

"PRA UMA AULA QUALQUER, HÁ UM PROFESSOR QUALQUER": PERFORMANCE IDENTITÁRIA, ENVOLVIMENTO E CONSTRUÇÃO DA FACTUALIDADE EM NARRATIVAS INSTITUCIONAIS

Talita de OLIVEIRA
(CEFET/RJ – UnED de Nova Iguaçu)
talitaoli@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho objetiva analisar a performance identitária de um professor que, por meio do uso de narrativas, constrói credibilidade para seu relato e envolvimento com sua audiência durante uma reunião de professores. Nesse contexto, constrói-se como um profissional comprometido com seu trabalho e denuncia as incoerências do discurso institucional a partir de um depoimento carregado de um sentimento de injustiça. O estudo pauta-se em uma perspectiva sócio-discursiva da narrativa e entende que a dinâmica das performances tecidas via padrões narrativos em contextos institucionais muito podem contribuir para o melhor entendimento acerca do que é estar no mundo social.

PALAVRAS-CHAVE: narrativas orais; performance; identidade, instituição.

ABSTRACT: This paper aims at analysing the identity performance of a teacher that, by means of narrative patterns, constructs credibility and involvement with his audience during a teachers' reunion. In this context, he constructs himself as a professional committed to his work and points out the incoherence of the institutional discourse in a report filled with feelings of injustice. The study is based on a socio-discursive approach of narrative. The performance dynamics constructed by narrative patterns in institutional contexts may contribute to a better understanding of what it is to be in the social world.

KEYWORDS: oral narratives; performance; identity; institution.

0. Introdução

Se você perguntar a alguém a respeito de sua própria identidade, uma história logo surgirá. Nossa identidade não está separada daquilo que já aconteceu. (Sarup, 1996: 199)

Boa parte da pesquisa contemporânea em Ciências Sociais e em Estudos da Linguagem tem chamado atenção para a centralidade das narrativas na constituição dos sujeitos e da realidade social (cf. Bastos, 2005; Bauman, 1986; Bruner, 1997; Linde, 1993). Cada vez mais, advoga-se que, para se compreender o mundo social, é preciso ouvir e estudar as histórias das pessoas que vivem nesse mundo. A chamada virada narrativa (cf. Riessman, 1993) procura, de alguma forma, suprir a lacuna deixada por uma forte tradição positivista de investigação, que trata a linguagem sob uma perspectiva representacionista, e passa a olhar para o modo como os seres humanos operam na cultura e criam suas identidades por meio do discurso. Como aponta Bastos (2005: 74), "as estórias estão nas mais diversas instâncias de nossas vidas e estudar essas estórias é uma forma de compreender a vida em sociedade."

Histórias são tecidas nos diversos contextos sociais e institucionais de que participamos na vida cotidiana. Em contextos de trabalho (cf. Clark & Mishler, 2001; Oliveira & Bastos, 2001; Richards, 1999), por exemplo, narrativas são criadas por uma série de razões: para construir e sustentar vínculos afetivos e profissionais, para reclamar, para rir, para persuadir os outros, para reforçar um senso de coletividade, para legitimar ou transformar certos modos de ser e viver. As histórias contadas por profissionais em situação de trabalho são, portanto, um terreno fértil para a investigação do modo como os episódios, os sujeitos e a própria instituição são construídos discursivamente.

O presente trabalho focalizará uma reunião de colegiado de professores do Ensino Médio da instituição escolar onde atuo como docente e coordenadora do Ensino Médio, em especial o discurso de um professor da equipe. No início da reunião, Caio (nome fictício para esse professor) relata os problemas com o abastecimento de água enfrentados pela escola e o modo como sua disciplina (Educação Física) foi afetada por essa questão. Ao narrar os episódios para os demais professores presentes na reunião, Caio constrói-se como um profissional comprometido com seu trabalho e denuncia as incoerências do discurso institucional (caracterizado pela voz dos diretores) a partir de um depoimento carregado de um sentimento de injustiça. Procurarei focalizar os seguintes aspectos do discurso de Caio:

- a) o "ponto" (cf. Oliveira & Bastos, 2001) de seu relato e as estratégias empregadas para envolver a plateia;
- b) sua performance narrativa e, simultaneamente, identitária; e
- c) o uso de narrativas como forma de construir factualidade para seu relato.

Este estudo está ancorado em uma perspectiva sócio-discursiva da narrativa, considerada como "instrumento de organização do discurso, que possibilita a construção do conhecimento sobre quem somos na vida

social" (Moita Lopes, 2001: 62-63). No item 2 (Posicionamento Teórico), destaco a relação entre narrativas e performance identitária, além das estratégias criadas pelos narradores para dar credibilidade ao seu relato e construir envolvimento com os ouvintes. Já no item 3, descrevo o contexto de investigação e a metodologia utilizada para a geração e análise dos dados. No item 4, busco analisar e interpretar os dados extraídos da fala do professor Caio, que se estendeu pelos dez minutos iniciais da reunião de colegiado. Teço minhas considerações finais no item 5.

1. Posicionamento teórico

Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. (Goffman, [1975] 2007: 25)

1.1. Narrativas e a organização da experiência humana

No mundo contemporâneo, as narrativas têm sido, cada vez mais, entendidas como um importante paradigma de se fazer pesquisa e como uma forma de organização básica da experiência e da memória humanas (Bastos, 2005; Bruner, 1997; Moita Lopes, 2001). Segundo Brockmeier & Harré (1997: 266), "toda cultura que conhecemos é uma cultura que conta histórias", daí a importância que tem sido atribuída aos diversos enredos de que somos personagens na contemporaneidade. As narrativas correspondem a produções culturais que muito dizem a respeito de nós mesmos: contar histórias é uma prática discursiva que constitui significados e que está intimamente ligada às nossas marcas sociais. Contamos histórias que fazem sentido do mundo e do nosso papel enquanto seres sociais produtores de significados. Nas palavras de Bruner (1997: 54), "nós *sabemos*, a partir da nossa própria experiência de contar histórias consequentes sobre *nós mesmos*, que há um lado inelutavelmente "humano" na produção de significado".

