

REFLETINDO SOBRE AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS

*REFLECTING ON THE MULTIPLE IDENTITIES OF TEACHERS IN PANDEMIC TIMES:
TEACHERS AS INTELLECTUALS*

Emanuelle de Souza Fonseca Souza¹
Raquel Sampaio Mello²

Resumo: Neste trabalho, buscamos gerar alguns entendimentos a partir das narrativas de professores de línguas durante a pandemia da Covid-19. Compreendemos que são muitos os desafios impostos aos discentes na atual conjuntura. Sendo assim, é necessário que se observe o professor como intelectual e transformador. Diante disso, faz-se vital pensar que há processos de letramentos, pois novos entendimentos estão se configurando, visto que a reformulação do ensino, como o uso do ensino remoto, tem levado os docentes a refletir sobre a situação. Por isso, pensar na qualidade de vida desse novo espaço de construção de conhecimento é fundamental. Além de tais subsídios teóricos, esse trabalho está inserido na perspectiva metodológica investigativo-interpretativista da Linguística Aplicada. Os dados foram gerados com professoras de inglês que estão trabalhando com o ensino a remoto. Os elementos narrativos nos levaram a entender que é indispensável buscar a qualidade de vida por meio dos entendimentos. As professoras buscaram reconstruir suas práticas para que o processo de ensino/aprendizagem pudesse ser reflexivo e significativo tanto para todos os envolvidos: alunos e professores.

Palavras-chave: Identidade. Pandemia. Letramento. Linguística Aplicada. Narrativa.

Abstract: In the present work, we seek to develop some understandings from the narratives of language teachers during the pandemic of Covid-19. We understand that there are many challenges imposed on students in the current situation, so it is necessary to observe the teacher as an intellectual and transformative. Therefore, it is vital to think that there are literacy processes, as new understandings are taking shape, however such a reformulation of teaching, like the use of remote teaching, has led teachers to reflect on the situation, thus thinking about the quality of life of this new space for building knowledge is fundamental. In addition to such theoretical subsidies, this work is inserted in the investigative-interpretative methodological perspective of Applied Linguistics. The data was generated with English teachers who are working with remote education. The narrative elements led us to understand that it is essential to seek quality of life through understanding. The teachers sought to reconstruct themselves so that the teaching/learning process could be reflective and meaningful for all involved: students and teachers.

Keywords: Identity. Academy. Literacy. Applied Linguistics. Narrative.

¹ PPGEL – Pontifícia Universidade Católica – PUC-RJ. Doutoranda em Linguística Aplicada – PUC-RJ. Mestre em Estudos Linguísticos – UERJ-FFP. <https://orcid.org/0000-0002-0196-2709>. emanuellefonsouza@gmail.com

² PIPGLA – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutoranda em Linguística Aplicada – UFRJ. Mestre em Estudos Linguísticos – UERJ-FFP. <https://orcid.org/0000-0003-2772-014X>. raquelsampaio@letras.ufrj.br

Introdução

Diante dos desafios impostos a nós como educadoras neste tempo de pandemia da Covid-19 (SANTOS, 2020), buscamos neste artigo refletir sobre os percalços que os educadores de língua inglesa têm enfrentado na conjuntura atual. Por isso, é tão importante que pensemos em novas formas de construir conhecimentos e em oportunidades de aprendizado (ALLWRIGHT, 2000) que são gerados a partir dessa situação. Além disso, buscar entendimentos torna-se de grande relevância social, principalmente, porque pensamos na qualidade de vida, dentro e fora da sala de aula, considerando-se que é unânime a sensação de sobrecarga e de pressão por parte dos docentes.

Não é raro acontecer em conversas entre professores desabafos sobre como se sentem em relação às questões que são comuns ao processo de ensino-aprendizado. Mesmo antes da pandemia, os assuntos eram os mesmos, mas agora, fala-se de conceitos antigos em um novo contexto. Há bastante ansiedade em relação ao reaprender a interação de sala de aula, atividades de casa, afetos, construção conjunta de conhecimento, e como não falar o quão exaustivo está sendo aprender as novas ferramentas para chegar até o aluno, para gravar as aulas e explorar novos recursos.

