

Percepção da Violência em *Performances* Narrativas

Introdução

Este capítulo tem como foco a *performance* narrativa (LANGELLIER, 2001; BAUMAN 1986; MOITA LOPES, 2009) dos educadores em relação a sua percepção da violência intrafamiliar no contexto escolar e do sofrimento dos alunos e, conseqüentemente, as *performances* identitárias (MISHLER, 1999; BASTOS, 2004, 2005) que se constroem em função da interação situada e projetada e também da posição dos entrevistados no mundo.

A seção 6.1 mostra a relação entre o modo de construir a narrativa e o posicionamento do educador no tipo de atividade – a entrevista - em que se insere. A seção 6.2 trata dos posicionamentos dos narradores em relação a sua posição de professores, coordenadores ou orientadores nas escolas e suas crenças e posicionamentos pessoais em relação à sociedade, ali representada pela família, escola, Estado, mídia e os contextos sociais referidos, tendo em vista as histórias e experiências de violência intrafamiliar e de sofrimento dos alunos. A seção 6.3 volta-se para os posicionamentos relacionados aos modos como desejam ser percebidos pela sua audiência, visando a responder a perguntar “quem sou eu” na interação. Foram selecionados trechos de fala e fragmentos que contém narrativas que emergem das entrevistas dos educadores para a análise dos seus posicionamentos. É importante enfatizar que, para os narradores, sua audiência não é apenas a entrevistadora, mas é também projetada: a escola, seus colegas e a sociedade.

6.1

Posicionamentos dos narradores na interação com a entrevistadora

Ao contar suas histórias, os educadores assumem diferentes posições com relação à entrevistadora. Atuam, ora como ‘fornecedores de dados’, isto é, narradores oniscientes ou observadores que relatam fatos de que se lembram, ora

como interlocutores que compartilham experiências que viveram nas escolas; experiências essas com as quais se comprometeram.

• O narrador – observador

O narrador- observador emerge quando o educador entrevistado se posiciona como mero ‘fornecedor de dados’. Age como testemunha ou relator de uma trama e se posiciona de modo crítico com relação ao evento e aos envolvidos, porém, não atua de forma efetiva para o seu desfecho. Esse posicionamento é geralmente assumido em falas como a de Mara quando diz: *“olha:, é:: vai ser um pouco difícil eu te dar elementos substanciais”, “tem, muito mais... tô tentando aqui, minha cabeça”* ou *“agora eu tá me passando umas coisas que eu vou te dar”* (linha 637) e ainda *“ó, acredite. história da família, vou te dar”* (Mara, Anexo 3, linhas 56, 97, 637 e 698. Ou, ainda, nas falas de Leo e Bia que afirmam: *“esses são os maiores exemplos. que **eu posso te dar** esse.”* (Leo, Anexo 4, linha 64), *“eu não tenho caso. quem lida mais são lia e ina, porque essa parte de atendimento à família, a família vem me procurar pra pedir ajuda”* (Bia, Anexo 3, linhas 7-8) e também: *“às vezes a gente sabe uma coisa ou outra, mas não tem acompanhado a ponto de dar dados...”* (Bia, Anexo 3, linhas 19-20). Os narradores referem-se, assim, aos casos dos quais tomaram conhecimento direta ou indiretamente.

Outros indicadores desse posicionamento estão relacionados à posição de avaliadores, de plateia, *i.e.*, de meros observadores, ou de encaminhadores de problemas que os narradores assumem nas suas falas. Leo, coordenador da escola particular, por exemplo, apresenta-se como um narrador que conta os casos que observou (por meio do comportamento do aluno ou pelo seu rendimento escolar). Na condição de fornecedor de dados, busca na memória casos que ilustrem os diversos tipos de violência a que, segundo ele, os alunos são submetidos. São exemplos de violência psicológica, simbólica ou até mesmo prática de *bullying*. É um narrador que exhibe grande capacidade crítica da sociedade e do comportamento das famílias. Oferece explicações de natureza psicológica e sociológica para os casos de violência e sofrimento que identificou, presenciou ou tomou conhecimento. Apesar de não se mostrar indiferente ao sofrimento dos

alunos, distancia-se na ação e também no envolvimento com o fato narrado, uma vez que, na maioria das vezes, apresenta esses casos de forma resumida (Leo, Anexo 4, linhas 64-68):