Não há, entretanto, uma definição precisa para o termo "narrativa". Diferentes modelos teóricos e taxonomias procuram compreender não apenas a estrutura formal das histórias, mas, também, o que significa contá-las. Destaco, aqui, a relevância do trabalho de Labov (1972), um dos fundadores da Sociolinguística. Com base em dados gerados em gravações de conversas casuais em situação de entrevista, o autor observou a presença de uma sintaxe narrativa nos relatos de experiência de seus informantes. Segundo Labov (1972: 359-360), a narrativa é "um método de recapitulação da experiência em que

se liga uma sequência verbal de orações à sequência de eventos que (infere-se) de fato ocorreram". Dois elementos são fundamentais na narrativa laboviana: sequencialidade e reportabilidade. As orações narrativas devem conter verbos de ação no passado em ordem temporal e devem remeter a um acontecimento específico (hábitos no passado não são considerados narrativas, segundo Labov). Além disso, toda narrativa deve apresentar um ponto e referir-se a algo extraordinário. "O **ponto** da narrativa é sua razão de ser, é o motivo pelo qual ela é contada, o que está contido em sua mensagem central" (Bastos, 2005: 75). A narrativa laboviana é, assim, caracterizada pelas seguintes propriedades formais:

- a) Abstract (ou sumário): resumo da história no início da narração;
- b) Orientação: identificação de lugar, tempo, pessoas e situação;
- c) Ação complicadora: a ação propriamente dita;
- d) Avaliação: indicação do ponto e do clima emocional da narrativa;
- e) Resolução: referência sobre o desencadear da ação;
- f) Coda: observações gerais sobre o efeito dos eventos no narrador.

Apesar de Labov considerar a ação complicadora a única característica essencial na narrativa, penso ser importante destacar a relevância da avaliação, no que tange à criação da reportabilidade e de vínculos afetivos entre o narrador e seus ouvintes. O autor identifica dois tipos característicos de avaliação: a externa e a encaixada. Na avaliação externa, o narrador suspende o fluxo narrativo para dizer diretamente para seu ouvinte o quão desagradável, angustiante, perigosa, satisfatória etc. foi a experiência. Já na avaliação encaixada, é frequente o uso de recursos linguísticos como repetições e intensificadores lexicais, além de marcas de expressividade fonológica e prosódica (como o alongamento de vogais, alterações no ritmo da fala, mudanças no tom de voz etc.). Labov aponta, ainda, a existência de formas intermediárias de avaliação, como o uso de fala relatada, que será discutida, mais adiante, como forma retórica de persuasão (cf. Riessman, 1993) para a construção do envolvimento e da factualidade.

A avaliação é "que contém informação sobre a carga dramática ou o clima emocional da narrativa e que é usada para indicar o seu ponto" (Bastos, 2005: 76). Riessman (1993: 20) chega a caracterizar a avaliação como "a alma da narrativa", visto que, por meio de orações avaliativas, o narrador sinaliza como quer ser entendido pelos seus ouvintes. As histórias são contadas para alguém, para outros que constituem a plateia (cf. Goffman, [1975] 2007), portanto o modo como

narramos nossos enredos envolve a tomada de posições morais (cf. Bruner, 1997) e produz efeitos significativos nos ouvintes. Conforme aponta Langelier (2001: 150), "o efeito de contar uma narrativa pessoal (...) é realçar a experiência e criar um contrato narrativo de mão dupla entre o narrador e a audiência".

Cabe destacar, aqui, a perspectiva adotada por Linde (1993) em seus estudos sobre histórias de vida. Segundo a autora (1993: 85), a narrativa corresponde à "unidade que desempenha o mais importante papel na construção da história de vida". Ao contarmos histórias de vida, "falamos sobre como nos tornamos o que somos e transmitimos aos outros o que devem saber sobre nós para nos conhecerem" (Bastos, 2005: 81). Nesse sentido, o ato de narrar serve como espaço para que o próprio narrador se constitua, uma vez que este conta uma história sobre si mesmo. Entretanto, ainda que padrões narrativos abram caminho para a tessitura desse auto-retrato (cf. Schiffrin, 1996) do narrador, não se pode esquecer que a narrativa estabelece "relações entre o narrador e a audiência no evento interacional de se contar histórias" (Wortham, 2001: 1). Investimos em narrativas autobiográficas na tentativa de projetar coerência sobre nosso senso de identidade e de reivindicar/negociar nosso pertencimento a um determinado grupo social (cf. Linde, 1993). A história de vida de um é, na verdade, uma história coletiva produzida por muitos ou, conforme apontam Bamberg & Andrews (2004: 5), "a "minha autobiografia" jamais pode ser apenas sobre mim mesmo, já que vivemos e respiramos histórias e influências de que nem sempre temos consciência".

1.2. Performances, envolvimento e factualidade

Segundo Moita Lopes (2001: 65), "na dinâmica de se relatar o que se passou, as identidades sociais surgem". Isso implica dizer que há uma forte imbricação entre o ato de narrar histórias e a construção de identidades sociais, ou, conforme aponta Riessman (1993: 11), "ao contar sobre uma experiência, também estou criando um *self* – como quero ser reconhecido por eles". Nesse sentido, o conceito de performance (cf. Bauman, 1986; Richards, 1999; Oliveira & Bastos, 2001) faz-se bastante pertinente, uma vez que nos possibilita compreender as narrativas como atuações dramáticas (cf. Goffman [1975] 2007) que dão forma às relações sociais cotidianas.

Bauman (1986) concebe o termo *performance* como uma forma de se observar a comunicação humana para além do seu conteúdo referencial, chamando atenção tanto para a expressão da narrativa quanto para o próprio narrador. Para o autor, toda performance

narrativa é, necessariamente, situada e determinada pela audiência e por condições sócio-históricas específicas. "A cada performance, o narrador necessariamente transforma a estória em função das especificidades da situação, o que traz também a possibilidade de interferência na estrutura social normativa" (Bastos, 2005: 80). O ato de narrar (ou a performance da experiência pessoal) não se dá em campo neutro e isento de crenças e valores. A performance narrativa e, conseqüentemente, identitária ocorre em meio a embates discursivos e ideológicos, a relações sociais complexas permeadas por redes institucionalizadas de relações de poder (cf. Langelier, 2001).

