, sabe?”) também podem ser entendidas como um convite (De Fina, 2013) para compartilharmos as nossas histórias profissionais durante a pandemia, mas, talvez, principalmente a nossa dor.

Embora Luciana e Vânia abordem experiências educacionais semelhantes (“Então na plataforma **lá** [...] Eu **nem sei** quem **são**”) em contextos distintos, acredito que a fala de Luciana possa funcionar como um processo de (co)narração (Norrick, 2020) e contribuir para a construção da memória coletiva e identidades dos membros dessa comunidade.

Luciana faz sentido de suas experiências a partir das representações complexas de Vânia. Os deslocamentos acerca do espaço educacional e ressignificações do trabalho do professor são retomados na narrativa de Luciana. As indefinições se estendem à construção das identidades dos alunos (“**Alguns** nem tem foto [...] eu nem sei:: quem **são essas pessoas**”) e são frutos de uma perspectiva do presente (Järvinen, 2004), em constante mudança (“eu voltar **um °dia**°, [...] que essas **relações** vão começar”), por meio da qual o passado e o futuro são reconstruídos.

9.0 Últimas considerações

As possibilidades analíticas das narrativas de Paula, Vânia e Luciana são múltiplas e, por certo, não caberiam nesse trabalho. Focalizo os percursos narrativos dessas participantes como uma forma de ação e, principalmente, o modo como essas histórias são construídas a partir de uma ordem espaço-temporal dinâmica, não de uma simples representação, captura do ‘real’ ou passado fixo. Percebo uma possibilidade de reconfiguração do espaço e tempo narrativos a partir do que é significativo para aquela comunidade de prática.

Entendo também que as participantes agem discursivamente na (co)construção de identidades coletivas e se alinham a crenças daquela comunidade. Todavia, processos de deslocamento e ressignificação evidenciam identidades multifacetadas dentro de categorias coletivas tais como professora, mulher, pesquisadora, comuns ao eixo do nosso grupo. Por isso,

percebo uma potencialidade dessas narrativas para uma reelaboração desses papéis sociais, assumidos não somente por nós, mas também pelos outros participantes das histórias narradas.

Entendo ainda que essa construção multifacetária de papéis aponta para agendas mais amplas, para sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido as nossas posições e experiências. Acredito que esses percursos são relevantes para o entendimento da centralidade da narrativa nas nossas vidas, como um *locus* investigativo de desigualdades, processos de subalternização, mas também para a (re)existência, mobilidade, para outros modos de sentir, pensar e estar no mundo.

Referências bibliográficas

- ALLWRIGHT, D. 2003. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language teaching research*. London: Arnold Publishers, v.7, nº 2, p. 113-141.
- _____. 2015. Putting 'understanding' first in practitioner research. In: DIKILITAS, K.; SMITH, R.; TROTMAN, W. (eds.). *Teacher-Researchers in Action*. IATEFL. Research Special Interest Group, p.19-36.
- ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. 2009. General introduction: Learners, and what we think of them. In:_____. *The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practice*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, Cap.1, p.1-14.
- _____. 2009. Going Beyond Experiments: Descriptive and Qualitative Classroom Research. In:_____. *The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practice*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan. Cap.9, p.122-139.
- ARNOLD, J. 2009. Affect in L2 Learning and Teaching. *ELIA: Estudios de lingüística inglesa aplicada*. Spain: University of Seville, nº 9, p. 145-151.
- BLOMMAERT, J.; DE FINA, A. 2017. Chronotopic identities: on the timespace organization of who we are. In: *Diversity and Superdiversity: Sociocultural linguistic perspectives*. Georgetown University Press, p.1-15.
- BORBA, R. 2014. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. *Cad. Pagu*, n.43, p.441-474.
- BRUNER, J. 1997. Ingresso no significado. In:_____. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.65-88.
- _____. 1991. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*. The University of Chicago, nº 18, p.1-21.
- BUTLER, J. 1999. Language, power and strategies of displacement. In:_____. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of identity*. Nova York, Routledge, p.33-44.
- _____. 1990. Subjects of sex/gender/desire. In:_____. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of identity*. New York, Routledge, Chapman & Hall, p. 1-25.
- CAMPOS, M. D.1999. SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. *Série Documenta EICOS*, ano VI,