Para Allwright e Hanks (2009), um dos princípios da Prática Exploratória é a qualidade de vida em sala de aula (GIEVE; MILLER, 2006), que se configura aqui como a busca de entendimentos. Tendo em vista a Prática Exploratória como uma abordagem educacional e ética que compreende que o processo de ensino/aprendizagem não pode ser desprovido de qualidade de vida (MILLER; MORAES BEZERRA, 2014). Sendo assim, para Miller e Moraes Bezerra (2014), a Prática Exploratória encoraja que os professores e alunos lancem um olhar investigativo sobre a vida na sala de aula e fora dela. E o que falar sobre a atual configuração da sala de aula? Que reflexões os praticantes têm feito em tempos de pandemia?

Nesse tempo pandêmico, os desafios são inúmeros como: a saúde, a educação e as relações trabalhistas (SANTOS, 2020). Por isso, observamos a necessidade de refletir por meio deste trabalho sobre os obstáculos enfrentados pelos educadores tais quais: sobrecarga de trabalho e cobrança pela produtividade, com o intuito de ressignificar as práticas pedagógicas e nossos papéis dentro dessa nova sala de aula. Tal fato nos leva a pensar que as identidades não

podem ser pensadas de modo essencialista, mas sim como fluidas e instáveis (WOODWARD; HALL, 2014).

Diante da ideia de identidade como algo mutável, o professor também deve ser visto como intelectual e transformador (GIROUX, 1997). Em outras palavras, “ao encarar professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento” (GIROUX, 1997, p. 161). Assim, como transformar o ensino e como nos transformar em uma situação nunca vivida? Como ressignificar a sala de aula mediante a pandemia? Quais são as prioridades nesse novo cenário?

A crise da Covid-19, no que diz respeito à sala de aula e a formação docente, configura-se como uma oportunidade de aprendizagem (ALLWRIGHT, 2000), que permite a nós, professores, inferir que estamos gerenciando uma crise dentro de uma crise em nossas escolas. Se “o objectivo da crise permanente é não ser resolvida” (SANTOS, 2020), resta-nos promover oportunidades coletivas de reflexão sobre a qualidade de vida desse momento, dentro e fora da sala de aula (MILLER et al., 2008), mesmo que o modelo de aula virtual saliente cada vez mais as linhas abissais (SANTOS, 2007) que existem entre alunos-professores-escola e seja potencialmente mais excludente que a escola de antes.

Assim, guiando-nos pelos princípios da Prática Exploratória, entendemos que todas as experiências vividas promovem oportunidades de aprendizagem (ALLWRIGHT, 2000). Dessa forma, decidimos aprender sobre o que estamos passando durante o período de isolamento social e ensino remoto. A abordagem da Prática Exploratória nos encoraja a produzir conhecimentos com relevância local e agir como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997; GIEVE; MILLER, 2006; MORAES BEZERRA, 2014).

Um olhar exploratório

A Prática Exploratória por intermédio de algumas questões instigantes [*puzzles*]³, refletimos sobre a vida dentro e fora da escola, assim como o que acontece não somente durante as aulas, nas reuniões de professores, nos corredores da escola, no pátio, no portão, mas também em outros contextos educacionais e/ou profissionais.

³ Para a Prática Exploratória, *puzzles* são perguntas instigantes, geralmente iniciadas com “por que”, feitas pelos praticantes envolvidos. São perguntas que levam os praticantes a refletir sobre qualquer questão acerca da qual seja importante buscar entendimentos.

Essa maneira de olhar com mais cuidado para a dinâmica de busca por entendimentos configura-se como uma modalidade de Pesquisa do Praticante (ALLWRIGHT, 2003), na qual alunos, professores e aprendizes engajam-se de forma agentiva, atuando como praticantes responsáveis pelo seu próprio aprendizado e desenvolvimento no trabalho para entender as questões que os incomodam.

Nessa forma inclusiva de trabalhar, ressaltamos o caráter ético, visto que todos os praticantes envolvidos trabalham e decidem juntos, coconstruindo seus conhecimentos. Portanto, o fio condutor desse movimento investigativo para integrar a todos como agentes na busca de entendimentos são os princípios da Prática Exploratória de acordo com Miller et al. (2008, p. 147):

Priorizar a qualidade de vida.
Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.
Envolver todos neste trabalho.
Trabalhar para a união de todos.
Trabalhar para o desenvolvimento mútuo.
Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais.

Os princípios que guiam este artigo não são o passo a passo para uma investigação, mas um estímulo que leva à reflexão e “surge como a articulação do ‘fazer’ da Prática Exploratória” (MILLER et al., 2008, p. 148). Portanto, para nós, a Prática Exploratória configura-se como um fio teórico que conduz o “processo crítico-reflexivo da prática docente, com a construção coletiva de conhecimentos, com a construção do sujeito crítico, dentre tantas possibilidades de estabelecimento de diálogos” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 34).