Ao contar uma história, o narrador vivencia, segundo Riessman (1993: 20), "um problema fundamental: como convencer o ouvinte que não estava lá de que algo importante aconteceu". Na tentativa de produzir coerência para seu relato, o narrador recorre a formas retóricas de persuasão a fim de construir conexões afetivas com seu interlocutor. Além disso, lança mão de recursos performáticos de dramatização a fim de criar factualidade e credibilidade às suas narrativas. Dentre os vários artifícios que conferem às narrativas um aspecto estratégico (cf. Oliveira & Bastos, 2001), destaco o recurso da metanarração, o apelo para as emoções e o uso da fala relatada.

A metanarração corresponde aos comentários avaliativos acerca da própria narrativa e dos elementos que constituem o evento narrativo (como, por exemplo, os personagens envolvidos na cena). Para Bauman (1986: 100), a metanarração objetiva "construir uma ponte entre o evento narrado e o evento narrativo, ao atingir faticamente os ouvintes, que se aproximam da história, se identificam com ela e dela participam". Trata-se de um recurso por meio do qual o narrador se mostra para sua plateia da forma como quer ser visto. Ao julgar determinadas ações como justas, absurdas, desagradáveis etc., o narrador evidencia o ponto de sua história e abre espaço para sua construção identitária.

É nesse sentido que o apelo à carga dramática e emocional das histórias terá importância. Uma vez que os relatos são, sempre, reconstruções ou *replayings* pessoais de experiências passadas (cf. Bastos, 2005), faz-se necessário despertar as emoções dos interlocutores como forma de trazê-los para o palco da performance do narrador. Essas conexões afetivas permitem um alinhamento (cf. Goffman [1979] 2002) entre narrador e ouvintes e criam um forte sentido de envolvimento. Ademais, dramas movidos por emoções intensas assumem um caráter persuasivo decisivo em determinados contextos sociais. O trabalho de Oliveira & Bastos (2001), por exemplo, aponta que a narração de situações trágicas e injustas em cartas direcionadas a um seguro de saúde serve de argumento para o envio de reclamações e reivindicações a essa empresa.

O uso da fala relatada é, a meu ver, o recurso mais eficaz na performance narrativa, no que concerne à construção do envolvimento entre narrador e ouvintes e da factualidade do relato. Segundo Goffman ([1979] 2002: 141), "quando, em vez de dizermos algo nós mesmos, optamos pelo relato do que o outro disse, estamos mudando nosso *footing*". Segundo Richards (1999: 159), "o uso do discurso direto é mais do que uma simples rotina ou uma questão de economia linguística; ele funciona como um poderoso mecanismo de envolvimento, trazendo a audiência para dentro da história". A fala relatada é o indício mais claro de que narrar uma história é engajar-se em uma atuação dramática. Ao trazer para o evento narrativo diálogos oriundos do evento narrado, o narrador recria a ação dos personagens em cena e confere veracidade ao seu relato. É como se dissesse aos seus ouvintes: "Isso, de fato, aconteceu, e essas palavras comprovam isso". Ainda que a fala relatada seja uma reconstrução, ela é tratada pelos ouvintes como exemplo "vivo" da experiência passada. As palavras são tratadas como *verbatim* (cf. Richards, 1999), criando um sentido de evidência e de acesso direto ao evento narrado.

Ressalto que o presente trabalho é orientado por uma visão de que as narrativas não representam uma realidade extra-discursiva. Ao invés disso, corroboro com a perspectiva adotada por Riessman (1993: 4-5), quando diz que "as histórias dos informantes não espelham o mundo "lá fora"." As narrativas que criamos são versões parciais do mundo social e são entrecortadas por nossos posicionamentos político-ideológicos, o que implica dizer que "os enredos não são inocentes" (Riessman, 1993: 65). As "verdades" construídas via padrões narrativos são sempre parciais e instáveis, suscetíveis a questionamentos e releituras. Não importa se há uma mentira ou uma verdade a ser revelada: "o evento narrado (...) emerge na performance" (cf. Bauman, 1986: 6).

O referencial teórico aqui apresentado servirá de apoio para a análise dos dados gerados em uma interação ocorrida no contexto institucional da escola. No caso do presente estudo, objetivo estudar a performance narrativa/identitária de Caio, professor de Educação Física, em uma reunião de colegiado do Ensino Médio. Destacarei aspectos do discurso de Caio relativos às estratégias de envolvimento construídas com os demais professores presentes na reunião, bem como ao uso de fala relatada para criar a factualidade do seu relato. A metodologia adotada para a interpretação dos dados e o contexto em que os mesmos foram gerados serão descritos no item a seguir.

2. Metodologia e contexto de pesquisa

O mundo, na verdade, é uma reunião. (Goffman, [1975] 2007: 41)

Este estudo é orientado por uma abordagem metodológica oriunda do Interpretativismo de Geertz (1989), principalmente no que tange a dois aspectos: a) a visão de que o conhecimento científico é uma construção, não uma verdade factual; e b) a noção de que o pesquisador está intimamente comprometido com o ato da pesquisa e o saber que produz. Geertz entende que, no ato da pesquisa, não há uma verdade a ser revelada, nem se buscam leis universalizantes. Geertz defende uma epistemologia à procura do significado; assim, os textos científicos são considerados interpretações, ou seja, narrativas sujeitas a reelaborações em circunstâncias discursivas específicas. "Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são *algo construído, algo modelado*" (Geertz, 1989: 25).

Os dados foram gerados na Unidade Descentralizada de Ensino (UnED) de Nova Iguaçu do CEFET/RJ, escola técnica da rede federal de ensino onde atuo como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. A UnED foi inaugurada em agosto de 2003 e, desde março de 2004, oferece cursos técnicos de Eletromecânica, Informática, Enfermagem e Telecomunicações (nas modalidades concomitância interna e concomitância externa ao Ensino Médio), além de cursos de graduação em Engenharia Industrial de Controle de Automação e Engenharia de Produção. Desde 2007, ocupo o cargo de coordenadora do Ensino Médio, cujo colegiado é constituído, atualmente, de 27 professores. Periodicamente, convoco reuniões de colegiado para que sejam discutidos assuntos relativos ao cotidiano da escola e às políticas de ensino/aprendizagem da instituição. As reuniões são agendadas com, no mínimo, 48 horas de antecedência e o texto de convocação sempre contém pauta, data e horário definidos. Posteriormente, confecciono, juntamente com outro(a) professor(a) voluntário(a), a ata da reunião, que é enviada a todos os docentes do colegiado para apreciação e sugestões de alterações no texto. A seguir, com a redação da ata definida, todos os professores presentes na reunião assinam o documento.