- n. 8. Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, p. 41-70. Disponível em: <http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>
- CANAGARAJAH, S. 2009. Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica. In: *Em Aberto*. Brasília. v.22, nº.81, p.113-134.
- DE FINA, A. 2003. Identity in narrative: a discourse approach. In: _____. *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, p.11-26.
- DE FINA, A. 2013. Narratives as practices: negotiating identities through storytelling. In: BARKHUIZEN, G (org.). *Narrative Research in Applied Linguistics*. United Kingdom: Cambridge University Press, p.154-175.
- DE FINA, A; GEORGAKOPOULOU, A. 2012. *Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. USA: Cambridge, p.125-154.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. 2002. Introduction. In: _____. *The Qualitative Inquiry Reader*. USA: Sage Publications, p.12-15.
- FABRÍCIO, B. F. 2006. Narrativização da experiência: o triunfo da ordem sobre o acaso. In: MAGALHÃES, I; CORACINI, M. J; GRIGOLETTO, M (org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, p.191-209.
- _____. 2017. "Repetir-repetir até ficar diferente": práticas descoloniais em um blog educacional. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Universidade de Brasília, nº.18(2), p.9-26, 2017.
- FAIRCLOUGH, N. 1995. Critical language awareness and self-identity in education. In: _____. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York: Longman. Cap.9, p.219-232.
- 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. *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: IPUB, p.189-213.
- GEORGAKOPOULOU, A. 2007. From narrative/text to small stories/practices. In: _____. *Small stories, Interaction and Identities*. Philadelphia: John Benjamins Publishing. Cap.1, p.1-29.
- GOFFMAN, E. 1981. Footing. In: _____. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Cap.3, p.124-159.
- HALL, S. 2003. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 2º ed. Petrópolis: Vozes, p.103-133.
- JÄRVINEN, M. 2004. Life Stories and the Perspective of the Present. *Narrative Inquiry*. Amsterdam: John Benjamins B. V. 14 (1), p.45-68.
- KILOMBA, G. 2019. Quem pode falar? Falando no Centro, Descolonizando o conhecimento. In: _____. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó. Cap.2, p.47-70.
- LABOV, W. 1972. The transformation of Experience in Narrative Syntax. In: _____. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p.354-396.
- LINDE, C. 1993. Coherence Systems. In: _____. *Life Stories: The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press, p. 163-191.
- _____. 1993. Methods and data for studying the life story. In: _____. *Life Stories: The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press, p.51-97.

- _____. 1993. The creation of coherence in life stories: an overview. In: _____. *Life Stories: The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press, p.3-19.
- MAGALHÃES, C. E. A. 2018. Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como lócus de investigação. *Veredas Temática: Autoetnografia em estudos da linguagem e áreas interdisciplinares*. Juiz de Fora: UFJF. PPG Linguística, v. 22, nº 1, p.16-33.
- MAKONI, S; PENNYCOOK, A. 2007. Disinventing and Reconstituting Languages. In: _____. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters. Cap.1, p.1-41.
- MALDONADO-TORRES, N. 2007. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar/Universidad Central (IESCO- UC), p. 127 -167.
- MIGNOLO, W. D. 2000. On Gnosis and the Imaginary of the Modern/Colonial World System. In: _____. *Local histories/global designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. New Jersey: Princeton University Press, p.3-45.
- MILLER, I. K. 2010. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMÉNEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Eds.). *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes, p. 109-129.
- MILLER, I. K. et al. 2008. Prática Exploratória: Questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, p.145-165.
- MILLER, I.K.; MORAES BEZERRA, I. C. R. 2004. *Professor: um profissional em construção permanente*. Mesa redonda. I Encontro do Fórum Permanente de Língua e Literatura Inglesa. Faculdade de Formação de Professores/UERJ, São Gonçalo, RJ, p.1-9.
- MILLER, I.K.; MORAES BEZERRA, I. C. R. 2006. Professores de inglês envolvidos na socioconstrução discursiva de seus entendimentos: O espaço da Prática Exploratória. In: FIGUEIREDO, F.J. Q. (Org.). *Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: UFG, p.258-268.
- MOITA LOPES, L. P. 2006. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola. Cap. 3, p.85-105.
- _____. 2003. Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais. In: _____. (Org.). *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, p.13-38.
- MORAES BEZERRA, I.C.R. 2013. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? *SOLETRAS Revista*. São Gonçalo, RJ: Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN). Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, nº 25, p.256-281.