064 Leo e a criança no meio. esses são os maiores exemplos. eu posso te dar esse. tem
065 um pai, que chegava, já cheguei, pai , às sete e pouco da manhã,
066 completamente alcoolizado, querendo falar com a filha, que tinha marcado
067 de ficar com a filha na noite anterior, deixou a filha plantada esperando, e ele
068 não sabia nem onde a filha estava. aí, a filha vai pra casa de uma menina, de
069 uma colega e vai para o colégio...

Relata como age com o pai:

071 Leo tava na oitava série. isso é o que... quatorze, quinze anos. e o pai chorando,
072 me pedindo, “leo, por favor,minha filha, eu deixei...” e ele cheirando a
073 álcool, e eu falei “mas você não tá em condições”, “mas eu quero”. aí, eu
074 chamo a menina, converso com ela em particular, vou com o pai, vou
075 intermediar a situação pra ver o que a gente pode ajustar, né, nessa relação
076 pai e filha, e ele chorava que nem criança e ela talvez mais madura do que do
077 que ele, né. tantos ca::sos. tive caso da mãe que levava a filha pro motel...
078 com o amante. deixava na ante sala e ia fazer a... a relação com o amante,
079 isso, e tudo assim, escola particular, e de:::: de poder aquisitivo...

O coordenador, ao lidar com os problemas com os quais se defronta, conta que conversa com os pais ou alunos. Tenta intermediar, como o faz em relação ao pai que o procurou para dizer que se esqueceu de buscar a filha para passarem o fim de semana juntos. Descreve a reação do pai: *“ele chorava que nem criança e ela talvez mais madura do que do que ele”* (Leo, Anexo 4, linhas 64-68), avaliando seu comportamento. Posiciona-se na interação como narrador que quer satisfazer sua audiência, apresentando breves relatos que exemplificam as questões familiares recorrentes naquele contexto. Ele busca, então, no seu repertório os casos que considera reportáveis. Finaliza o relato desses breves episódios dizendo: *“esses são os maiores exemplos. eu posso te dar esse.”* (Leo, Anexo 4, linha 64), caracterizando assim seu posicionamento de informante. Diz: *“tantos ca::sos”* (Leo, Anexo 4, linha 77) e acrescenta: *“então...tive vários casos, poxa, são tantos que lembra::r”* (Leo, Anexo 4, linhas 82-83), indicando que está empenhado em enumerar os casos, na tentativa de traçar um perfil dos alunos e suas famílias da escola onde viveu essas experiências. Sumariza assim sua fala: *“e tudo assim, escola particular, e de:::: de poder aquisitivo...”* (Leo, Anexo 4,

linha 79), avaliando o comportamento das famílias de classe média alta que frequentam a escola particular a que se refere, a escola Alfa. Chama atenção para o fato essas famílias estão no topo da hierarquia social, e, por essa razão, não se espera que ajam assim. Contraria, desse modo, a visão do senso comum que associa esse tipo de comportamento às classes de baixa renda.

Leo então procura lembrar-se de ocorrências que possam exemplificar as diferentes formas de violência sofridas pelos alunos. Para ele, algumas delas têm como causa o modelo familiar. Outras estão relacionadas aos modelos sociais (Leo, Anexo 4, linhas 504-509):

504 leo tem relacionamento e tem uma outra coisa também, eh... eh...a discriminação
505 hoje até do próprio grupo em relação a alguma::s... eu acho que tá muito
506 forte hoje, não sei se eu... deixe-me concatenar aqui, a questão:: que eu
507 percebo, a questão:: visual. é uma questão que está me chamando muito a
508 atenção. eu acho que está mais forte a questão de determinados modelos e
509 padrão.