Obtive a autorização do colegiado para a gravação em áudio da reunião do dia 14 de outubro de 2008, em que compareceram 18 professores do Ensino Médio. O encontro, que durou cerca de duas horas, ocorreu em um pequeno auditório da escola, com 40 cadeiras do tipo longarina, uma mesa próxima ao quadro de giz e cadeira para professor. O espaço costuma ser utilizado para reuniões, palestras ou comunicações orais dos alunos, uma vez que dispõe de aparelho de ar condicionado, TV com entrada para DVD e tela para projeção de data show. Na ocasião dessa reunião de colegiado, eu, na condição de

presidente do encontro, sentei-me à mesa, de frente para os demais professores presentes. Ao meu lado, sentou-se a professora Giovana (nome fictício), secretária da reunião e responsável pelo registro da ata.

A pauta da reunião incluía, entre outros tópicos, a discussão de um problema que, desde o início do 2º semestre do ano letivo corrente, vinha provocando transtornos ao dia-a-dia da instituição. O abastecimento de água da escola é proveniente de um poço artesiano, perfurado no próprio terreno da UnED, uma vez que não há fornecimento de água encanada (a chamada "água da rua") na escola e em várias localidades do município de Nova Iguaçu. Em agosto de 2008, levantou-se a suspeita de contaminação da água que abastece a escola, visto que apresentava aspecto oleoso e odor atípico. Uma mostra da água foi recolhida para exames laboratoriais e, até que os laudos fossem divulgados, suspendeu-se o abastecimento dessa água oriunda do poço artesiano. A Direção da escola fez uma compra emergencial de carros-pipa e determinou um racionamento no fornecimento de água, tendo em vista que se tratava de uma medida paliativa, não definitiva, para o problema. Em virtude desse racionamento de água, todas as atividades práticas de Educação Física foram suspensas (a fim de se evitar o uso dos chuveiros dos vestiários) e muitos desdobramentos surgiram a partir de então. A questão ganhou maior repercussão quando os professores da disciplina (aqui chamados de Caio e Gustavo) decidiram paralisar suas aulas, inclusive as teóricas, caso o problema da água não tivesse uma solução definitiva. O assunto foi levado, então, para discussão na reunião do colegiado com o intuito de que uma decisão coletiva fosse tomada em relação à suspensão ou à manutenção das atividades de Educação Física.

No presente trabalho, focalizarei a fala inicial de Caio, professor com mais de vinte anos de experiência no Magistério público e doutorando na área de Educação. Ao longo de aproximadamente dez minutos, o docente expõe o problema e participa à equipe seu sentimento de injustiça. Seu discurso assume um caráter performativo, no sentido de que objetiva construir-se como profissional sério e comprometido com seu trabalho. Para tanto, vale-se de estratégias de envolvimento com seus ouvintes e lança mão de narrativas para atribuir credibilidade ao seu relato.

3. Análise de dados

Contar uma história é inescapavelmente assumir uma posição moral, mesmo que seja uma posição moral contra as posições morais. (Bruner, 1997: 51)

Em instituições públicas de ensino, professores costumam se agrupar em colegiados, vistos como entidades soberanas em que as decisões são tomadas coletiva e democraticamente. Quando um assunto é colocado em pauta numa reunião de colegiado, constrói-se um palco interacional que dará legitimidade ao tema discutido e favorecerá um sentido de participação conjunta e cooperativa dos professores. Decisões tomadas em colegiado conferem autenticidade aos relatos (cf. Richards, 1999) e às reivindicações feitas durante a reunião e, mais importante, projetam a ideia de unidade profissional da equipe de professores. Entendo as reuniões de colegiado, portanto, como "um recurso profissional que fornece a oportunidade de se compartilhar experiências e que reforça um sentido de identidade profissional" (Richards, 1999: 145).

Antes da reunião de colegiado do dia 14 de outubro de 2008, os professores Caio e Gustavo, da área de Educação Física, participaram a mim (na condição de coordenadora do Ensino Médio e, portanto, chefia imediata desses docentes) os conflitos que haviam sido instaurados na instituição em virtude da suspensão das atividades de Educação Física. Caio dizia-se estar sendo perseguido pelo autoritarismo da Direção da escola; Gustavo demonstrava preocupação e desconforto por ser professor novato, recém-concursado. Ambos sentiam-se isolados diante das proporções que o problema da falta de água havia tomado e insatisfeitos por terem se tornado alvo de uma polêmica que parecia não ter fim. Diante desse cenário, sugeri que discutíssemos essa questão em reunião de colegiado para que decisões cabíveis fossem tomadas coletivamente. Não seria eu, coordenadora da equipe, portanto, que determinaria se as aulas de Educação Física seriam suspensas ou não, mas o colegiado. Ao convocar a reunião do dia 14 de outubro, coloquei o tópico "Suspensão ou manutenção das aulas de Educação Física (em virtude dos problemas com o abastecimento de água na escola)" como primeiro item de pauta, já indicando que este seria o tema principal do encontro.

Na posição social de coordenadora da equipe e presidente da reunião de colegiado, ocupo um lugar na interação que me confere autoridade para alocar turnos, selecionar que tópicos são relevantes, distribuir os direitos dos falantes etc. (cf. Richards, 1999). No início da reunião, cedo o turno interacional para os professores de Educação Física, solicito que exponham o problema para a equipe e já indico que o colegiado decidirá os rumos da disciplina (se as atividades serão paralisadas ou não). A partir de então, Caio inicia um longo relato cujos objetivos são: a) reconstruir, narrativamente, os episódios relacionados ao problema do abastecimento de água na escola; e b) participar aos demais membros do colegiado a experiência de injustiça vivida.