Pandemia e identidade

No texto de Boa Ventura Santos (2020), cujo título é “A cruel pedagogia do vírus”, o autor discorre sobre a pandemia referindo-se a ela como alegoria. Segundo esse autor, “o sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível” (2020, p.10).

Conforme Santos (2020), a pandemia, mesmo não respeitando os limites geográficos, ainda assim é discriminatória, pois são algumas minorias que mais sofrem o seu impacto. Dentre os marginalizados, este autor cita as mulheres, o que nos chama atenção em específico, uma vez

que é um grupo composto pelas mais diversas educadoras cuja identidade profissional é perpassada por uma série de outras. Nas palavras do professor (2020, p. 16),

são elas também que continuam a ter seu cargo, exclusiva ou majoritariamente, o cuidado das famílias. Poderia imaginar-se que havendo mais braços em casa durante a quarentena, as tarefas poderiam ser mais distribuídas. Suspeito que assim não será em face do machismo que impera e quiçá se reforça em momentos de crise e de confinamento familiar

Neste sentido, compreendemos que as múltiplas identidades das professoras são diretamente intensificadas, tendo em vista este mal do ano de 2020. Fundamentadas nas ideias de Woodward e Hall (2014), entendemos que a identidade é fluida, não estável e não essencialista. Ou seja, “a complexidade da vida exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito” (WOODWARD; HALL, 2014, p. 32). Desse modo, como as educadoras têm lidado com suas múltiplas identidades?

Viver esse momento, nos leva, professoras reflexivas, a pensar que estamos gerenciando uma crise dentro de uma crise em nossas escolas. A situação anterior, que já era caótica, torna-se ainda mais obscura. Talvez, estejamos nos afastando e excluindo mais do que antes?

Pandemia e ensino coexistem?

Segundo Santos (2020, p 29), a pandemia “torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI”. Com isso, a pandemia tem feito com que diversos educadores pesem no seu modo de ensinar.

Para Giroux (1997), é necessário que os professores sejam vistos a partir de uma lente cuja ótica os perceba como intelectuais e não como meros reprodutores de conteúdo. Neste contexto de pandemia, tal visão se constitui como vital, uma vez que os professores foram obrigados a reinventar suas práticas. A tradicional sala de aula, em diversas escolas foi substituída, ainda que temporariamente, por uma tela de computador. Dessa maneira, esse teórico argumenta que

uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade

docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 1997, p. 161).

A visão de Giroux (1997) acerca dos professores como intelectuais coaduna com a perspectiva de letramento de Street (2014). Para este teórico, o letramento é ideológico, portanto, não deve ser visto apenas como um mero processo de codificação. Logo, Street (2014, p. 13) diz que: “as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas”. Por fim, é importante que reflitamos que não há letramento ou ensino que seja dissociado do contexto que estamos inseridos.

Outro construto teórico que irá nos auxiliar a construir alguns entendimentos são os estudos das narrativas, uma vez que foi um elemento abundante em nossas conversas profissionais sobre a pandemia e que nos ajudaram não apenas no processo de rever e ressignificar localmente as práticas pedagógicas, mas também a nos construirmos profissionalmente e a nos inter-relacionarmos.

As narrativas de pandemia

Incluimo-nos no mundo e nos entendemos pertencentes a ele por meio das nossas práticas discursivas. Por intermédio de narrativas, nós nos construímos e construímos o outro. Desta forma, as histórias que contamos não são contadas ingenuamente. As narrativas são entendidas por nós como tendo uma função interacional, longe de apenas serem representação da experiência humana cotidiana, as narrativas são construções de nossas experiências.

De acordo com Bruner (1997), a narrativa configura-se como elemento estruturador de significados sociais. Assim, narrar é uma ação característica do ser humano. Ainda considerando Bruner, e agora Weisser (1995), por meio do uso da narrativa, o ser humano faz o esforço de interpretar o ‘eu’, o ‘mundo social’, o ‘eu no mundo social’, pois concordamos que a narrativa é uma representação social e não apenas eventos passados sendo contados. Para Bruner (1997), o ato de narrar é uma forma de fazer sentido em nossas vidas.