- _____. 2007. *Com quantos fios se tece uma reflexão? Narrativas e argumentações no tear da interação*. Rio de Janeiro, 302 f. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- NOBREGA, A. N.; MAGALHÃES, C. E. A. 2012. Narrativa e identidade: contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária. *Veredas Atemática*. Juiz de fora: UFJF, PPG/Linguística, v.16, nº 2, p.68-84.
- NORRICK, N.R. 2020. The epistemics of narrative performance in conversation. In: *Narrative Inquiry*. John Benjamins: 30 (2), p.211-235.
- PENNYCOOK, A. 1990. Towards a critical Applied Linguistics for the 1990s. In: *Issues in Applied Linguistics*. UCLA: vol.1, nº 1, p.8-28.
- RAJAGOPALAN, K. 2003. Língua estrangeira e autoestima. In: _____. *Por uma linguística crítica: Linguagem, Identidade e a questão ética*. 1º ed. São Paulo: Parábola editorial. 5º reimpressão. Jul/2016, p.65-70.
- _____. 2003. Linguística Aplicada: Perspectivas para uma Pedagogia Crítica. In: _____. *Por uma linguística crítica: Linguagem, Identidade e a questão ética*. 1º ed. São Paulo: Parábola editorial. 5º reimpressão. Jul/2016, p.105-114.
- _____. 2003. Por uma linguística crítica. In: _____. *Por uma linguística crítica: Linguagem, Identidade e a questão ética*. 1º ed. São Paulo: Parábola editorial. 5ª reimpressão. Jul/2016, p.123-128.
- RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (Org.). 1999. *Sociolingüística Interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 159pp, 1998. Resenha de: OSTERMANN, A. C. Review. *D.E.L.T.A*, v.15, nº 2, p.367-371.
- RIESSMAN, C. K. 1993. Introduction: Locating Narrative. In: _____. *Narrative Analysis: Qualitative research methods*. USA: Sage Publications, p.1-24.
- ROJO, R. H. R. 2006. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola. Cap. 11, p.253-275.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Talking for Conversation. In: _____. *Language*. Baltimore, v. 50, nº 4, p. 696-735.
- SLIMANI-ROLLS, A.; KIELY, R. 2019. Foreword. In: _____. *Exploratory Practice for Continuing Professional Development: An Innovative Approach for Language Teachers*. Palgrave Macmillan, p.5-11.
- WALSH, C. 2005. Introducción - (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: _____. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, p. 13-35.
- _____. 2013. Lo Pedagógico y Lo Decolonial. Entretejiendo caminos. In: _____. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito, Ecuador: Abya Yala, p.23-68.
- WOODWARD, K. 2003. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 2º ed. Petrópolis: Vozes, p.7-72.

ANEXO 1 – Convenções de transcrição

| | | | |
|-------------------|---|-----------|---|
| ... | pausa não medida | : ou :: | alongamentos |
| (2.3) | pausa medida | [| início de sobreposição de falas |
| . | entonação descendente ou final de elocução |] | final de sobreposição de falas |
| ? | entonação ascendente | () | fala não compreendida |
| , | entonação de continuidade | (palavra) | fala duvidosa |
| - | parada súbita | (()) | comentário do analista, descrição de atividade não verbal |
| = | elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas | “palavra” | Fala relatada |
| <u>sublinhado</u> | ênfase | ↑ | subida de entonação |
| MAIÚSCULA | fala em voz alta ou muita ênfase | ↓ | descida de entonação |
| °palavra° | fala em voz baixa | hh | aspiração ou riso |
| >palavra< | fala mais rápida | .hh | inspiração |
| <palavra> | fala mais lenta | | |

Convenções baseadas nos estudos da Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Atkison e Heritage, 1984), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987), Tannen (1989), Castilho e Petri (1987), Gago (2002), (apud NOBREGA; MAGALHÃES, 2012).