Sequência 1: o problema da água

15	Caio	Bom, primeiro agradecer a presença de <u>você</u> :::s↑... né... e
16		obrigado pelo apo::io↑... e esclarecer como é que essa
17		(questão) se desdobrou de julho até hoje↓. A gente sabe
18		que esse problema da água vem acontecendo na escola
19		desde 2004... quando eu entrei aqui já <u>era</u> () essa
20		questão da água... <u>deu</u> uma ameniza::da, a gente até
21		pensou que a questão tinha sido resolvi::da e em <u>julho</u>
22		nós fomos surpreendi::dos... o pessoal novo, né, que só
23		entrou em agosto, <u>já</u> entrou com esse proble::ma... a
24		questão da água... não devem ter entendido porque
25		que... as aulas foram adiadas, né, o retorno do segundo
26		semestre... foi adiado em duas sema::nas... e aí a gente
27		soube dessa questão da falta d'água, problema com a
28		água, da contaminação etc... E eu e Gustavo fomos
29		convocados pra uma reunião com a direção↑... é, em
30		que::... pelo texto coloca::do já <u>tinha</u> deixado
31		<u>transparecer</u> que a decisão já havia sido <u>previamente</u>
32		tomada↓ () E aí nós fomos chamados pra essa
33		reunião pra falar com a direção e foi colocado
34		exatamente isso... é... "estamos com problema de
35		<u>á::gua</u> ... queríamos pedir a <u>colaboração</u> de vocês↑ no
36		sentido de suspender as aulas de Educação Fí::sica... e
37		queria saber como é que a gente vai resolver essa
38		situação↓."... E aí a gente <u>conversou</u> ↑... e aí eu falei, "isso
39		demanda <u>mudança</u> muito drá::stica na questão dos
40		conteú::dos↑... vamos ter, vamos ter que <u>parar</u> ↑...
41		repensar o conteúdo de uma forma que a gente consiga
42		efetivamente <u>atender</u> ... essa necessidade da escola↓...
43		agora queria saber de vocês... qual é o <u>prazo</u> ↑, né... qual
44		é o <u>tempo</u> que vai durar essa situação, porque isso já tá
45		estendendo desde julho"↑... e (isso era) início de
46		agosto...

O primeiro traço a ser destacado na fala de Caio é o modo como procura estabelecer conexão afetiva com os demais professores presentes na reunião de colegiado. O uso da forma de tratamento "vocês" e o agradecimento pelo apoio dos docentes (linha 15) correspondem a estratégias performativas de envolvimento (cf. Langelier, 2001) que aproximam Caio de sua plateia (cf. Goffman, [1975] 2007). Para descrever o problema da falta de água na escola,

Caio recorre a elementos que, de alguma forma, remetem à orientação laboviana (indicação de lugar, tempo, pessoas e situação). Entretanto, creio ser mais interessante olhar para tais indicações como o fornecimento de evidências primeiras acerca da credibilidade dos fatos (cf. Oliveira & Bastos, 2001). Índícios temporais, como a referência a meses e anos pontuais (linhas 21, 23, 46) ou à duração dos eventos (linhas 17, 25-26, 44-46), podem ser vistos como dados que criam factualidade ao relato, uma vez que convencem os ouvintes de que algo realmente aconteceu e, por isso, está sendo contado.

Caio constrói sua performance narrativa com base na tessitura de uma imagem positiva de si e no estabelecimento de categorizações binárias (cf. Oliveira & Bastos, 2001) em função da ideia de pertencimento a grupos sociais diferentes. Primeiramente, constrói-se como professor experiente na instituição, uma vez que testemunha esse problema com o abastecimento de água desde seu início, em 2004 (linha 18-19). Em contraposição, estariam os professores recém-chegados à escola, que, por não terem acompanhado o processo desde os primórdios, não estariam compreendendo bem (linha 23) a situação em que a escola se encontra atualmente. Outro binarismo se estabelece quando Caio avalia o posicionamento da Direção da escola durante a reunião com os professores de Educação Física (linha 28-29). De um lado, estariam Caio e Gustavo, docentes que prezam por uma prática pedagógica crítico-reflexiva e pela qualidade dos conteúdos ministrados (não à toa, precisam "parar" e "repensar" seu fazer docente – linha 40-41). Soma-se a isso o fato de demonstrarem solidariedade à instituição, visto que apresentam predisposição a "atender a necessidade da escola" (linha 41-42). Do outro lado, localiza-se a Direção da escola, arbitrária e não-democrática, que silenciou a possibilidade de agentividade de Caio e Gustavo. Os docentes em pouco poderiam contribuir nessa reunião, uma vez que a suspensão das aulas práticas de Educação Física já parecia haver sido previamente definida (linhas 30-32).

A performance narrativa de Caio torna-se mais evidente por meio do uso da fala relatada (linhas 34-45). Citar "entre aspas" as vozes dos atores envolvidos na cena narrada é um modo eficaz de trazer o ouvinte para dentro da experiência passada. É como se Caio transportasse todos os professores presentes na reunião de colegiado para dentro da sala da Direção, onde ocorreu a cena descrita. A fala relatada é tratada por Caio e seus interlocutores como dado *verbatim* (cf. Richards, 1999), como prova concreta e factual de que o evento aconteceu. Nas palavras de Oliveira & Bastos (2001), as falas relatadas "funcionam não apenas na criação de um clima teatralmente dramático, com cenas de personagens que falam, como também como evidências da veracidade e acuidade dos eventos relatados".

Caio segue sua fala procurando caracterizar o que Labov (1972) chamaria de resolução, ou seja, o desencadear da ação. Tendo sido contextualizado o problema, o que aconteceu em seguida? É nesse momento que Caio remete ao estabelecimento de um contrato, um acordo, entre a equipe de Educação Física e a Direção da escola. Chegou-se a um entendimento recíproco do tempo durante o qual as aulas práticas ficariam suspensas e do modo como as aulas teóricas ocorreriam.