Labov (1972) formulou uma proposta de análise à narrativa que é presente em situações de entrevista de pesquisa e conversas informais. Para o autor, (LABOV, 1972, p. 360) a narrativa é uma forma de “recapitular uma experiência passada, combinando uma sequência oral de orações à sequência de eventos que (podemos inferir) realmente aconteceu”. Vale ressaltar que essa definição está mais voltada à narrativa como representação e não enquanto construção, como é entendida hoje, mas ela foi relevante no início dos estudos e rendeu muitas críticas ao autor.

Nos estudos labovianos, a temporalidade é um elemento crucial para definir uma narrativa. Para Mishler (2002), o tempo narrativo não se dá apenas de forma cronológica. Dessa maneira, uma narrativa pode não apresentar uma sucessão linear de acontecimentos, mas ainda assim, reportar um acontecimento passado.

Bastos (2005, p. 80) ressalta que há no ato de narrar um processo de recriação e transformação da experiência, fazendo com que se construam interpretações e modos de relatar que podem passar a “ser a nossa memória do que aconteceu”. Por isso, narramos a partir de uma perspectiva muito particular, articulando a narrativa às necessidades contextuais da interação. Ademais, consoante Bruner (1997), o falante organiza suas experiências por meio do ato de narrar, construindo o sentido. Isto posto, a reportabilidade (LABOV, 1972) de uma narrativa pode resultar da interação que o falante tem de construir uma história que mereça ser contada a partir de um evento que, inicialmente, não teria uma razão para ser contado, por não ser um evento extraordinário.

Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) apresentam uma estrutura de narrativa que auxilia até hoje pesquisas sobre narrativas. Assim, Labov propõe uma estrutura formal: a) resumo: é uma introdução do assunto a ser contado; b) orientação: informações de tempo, lugar e personagens; c) ação complicadora: sequência de orações construídas no pretérito perfeito (único elemento obrigatório); d) avaliação: que tem como função informar a carga emocional da situação. A avaliação pode ocorrer de duas maneiras: a) na avaliação externa: o fluxo da narrativa é suspenso para que o narrador fale das suas impressões; b) na avaliação encaixada: o narrador utiliza recursos linguísticos e prosódicos para realizar a avaliação durante o ato de narrar, e) resolução: desfecho da narrativa; f) coda: traz os interlocutores para os tempos presentes.

Para este trabalho, entendemos as narrativas das professoras de inglês como um lugar privilegiado para gerar alguns entendimentos em relação às questões sobre a pandemia e à construção identitária. Assim, esses encaminhamentos nos aproximam de uma proposta da

Linguística Aplicada Contemporânea, segundo Moita Lopes (2006) e também de uma perspectiva epistemológica-construcionista (MOITA LOPES, 2002; GERGEN, 1998).

Para Moita Lopes (2001, p. 63), “o 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”. Sendo assim, por meio de nossas narrativas dizemos quem somos, o que desejamos ou acreditamos, sempre nos reconstruindo a cada nova história contada.

Metodologia

Quanto à metodologia, nos alinhamos à Linguística Aplicada, pois como Moita Lopes (2006) e Pennycook (2006), compreendemos que transdisciplinaridade é vital na relação entre a linguagem e as questões existentes nesse mundo complexo em que vivemos. Utilizamos também as contribuições de estudiosos da Pesquisa Qualitativa como Fine et al. (2006), que compreendem a responsabilidade social envolvida no ato de pesquisar. Além disso, também nos valem das contribuições da Pesquisa do Praticante que compreende que o ato de pesquisar deve levar em conta não apenas a visão do pesquisador, mas também a dos participantes (MILLER; CUNHA, 2009), além de ser uma abordagem educacional que propõe a integração entre ensino, aprendizagem e pesquisa (MILLER, 2015). Vale ressaltar que, ao optar por uma pesquisa qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), assumimos que todo o conhecimento por nós construído aqui é de nossa inteira responsabilidade. Assumimos que a pesquisa nunca é neutra, assim, colocamo-nos como atrizes dessa investigação, como participantes, como professoras de língua inglesa nessa pandemia e praticantes desse processo.