Essa questão da violência simbólica é muito destacada na sua experiência (Leo, Anexo 4, linhas 512-516):

511 leo as aparências, né↓. eu acho que é um dos grandes motivos de sofrimentos
512 desses jovens. “se eu não tenho o biotipo... de... de modelo, eu tou FO::RA”.
513 aí eu vejo jovens querendo... fazer cirurgia plás::tica, malhan::do, eu tô vendo
514 jovens sofren::do. então aqueles que têm o biotipo, quer dizer, não são
515 bonitos, eh::, não tem o corpo... É um sofrimen::to. tanto meninas quanto
516 meninos.

Nos seus relatos, Leo posiciona-se como um observador que não é indiferente ao sofrimento do outro e que se vê como mediador dos problemas (Leo, Anexo 4, linhas 539-548):

539 leo [tem... tem...] em alguns casos eu já tive, sim. até de
540 uma situação de (inaudível) assim “eu preciso de uma avaliação:: de um
541 profissional a respeito do comportamento... da situação psicológica do seu
542 filho. “eu preci::so, eu QUERO isso aqui dentro”. porque você pode
543 trabalhar com a situação e ser até... doente, psicopata. que você pode ter uma
544 reação::, que eu já tive de aluno de pegar a cadeira e tentar tacar no outro. de
545 ele não suportar, ele não suportava, vamos dizer, a figura, era uma figura
546 completamente fora dos padrões dos garotos e era mui::to, como eles
547 chamam, encarnado, zoad. ele guardava, guardava, quando ele estourava ele
548 pegava a cadeira e tacava nos outros. ele não se dava conta=

Sua mediação consiste fundamentalmente em reconhecer o problema, observar o aluno e chamar a família. Na história do aluno que era agressivo, porque, segundo ele, ‘era muito zoador’ pelos colegas por ser ‘*uma figura fora dos padrões*’, o coordenador chama a família e exige a avaliação de um psicólogo (“*eu preciso de uma avaliação:: de um profissional a respeito do comportamento... da situação psicológica do seu filho. “eu precisi::so, eu QUERO”* - Leo, Anexo 4, linhas 540-542). Enfatiza, por meio do alongamento em “*eu precisi:::so”* e ênfase em “*eu QUERO”*, além da repetição (“eu preciso”), usa também o reparo, substituindo o verbo ‘preciso’ por ‘quero’, tornando-se o protagonista no ato e transferindo a responsabilidade para os pais, que lhe devem essa avaliação para que possa ajudar o aluno, ou então, resguardar-se. Relata, assim, como abordou a questão com os pais (Leo, Anexo 2, linhas, 552-554):

550 leo inicialmente, ele coloca a culpa em todo mundo. o colégio é culpado, os
551 alunos são culpados, entendeu? e... e nesse ponto, bel, eu sou muito franco, aí
552 nesse ponto eu acho que a coordenação tem que (inaudível) “olha, o seu filho
553 é pa... tem essa situação, ele foge dos padrões” eu sei que às vezes é... “mas
554 ele precisa lidar com isso, e ele não está suportan::do isso dentro dele”.

Analisa a condição do aluno. Avalia. Finalmente transfere para a família a busca da solução. Mantém, na sua fala, o posicionamento de observador-crítico e de protagonista. Outras vezes, envolve a psicopedagoga da escola (Leo, Anexo 4, linhas 197-211), uma vez que, ele, como coordenador, tem muitas atribuições que o impossibilitam acompanhar os casos no dia a dia, como, por exemplo, o aluno que apresentava comportamento depressivo.