Sequência 2: estabelecendo o acordo

47	Caio	"Então () conversar com os alunos para explicar a
48		situação↑... e eu gostaria de saber qual é o <u>pra::zo</u>
49		<u>da::do</u> pra essa situação"↓... "olha, eu acredito que em
50		torno de três semanas a um mês"↓... aí eu peguei e falei,
51		"bom... acho melhor >a gente fazer o seguinte<...
52		assumir que tá com um <u>proble::ma</u> ↑... e estender esse
53		prazo pra um bimestre"↓. Então a gente <programou>
54		fazer essas atividades em sala de aula, onde eu e
55		Gustavo conversamos e então a gente fez o seguinte...
56		Avaliamos filmes e textos, <u>e/ou</u> textos () na <u>xe::rox</u> ...
57		() temas↑, aí a gente conversou com os alunos e a
58		gente selecionou... alguns temas, alguns documentários,
59		filmes que abordassem a maioria dos temas sugeridos
60		pelos alunos. Então nós trabalhamos durante esse
61		período <u>to::do</u> ↑... e aí nós havíamos conversado com a
62		direção sobre essa questão do <u>pra::zo</u> ... porque o prazo
63		foi ()... foi combinado. E aí eu fui e perguntei na
64		época... " <u>terminado esse pra::zo</u> ↑, né, a gente volta a
65		<u>trabalha::r</u> ", né..."Não, você pode ficar tranquilo, no
66		<u>má::ximo</u> um <u>mê::s</u> a questão estará resolvida". "E <u>se</u>
67		não tiver resolvido?"... Né, " <u>e se</u> não tiver resolvido? Eu
68		vou suspender as aulas de Educação Física"↓... né. Eu
69		vou suspender por causa de quê?... Já <u>houve</u> uma, uma
70		<u>quebra</u> de <u>conteú::do</u> ↑... não justifica a gente tá... quase
71		que sendo obrigado, né, a fazer um <u>OU</u> tro tipo de
72		trabalho na aula de Educação <u>Fí::sica</u> ↑ cuja::... diferença
73		em relação às outras disciplinas >é por ser uma
74		disciplina< <EMINENTEMENTE> <u>prática</u> ↓. Uma coisa é
75		usar outros procedimentos, outros processos <u>didá::ticos</u>
76		para <u>COMPLEMENTA::R</u> a aula de Educação Física↓. Outra
77		coisa é mudar <u>RADICALMENTE</u> a estrutura da disciplina↑,
78		o conteúdo do curso já foi... <u>basicamente</u> jogado fo::ra...

Na sequência acima, a performance de Caio ilustra o que Labov (1972: 368) intitula "auto-engrandecimento" do narrador. O relato do docente constrói a equipe de Educação Física como constituída de profissionais sérios, coerentes e eticamente comprometidos com seu trabalho. Não é à toa que as atividades teóricas foram programadas (linha 53) e, antes disso, assumiu-se que havia um problema a ser enfrentado (linha 52). Ressalto, ainda, a adoção de princípios democráticos no planejamento das aulas teóricas da disciplina, visto que as sugestões dos alunos (linhas 57-58) foram levadas em consideração durante todo o processo. Se relacionarmos esse fato ao perfil arbitrário atribuído à Direção da escola no relato de Caio (conforme visto na análise da sequência 1), fica ainda mais evidente que professores e Direção são construídos narrativamente como pertencentes a grupos sociais antagônicos. Em outras palavras, é como se Caio dissesse: "a Direção trata os professores de um modo; nós tratamos os alunos de maneira diferente".

Novamente, a fala relatada cria o aspecto dramático e factual da narrativa de Caio. As garantias dadas pela Direção da escola de que o problema seria, em breve, solucionado (linhas 49-50; 65-66) contrastam com as suspeitas de Caio de que o acordo estabelecido não seria cumprido (linhas 66-67). Nessa sequência, a carga dramática da fala relatada é, ainda, reforçada pelo uso de repetições (linhas 66-69) e pela mudança da forma pronominal "nós" (ou o equivalente "a gente") pela primeira pessoa do singular "eu" (linha 67-68). A performance narrativa de Caio, agora, parece referir-se, exclusivamente, a si próprio como agente de seu fazer profissional e detentor de uma justificativa plausível para sua decisão de suspender as atividades teóricas de sua disciplina (linhas 69-78).

Quando um acordo é firmado, em geral, os contratantes esperam que haja o cumprimento das normas estabelecidas. No caso de quebra no contrato, o infrator é, normalmente, penalizado e a parte prejudicada, ressarcida: trata-se, assim, de uma questão de justiça. É desse modo que costumam operar as relações contratuais no senso comum. A sequência a seguir retrata o momento em que o contrato estabelecido entre a Direção da escola e a equipe de Educação Física é rompido, desencadeando um relato de sentimento de injustiça.

Sequência 3: a culpa é do Caio

79	Caio	Tentamos trabalhar outros conteúdos↑...e aí quando
80		chegou o final de sete::mbro↑ () a questão da água..
81		é... <u>curiosamente</u> no DIA que a gente terminou a última
82		aula com ví::deos↑... aí as pessoas <u>lembraram</u> que nós
83		tínhamos falado que... não íamos mais trabalhar... e aí
84		o negócio virou () da escola↓. Um aluno↑, a partir de
85		uma reunião com a direção... colocou um tópico na
86		Internet, na comunidade do orku::t↑... onde se discute a
87		questão da falta d'água↓. Então ele coloca todas as
88		questões que foram <u>apontadas</u> pela direção como
89		emergencia::is↑... e... é... até então não se falou da
90		questão da suspensão das aulas de Educação Física,
91		quer sejam práticas ou teóricas, né... >na medida em
92		que a gente<... se posiciona de forma a <u>não dar aula</u> ...
93		e aí eu entendo isso também como uma posição política,
94		no sentido de... <u>retomar</u> a discussão >sobre a questão
95		da falta d'água<, porque até então (do jeito que eu
96		coloquei tudo pra) direção durante o período... "eu acho
97		que a gente continuar dando aula... a gente vai
98		concordar com a situação e... ao mesmo tem::po↑... é...
99		vai sempre dando um jeitinho, sempre dando um
100		jeiti::nho... e o problema nunca <u>mais</u> será discutido"↓.
101		(E a questão passa a ser outra)... Termina o prazo
102		combinado↑, COMBINADO↑... >isso que eu acho mais
103		importante deixar frisado<... TERMINOU o prazo
104		combinado↑, a situação da água NÃO FOI RESOLVIDA...
105		é... todos as...os focos... todas as armas voltaram
106		apontadas para a Educação Física, e <u>mais</u> diretamente
107		para a minha pessoa↓, né... a ponto de... e aí foi a
108		questão que motivou essa reunião... a ponto de a
109		direção chegar para... pra coordenação do Ensino Médio
110		e dizer o seguinte... "HÁ DE HAVER uma punição pro
111		Caio... Há de haver uma punição pro Caio"↓... Não é
112		<POSSÍVEL>↑, né...que ele, que ele faça uma coisa
113		de::ssas e NADA aconteça. Isso me deixou
114		EXTRE::MAMENTE mal↓. Quer dizer, então o problema
115		NÃO é mais a falta d'água↑, não é mais a perda de
116		conteúdo↑, perda de qualidade da Educação Física... o
117		problema agora passa a ser o professor Caio↓, né...