Gerando alguns entendimentos: “eu” professor de línguas na pandemia

As narrativas foram divididas em excertos. O primeiro excerto é o de Anna, que é professora de inglês do Ensino Fundamental 1 e 2 em uma escola do município do Rio de Janeiro. A professora trabalha na mesma escola há 7 anos e ama o que faz. Ela tem grande motivação em relação às aulas, demonstra-se sempre muito empolgada e envolvida com o processo ensino-aprendizado. Ao perguntar sobre como foi o início da pandemia, a docente relatou que estava bem otimista, pois gosta de desafios e pensou em ser bastante produtiva, mas

conforme o tempo foi passando, ela foi refletindo sobre as questões profissionais e se redescobrando como professora.

Percebe-se na narrativa de Anna que ela está muito alinhada aos princípios da Prática Exploratória, uma vez que desde a faculdade que ela se alinha a uma abordagem reflexiva de ensino-aprendizado. Ao invés de resolver problemas, Anna apresenta-se como uma professora que prefere gerar entendimentos locais, ter ou tornar sua ação pedagógica mais significativa.

Na proposta reflexiva configurada pela Prática Exploratória, o professor não age buscando melhores técnicas, nem soluções ou resultados para problemas. O que se pretende é entender a questão que se coloca a partir de uma perspectiva ética e reflexiva, por meio do ‘conversar exploratório’ (MILLER, 2010), propiciando o emergir de questões afetivas, identitárias, sociais. Sendo assim, há uma escuta sensível pelos participantes, um olhar mais cuidadoso sobre o que fazem no cotidiano de sala de aula e fora dela. Durante a pandemia não poderia ser diferente.

Excerto 1: “eu me culpava muito porque às vezes não tava conseguindo fazer sabe?”

Anna	1	eu, no início, achei que ia ser muito produtiva, sabe? no início tava assistindo
	2	muitas lives, muitos cursinhos e sabe, vendo as pessoas muito produtivas e isso
	3	começou a me dar um certo gatilho tipo “por que eu tenho que ser tão produtiva
	4	assim?” eu quero? quero↑ quero fazer? quero↑ mas calma aí “por que eu tô
	5	querendo mostrar serviço assim tã:o sabe?” aí eu me culpava muito porque às
	6	vezes não tava conseguindo fazer sabe? e aí eu fui me redescobrando
	7	profissionalmente assim é:: tipo “não, dá o seu tempo, você é você, você não é
	8	aquele teu colega que faz pra caramba nem aquele colega que não faz nada, você é
	9	você” e eu tenho tentado ir no meu ritmo que graças a Deus tô sendo permitida
	10	né? eu tô tendo essa oportunidade de fazer as coisas no meu tempo, entendeu?
	11	então, eu tô aproveitando bastante esse momento, assim sendo bem positiva, com
	12	várias ideias e:: permanecendo acreditando que é possível fazer educação e tal
	13	sabe? concluindo o ensejo, eu fiz um grupo e convidei meus alunos a participarem
	14	de um cursinho que eu montei pra eles pra eles terem contato com a língua pra
	15	eles de alguma maneira sei lá se sentirem motivados, eu montei um cursinho
	16	particular assim pra eles sabe? a adesão foi até boa mas foi decaindo e aí eu tô até
	17	meio que tentando entender isso da empolgação inicial e do porquê eles foram de
	18	desmotivando, inclusive tem até mãe de aluno fazendo parte do cursinho . tá
	19	sendo bem interessante esse momento sim, enfim↑

Fonte: Entrevista feita com participante (2020).

No exerto 1, Anna nos orienta em relação ao tempo “*no início*” (linha 1), referindo-se ao início da pandemia. A professora, logo em seguida, faz um resumo: “*achei que ia ser muito*

produtiva”. Na sequência, ela relata o que fez para ser produtiva: *“tava assistindo muitas lives, muitos cursinhos e sabe, vendo as pessoas muito produtivas”* (linhas 1-3). Na linha 3, Anna começa seu processo reflexivo a respeito de sua postura produtiva, e ainda na linha 3, ela faz uma fala reportada, que entendemos como uma avaliação negativa em relação à produtividade que se propunha no início do isolamento social: *“por que eu tenho que ser tão produtiva assim?”*. Identificamos que a ação complicadora começa na linha 4 ao se questionar e novamente fazer uma fala reportada, técnica utilizada por narradores bastante experientes: *“mas calma aí por que eu tô querendo mostrar serviço assim tão: sabe?”*. Na sequência, Anna fala do sofrimento que esse processo reflexivo proporcionou, ainda como ação complicadora: *“aí eu me culpava muito porque às vezes não tava conseguindo fazer sabe? e aí eu fui me redescobriendo profissionalmente assim é: tipo”* (linhas 6-8). Nesse momento, identificamos um processo que gerou novos entendimentos e, conseqüentemente, um caminho para qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006), conforme nos coloca a Prática Exploratória.

Novamente, por meio de uma fala reportada, dessa vez como uma avaliação positiva em relação à nova postura, Anna revela os novos entendimentos sobre seu papel docente no início do isolamento social: *“não, dá o seu tempo, você é você, você não é aquele teu colega que faz pra caramba nem aquele colega que não faz nada, você é você”* (linhas 7-9). Dessa forma, Anna marca o porquê de narrar sua experiência docente no início da pandemia, ou seja, o ponto de sua narrativa, o que a torna reportável. Entre as linhas 9-12, Anna conclui sua narrativa com a coda, como também nos traz de volta ao presente, fazendo algumas observações gerais sobre os efeitos de suas reflexões e como elas repercutem em sua prática docente durante a pandemia. A linha 9 resume seu principal entendimento em relação ao seu ritmo de produção, que era um dos desafios colocados pela participante no início de sua narrativa *“e eu tenho tentado ir no meu ritmo que graças a Deus tô sendo permitida né?”*.

Vale ressaltar que, mesmo mudando sua postura em relação a ser ou não produtiva, Anna faz sua construção identitária como uma professora que tem interesse em ser presente na vida de seus alunos e pais de alunos (linhas 13-19). A docente constrói sua identidade de profissional que quer envolver os alunos no aprendizado da língua inglesa, que tem ideias para que os alunos continuem desenvolvendo seus estudos, mantendo-se positiva mesmo diante dos desafios que vai encontrando no caminho. No fim de sua narrativa, percebemos que Anna mantém sua identidade de professora com uma postura investigativa e que busca entendimentos mediante de questões que a instigam, como a diminuição do engajamento dos alunos no curso que ela criou.

A segunda professora com quem conversamos foi Mila. Ela é professora de uma escola bilíngue particular, também localizada no Rio de Janeiro, e trabalha nessa instituição há dois anos. O que mais chamou atenção na narrativa de Mila foi o fato de a docente ter sofrido a síndrome de *burn out* por ter que cumprir tantas cobranças e pressões não somente da escola, mas dela própria.

Excerto 2: “eu acabei tendo a síndrome de *burn out*”.

Mila	1	no início, foi tudo muito novo e a gente teve que aprender a usar ferramentas que a
	2	gente não sabia usar power point você tinha que se virar nos 30 pra fazer slides
	3	maravilhosos, videoaulas maravilhosas, tinha tinha vezes tinha semana que eu
	4	gravava o mesmo vídeo umas dez vezes porque não ficava bom assim e nesse início
	5	foi muito muito complicado e eu tive uma estafa por conta de toda essa essa
	6	cobrança da escola, eu tive uma estafa muito grande e acabei tendo a síndrome de
	7	<i>burn out</i> , aí eu tomei a decisão de que tava trabalhando...tinha dias que eu começava
	8	a trabalhar- o meu horário de trabalho era de 13:30 às 18:30 na escola, eu tinha que
	9	começar a trabalhar tipo eu começava às 9 às vezes e terminava às 22 da noite,
	10	quando eu terminava tarde, eu terminava tipo às 2 da manhã, isso tava acabando
	11	comigo e aí eu tive que estipular assim os horários fazer o que dá pra fazer da
	12	melhor forma possível e só trabalhar no horário que eu tinha que trabalhar de 13:30
	13	às 18:30, passou disso eu não ia além porque eu tava vendo que eu ia enlouquecer aí
	14	eu vi que assim as coisas foram facilitando um pouco mais porque eu comecei a me
	15	cobrar menos, não gravava os vídeos tantas vezes, gravava uma vez, fazia as
	16	atividades conforme eu tinha que fazer mas sem me cobrar sem ter aquela pressão e
	17	ficar até tarde porque eu não estava rendendo, então isso me fez muito bem . agir
	18	dessa forma me fez muito bem agora, eu já me sinto um pouco melhor, trabalhando
	19	on-line mas no início foi muito muito complicado foi muito difícil eu chorava
	20	assim tinha dias que eu gritava sabe? eu tava numa reunião no dia que eu tive essa
	21	estafa eu tava numa reunião com o pessoal do grupo do inglês da escola, com a
	22	câmera desligada com tudo desligado e chorando e procurando um psiquiatra on-
	23	line, eu paguei 400 reais numa consulta pro dia seguinte porque eu tava assim num
	24	nível de estresse absurdo e 400 reais pra um professor não é fácil mas foi
	25	desesperador mesmo

Fonte: entrevista feita com participante (2020).