Nesse momento, o relato de Caio parece ter atingido um clímax dramático. Outras evidências de construção da factualidade (além do uso da fala relatada – linhas 110-111) são evocadas, como a referência a outros eventos e pessoas envolvidas (linhas 84-87). Estreita-se o envolvimento entre narrador e plateia pelo uso de comentários avaliativos e metanarrativos que constroem o sentimento de injustiça como ponto da narrativa. A reportabilidade do relato de Caio reside em “mostrar como são tragicamente injustas as situações vividas” (Oliveira & Bastos, 2001). Caio faz uso de fonologia expressiva (em especial, a elevação do volume de sua voz – linhas 102-104; 110-115), além de comentários avaliativos externos à ação propriamente dita (como em “Não é <POSSÍVEL>↑” – linhas 111-112 – e “Isso me deixou EXTRE::MAMENTE mal↓” – linha 113-114). O profissional sério e comprometido com seu trabalho posiciona-se claramente contra a política do improvisado e da falta de planejamento (caracterizada como “jeitinho” – linha 99) e partilha ao colegiado o sentimento de injustiça experienciado. Seu relato, nesse momento, assume um caráter de história de resistência: feito um “mártir”, Caio é penalizado injustamente, uma vez que não foi ele quem quebrou o acordo firmado. Todo esforço no sentido de colaborar com a instituição (vide sequência 1, linhas 35, 40-42) parece ter sido em vão.

A partir desse sentimento de injustiça, Caio investe discursivamente na reconstrução de sua imagem pública e das identidades dos “verdadeiros vilões” dessa trama tão complexa.

Sequência 4: não sou um professor qualquer

118	Caio	Então eu acho que a mesma pessoa que tem... é... esse
119		poder, né, de definir os rumos da Educação Fí::sica... ()
120		porque na verdade não foi uma reunião... foi quase que
121		uma... uma... um <u>comunica::do</u> ... né... e que as aulas
122		seriam suspensas↑... >(decidiram) antecipadamen::te<...
123		então, quer dizer... essas aulas foram suspensas... E
124		AÍ?... E aí?... Então, quer dizer, foi combina::do↑, foi até
125		acertado si::m, foi acorda::do sim↑... NÃO há registro↑,
126		mas o Gustavo estava junto, e aí não há necessidade
127		nenhuma de ficar... criando texto ou subtexto em cima
128		di::sso↑... mas a questão bem clara é... o que que eu
129		<u>lame::nto</u> nisso, né?... É... não se discute a questão de,
130		<u>de qualidade</u> de ensino↑... não se discute o desrespeito ao
131		profissional↑... discutem-se outras questões...as questões
132		burocráticas, de cumprimento, porque <inclusive>

133	>algumas das questões que foram< coloca::das↑... é... é
134	que... na <u>reunião</u> de professores isso... °foi falado
135	assim°↓... (foi chamado pra falar da questão da) falta
136	d'água... "SE VOCÊ NÃO DER <AULA>↑... TERÁ QUE
137	REPOR EM JANE::IRO"... ou seja, colocam a <u>culpa</u> pra
138	cima de nós... professores↑... porque se os alunos não se
139	forma::rem, por exemplo, a culpa será da Educação
140	FÍ::SICA↑.... porque <u>não deu</u> uma aula qualque::r... E aí
141	eu deixei bem claro isso... "Pra uma aula qualquer↑, há
142	um professor qualquer↓. INfeliz ou felizme::nte↑, não é o
143	nosso caso↓"... né. Agora o que é mais interessante ainda,
144	vou colocar alguns dados↓, né... O Gustavo↑ quando fez
145	concurso pra cá::... é importanTÍssimo registrar↑...
146	quando o Gustavo fez concurso pra cá↑...é... o <u>prazo</u> pra
147	vocês darem aula era de vinte e quatro horas, não é
148	isso?... o sorteio do ponto, >vinte quatro horas após<... A
149	Educação Física teve o < <u>privilégio</u> >↑ de não ter vinte
150	quatro horas... né...foram quarenta e oito ou setenta e
151	duas horas. Vocês sabem por quê::? Porque a banca
152	disse, essa mesma <u>banca</u> que é do CEFÉ::T... lá do
153	Maracanã::... e aí foi reconhecida↑ e aceita () <u>pela</u>
154	direção↑... que que a banca falou? "É IMPOSSÍVEL avaliar
155	um professor de Educação Fí::sica... que não seja em aula
156	prática↓"... () se o Gustavo NÃO pôde ser avaliado em
157	aula teórica↑, SOMENTE em aula prática↑, o Gustavo não
158	tem competência OBRIGATÓRIA de dar aula em sala de
159	aula, já que o concurso que ele fez foi<EMINENTEMENTE>
160	prático↓. Não tendo aula prática, não tendo estrutura pra
161	prova prática, esse professor ()... a banca <IMPÔS>
162	i::sso e foi aceito por todo mundo↓.

No campo de batalha da performance narrativa, Caio contra-ataca, buscando, por meio de estratégias retóricas de persuasão (cf. Riessman, 1993), apontar para a instituição as "armas" (sequência 3, linha 105) que outrora estiveram apontadas para ele. Seu principal mecanismo para reconstruir sua imagem será advogar a seguinte ideia: "eu estava certo o tempo todo, e tenho provas disso!". Em outras palavras, a performance narrativa de Caio privilegiará a construção da credibilidade do seu relato e da factualidade dos eventos evocados.

Se, por um lado, houve um contrato tácito entre a Direção e os professores de Educação Física, por outro não houve registro escrito desse acordo (linha 125), o que poderia dar margem a questionamentos acerca da veracidade contida na fala de Caio. O docente vale-se, assim,

da presença testemunhal de Gustavo não apenas na reunião que ocorreu com a Direção da escola, mas em quase todos os episódios narrados por Caio. Uma vez que Gustavo estava lá, não haveria razão para mentir (linha 126-128). Caio procura, incessantemente, reaver fatos que, em princípio, nem estariam tão diretamente relacionados à questão da água, mas que contribuem, de forma decisiva, na construção da coerência (cf. Linde 1993) de seu relato argumentativo. O docente chega a colocar em dúvida a lisura do concurso para o qual Gustavo foi aprovado quando menciona o "privilegio" (linha 149) de os candidatos terem tido mais tempo de preparo para a prova de aula (linha 149-151). Caio também denuncia a incoerência do discurso da Direção da escola, que teria adotado, para a Educação Física, um tratamento incompatível com os atributos profissionais requisitados na ocasião do concurso público para docentes da área (linhas 154-156). Comentários avaliativos e repetições sustentam a retórica da factualidade construída por Caio, para o qual é necessário "registrar" (linha 145), "colocar dados" (linha 144), para que a injustiça não se perpetue.