No excerto 2, Mila começa dando uma orientação sobre quando tudo aconteceu, ou seja, no início da pandemia. Ela também faz um resumo sobre sua narrativa: “*foi tudo muito novo e a gente teve que aprender a usar ferramentas que a gente não sabia usar*” (linhas 1-2). Em seguida, Mila faz uma sequência de orações no passado, construindo o contexto de sua narrativa. Nas linhas 4-7, a professora inicia a ação complicadora de sua narrativa: “*nesse início foi muito muito complicado e eu tive uma estafa por conta de toda essa essa cobrança da escola, eu tive uma estafa muito grande e acabei tendo a síndrome de burn out*”. Mila justifica o que a levou à síndrome de *burn out*, o que torna sua narrativa reportável. Para a professora, as muitas horas de trabalho para conseguir dar conta das demandas exigidas pela escola e até mesmo cobranças próprias. Percebemos que a professora constrói uma identidade de professora bastante comprometida e que quer tudo perfeito, visto que gravava o mesmo vídeo dez vezes até que estivesse satisfeita.

Nas linhas 9-11, Mila relata como que as horas exaustivas que ela mesma se impunha estavam acabando com ela: *“tipo eu começava às 9 às vezes e terminava às 22 da noite, quando eu terminava tarde, eu terminava tipo às 2 da manhã, isso tava acabando comigo”*. Somente quando se sentiu esgotada, Mila decidiu ressignificar seu papel como professora e dar limites às cobranças que a estavam *“enlouquecendo”* (linha 13). Assim, nas linhas 11-13, a participante coloca o que funcionou melhor nessa nova maneira de ser professora, contribuindo para seu bem-estar: *“e aí eu tive que estipular assim os horários fazer o que dá pra fazer da melhor forma possível e só trabalhar”*

Entre as linhas 17-24, Mila narra um processo de busca de entendimentos e bem-estar a respeito de como ser professora na pandemia. Após sofrer o *burn out*, a professora viu-se obrigada a ressignificar seu papel docente, e encontrar novas formas de trabalho que pudessem proporcionar mais qualidade de vida mediante a situação de isolamento social.

Chama atenção o fato de Mila, nas linhas 19-20, retomar a narrativa de sofrimento, ressaltando seus momentos de dor: *“mas no início foi muito muito muito complicado foi muito difícil eu chorava assim tinha dias que eu gritava sabe?”*. Sua narrativa é construída de forma cíclica, pois, ao relatar sua melhora e ressignificação, ela retoma ao início da pandemia, em que precisou buscar novos conhecimentos para se construir novamente como professora de inglês, mas, dessa vez, fora da sala de aula. Na linha 20, Mila inicia uma nova narrativa de sofrimento sobre o momento que teve uma *“estafa”* (linha 21). Nessa narrativa fica bastante evidente o estado emocional da professora, pois ela relata detalhes: *“com a câmera desligada com tudo desligado e chorando e procurando um psiquiatra on-line, eu paguei 400 reais numa consulta pro dia seguinte porque eu tava assim num nível de estresse absurdo e 400 reais pra um professor não é fácil mas foi desesperador mesmo”* (linhas 22-25). Nesse trecho, Mila faz uma avaliação negativa em relação ao preço da consulta em relação ao salário do professor, mas é um recurso utilizado para mostrar o quanto *“foi desesperador mesmo”* sua situação.

Na narrativa de Mila, há muitos momentos em que ela faz avaliações negativas a respeito das experiências vividas, por meio da repetição do advérbio “muito” (linhas 5 e 19). Ao longo da narrativa, Mila vai ressignificando sua postura de professora comprometida e envolvida com seu trabalho, e isso colabora para a construção de conhecimentos tão necessários e urgentes no meio da pandemia.

Mesmo não alinhada aos princípios da Prática Exploratória conscientemente, Mila vai ao encontro dos princípios da Prática Exploratória, pois, como Allwright (2003) afirma, a Prática Exploratória não é contrária às mudanças, já que elas são inevitáveis. Assim, o praticante exploratório age no sentido de entender questões humanas, profissionais e sociais diante das

quais busca construir alguma inteligibilidade. O olhar da Prática Exploratória facilita a percepção da complexidade das inter-relações humanas e sua influência na qualidade de vida no contexto docente profissional.