4. Considerações finais

A vida institucional precisa ser interrogada na tentativa de colaborar na construção de uma sociedade mais justa. As práticas discursivas institucionais são espaços cruciais de estudo nessa direção. (Moita Lopes, 2002: 21)

O estudo aqui realizado sinaliza que Caio constrói um relato que escapa à classificação de narrativa nos moldes labovianos e parece se aproximar, em parte, ao que Linde (1993) chama de *crônica*. Para Linde (1993: 85), o objetivo da crônica é "recontar uma sequência de eventos que não tem um ponto avaliativo unificado". Por outro lado, acredito ser mais pertinente caracterizar o relato de Caio como uma performance argumentativa sustentada por histórias que criam factualidade ao relato. Por meio de estratégias de envolvimento com sua plateia, Caio define, como ponto de seu relato, a injustiça sofrida dentro da instituição devido a uma quebra de acordo por parte da Direção da escola. As narrativas, reconstruídas, principalmente, em fala relatada, atribuem um caráter factual à fala de Caio e reforçam o apelo dramático e emocional aos demais professores presentes na reunião de colegiado. Além disso, a performance narrativa/identitária de Caio o constrói como um dedicado profissional política e eticamente comprometido com o fazer docente.

É cabível ressaltar que a performance narrativa/identitária sempre estará na dependência de circunstâncias sócio-discursivas específicas e da presença dos interlocutores. Segundo Goffman [1975] 2007: 9), "o

papel que um indivíduo desempenha é talhado de acordo com os papéis desempenhados pelos outros presentes e, ainda, esses outros também constituem a plateia". Dessa forma, caso a plateia de Caio fosse outra, sua performance também seria diferente. Ou, como aponta Bauman (1986: 4), "cada performance terá aspectos emergentes únicos, dependendo de circunstâncias distintas em ação".

Outro aspecto importante a se destacar diz respeito à produção do conhecimento e ao papel do analista no ato da pesquisa. Conforme apontei no item 3 (Metodologia e contexto de pesquisa), alinho-me com o Interpretativismo de Geertz, que concebe a pesquisa como uma ficção, e não uma verdade a ser revelada. Nesse sentido, pesquisar é, sempre, um processo seletivo e interpretativo e o pesquisador tem como tarefa criar "uma meta-história sobre o que aconteceu (...) editando e moldando o que foi dito e criando uma história híbrida" (Riessman, 1993: 13). Assim, a escrita deste trabalho também pode ser entendida como uma performance narrativa por meio da qual a) reconstruo os relatos dos atores sociais envolvidos na pesquisa; b) seleciono e modelo meu próprio relato segundo minhas crenças e valores; e c) construo meu próprio auto-retrato (cf. Schiffrin, 1996) e o modo como quero ser vista pelos meus interlocutores (profissionais ou acadêmicos).

Mas, afinal de contas, qual foi o desfecho dessa trama que envolve performances identitárias e credibilidade profissional dentro da instituição? A ata da reunião de colegiado aqui analisada registra que: "*O colegiado aprovou a suspensão das atividades de Educação Física até que o abastecimento de água seja plenamente normalizado. Caso não haja solução até o fim do ano letivo, entende-se que a disciplina já terá sido cumprida*". Assim, o relato de Caio adquire legitimidade institucional, uma vez que o foco foi deslocado da injustiça sofrida pelo indivíduo para a decisão coletiva colegiada. O problema com o abastecimento de água não diz respeito, unicamente, à Educação Física ou ao Caio, mas a todo corpo docente, daí a força que decisões colegiadas assumem no campo discursivo da instituição.

Acredito que estudos focalizando a dinâmica das performances tecidas via padrões narrativos em contextos institucionais muito podem contribuir para o entendimento acerca do que é estar no mundo social. Além disso, podem gerar reflexões sobre como, por meio das histórias que contamos, podemos transformar e subverter formas injustas de se viver nas instituições contemporâneas. Muita água ainda há de rolar, mas, mesmo em meio a "águas turbulentas", novos enredos podem ser reconstruídos pelos atores sociais.

ANEXO

Convenções de transcrição

...	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
^o palavra ^o	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 e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schifrin (1987) e Tannen (1989).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAMBERG, M. & ANDREWS, M. (Eds.) *Considering counter-narratives. Narrating, resisting, making sense*. Philadelphia: John Benjamins, 2004.
- BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. *SCRIPTA*. Belo Horizonte, V. 7, n. 14, p. 118-127, 1º sem. 2004.
- BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*. Vol. 3. 2: 74-87, 2005.
- BAUMAN, R. *Story, performance and event: contextual studies of oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

BROCKMEIER & HARRÉ Narrative Problems and Promises of an Alternative Paradigm. *Research on Language and Social Interaction*, 30 (4): 263-283, 1997.

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

CLARK, J & MISHLER, E. Prestando atenção às histórias dos pacientes: o reenquadre da tarefa clínica. In: RIBEIRO, B. T., LIMA, C. C. & DANTAS, M. T. L. (orgs.) *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1979] 2002.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ:Vozes, [1975] 2007.

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

LANGELIER, K. M. "You're marked": breast cancer, tattoo, and the narrative performance of identity. In: BROCKMEIER, J. & CARBAUGH, D. *Narrative and Identity: studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

LINDE, C. *Life stories: the creation of coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.

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

_____. *Identidades Fragmentadas: a Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

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

RIESSMAN, C. K. *Narrative Analysis*. Newbury Park: Sage, 1993.

OLIVEIRA, M. C. L. & BASTOS, L. C. Saúde, doença e burocracia: pessoas e dramas no atendimento de um seguro saúde. In: RIBEIRO, B. T., LIMA, C. C. & DANTAS, M. T. L. (orgs.) *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

SARUP, M. *Identity, culture and the postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SCHIFFRIN, D. Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity. *Language in society*. 25: 167-203, 1996.

WORTHAM, S. *Narratives in Action: a Strategy for Research and Analysis*. New York: Teachers College Press, 2001.