Considerações finais

Buscamos construir alguns entendimentos sobre o processo de nos (re)construirmos como professoras de língua inglesa no meio da pandemia. Consideramos que os entendimentos são provisórios e situacionais, assim, as participantes iniciaram o período da pandemia com alguns entendimentos e, ao longo do tempo, foram repensando suas posturas e atitudes diante do novo cenário.

Entendemos como as narrativas podem ser locais de construção não apenas de identidades, mas também de conhecimento, assim como esfera de reflexão. Após a análise dos dados gerados com as outras participantes da pesquisa, observamos que, de fato, a busca pela qualidade de vida torna-se indispensável para que o processo de ensino/aprendizagem possa ser reflexivo e significativo para todos os envolvidos: alunos e professores. Ademais, observamos que as narrativas das professoras analisadas, possuem algo em comum: as múltiplas identidades em constante (re)construção. Sendo assim, é necessário que pensemos na fluidez e na instabilidade das identidades.

Por último, cabe ressaltar o papel de professores como intelectuais transformadores, pois observamos que, a despeito das dificuldades dessas professoras neste tempo de pandemia, elas demonstraram que podem ressignificar suas identidades profissionais. Ou seja, essas educadoras não enxergam mais a sala de aula física como principal local de aprendizagem, mas compreendem que, como intelectuais transformadoras, elas podem usar outras práticas pedagógicas localizadas em um novo contexto.

Referências

ALLWRIGHT, Dick. *Classroom language learning: public behaviour, private learning*. KOTESOL Proceedings. Korea, 2000.

ALLWRIGHT, Dick.; HANKS, Judith. *The Developing Language Learner*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

CLARA BOIA, *Jacarezinho/PR*, n.17, p. 206-221, jan./jun, 2022. ISSN: 2357-9234.

BASTOS, Liliana Cabral. *Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa*. Calidoscópico. Unisinos, vol. 3, n. 2, maio/ago., 2005. p. 74-87.

BASTOS, Liliana Cabral.; BIAR, Liana. Análise de narrativa e práticas de entendimentos da vida social. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. 4, 2015. p. 97-126.

DENZIN, Norman Kent.; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent.; LINCOLN, Yvonna Sessions. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina. Porto Alegre: Artmed. p.15-41, 2006.

FINE, Michelle. et al. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: Denzin, N. K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIEVE, Simon.; MILLER, Inés Kayon. What do we mean by quality of classroom life? In: GIEVE, Simon.; MILLER, Inés Kayon. (Eds.). *Understanding the language classroom*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, p.18-46, 2006.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LABOV, William. *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MILLER, Inés Kayon et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MILLER, Inés Kayon.; CUNHA, Maria Isabel. *Exploratory Practice: Integration Research into Regular Pedagogic Activities*. [S.l.], Texto manuscrito, 2009.

MISHLER, Elliot. *Research interviewing. Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MISHLER, Elliot. *Storylines: craftartists' narratives of identity*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

MISHLER, Elliot. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOTTA LOPES, Luiz Paulo da.; BASTOS, Liliana Cabral. (Eds.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOTTA LOPES, Luiz Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, Branca Telles.; LIMA, Cristina Costa.; DANTAS, Maria Tereza Lopes. (Eds.). *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: Ipub, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Ideology in research methodology*. In: CHAPELLE, Carol A. (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, 1st ed., 1–6. New York: Wiley Blackwell, 2013.

MORAES BEZERRA, Isabel Cristina Rangel. “*Com quantos fios se tece uma reflexão*” *Narrativas e argumentações no tear da interação*. 2007. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SACKS, Harvey.; SCHEGLOFF, Emanuel; JEFFERSON, Gail. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*. v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974. Tradução de: Maria Clara Castellões de Oliveira e Paulo Cortes Gago et al. *VEREDAS - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora*, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 9-73, jan./dez. 2003.

SANTOS, Boa Ventura. *A pedagogia cruel do vírus*. Disponível em: <https://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/2020/04/19/cruel-pedagogia-do-virus-livro-em-pdf/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

STREET, Brian. *Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WOODWARD, Kathryn. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Lamparina, 2014.

Anexo

Convenções de transcrição⁴

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

Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

Recebido em: 19/2/2021

Aprovado em: 19/4/2021

⁴ Retirado de Bastos e Biar (2015).