197 leo as escolas, na verdade, veja só . como elas te dão... quem trabalha em
198 coordenação.... você trabalha com muita gente, você tem que cuidar de
199 muitas pessoas e muitas tarefas que às vezes você... fogem determinadas
200 ações que você tem que trabalhar e você não tem te↑mpo.uma coisa que me
201 marcou.... eu era coordenador do terceiro ano, é. aí eu recebi um grupo e
202 tinha um garoto que se destacava muito. ele era isolado, não falava... e eu
203 dava aula, tinha.. enfim... a.. a pessoa que também, né↓, quando você faz
204 uma parceria com a orientadora educacional, a psicóloga, é muito bom, a
205 psicopedagoga, né↓ e ela ia muito pouco à escola., então, e o menino passava
206 e passava despercebido, eu não conhecia a história do menino, eu recebi esse
207 menino só no terceiro ano, mas sentia que ele estava estranho, e cheguei a
208 comunicar a ela e falei, “atende esse menino, eu não tô podendo, que esse
209 menino não tá legal”.. tem algum...algumas coisas que te apontam, né↓, o que
210 eu te falei, o acadêmico, na hora do recreio se isola, não quer sair de sala, ele
211 vai apontando pra você, “eu estou diferente, não tô normal”, né↓,

Segundo Leo, o atendimento ao aluno foi realizado. Ele resume o desfecho da história: *“na semana seguinte esse garoto se suicida. ele se suicida, se joga, jantando com o pai”* (Leo, Anexo 4, linhas 211-212). Expressa seu sentimento diante do absurdo, do inesperado, por meio da repetição de palavras, como se estivesse recapitulando o desfecho de uma tragédia que tinha sido anunciada, mas que ele ignorou. Conforme disse, *“o menino passou despercebido”*.

Como narrador, Leo empenha-se em contar uma história que o comoveu, mas sua narrativa parece ser expiação de uma culpa. Parece justificar-se para sua interlocutora. Justifica sua omissão dizendo que não pôde atender o menino, e alega também que não houve tempo suficiente para conhecê-lo (*“eu conheci só no terceiro, e foi assim questão de primeiro bimestre, não deu nem pra conhecer ele ao longo do ano”* – Leo, Anexo 4, linhas 233-235). É um narrador que conhece os detalhes da história. Informa para sua entrevistadora que não ficou indiferente, pelo contrário, conhecia o comportamento da família e detalhes do desfecho. Compara o comportamento dos dois irmãos em relação ao pai:

230	leo	=pela forma de se vestir, e o outro era muito introvertido, depois eu soube
231		maiores detalhes, né? mas esse, esse mais velho ainda fui coordenador dele
232		no primeiro e no segundo, então eu conhecia, mais ou menos, a história da
233		vida dele. e esse que infelizmente aconteceu isso, eu conheci só no terceiro, e
234		foi assim questão de primeiro bimestre, não deu nem pra conhecer ele ao
235		longo do ano. aí, ele no jantar com os pais, com os pais não, com o pai e o
236		irmão. numa discussão, ele falou “vou me jogar”, o pai disse “ah, vai logo”,
237		aí ele se joga pela janela, não sei que andar, realmente morreu, e no dia
238		seguinte eu tava no enterro do menino.

Justifica, em relação à sua audiência, a razão pela qual não teve tempo de conhecer o rapaz que se matou. Conhecia o irmão mais velho, mas esse *“não deu nem pra conhecer ele ao longo do ano”* (Leo, Anexo 4, linha 232). Descreve, então, a cena do jantar na qual o aluno se suicida, introduzindo a orientação, *i.e.*, oferece informações sobre o local, as pessoas e as circunstâncias (*“aí, ele no jantar [...] com o pai e o irmão. numa discussão, ele falou “vou me jogar”, o pai disse “ah, vai logo”, aí ele se joga pela janela, não sei que andar, realmente morreu”* - Leo, Anexo 4, linhas 233-237). Ordena a sequência temporalmente, uma ação após a outra, estabelecendo relações de causa e efeito. Utiliza o diálogo construído, por meio do qual constrói a força dramática do episódio: dois personagens em total desalinhamento: o filho dizendo que não suportava mais e o

pai indiferente ao seu apelo. Termina a história dizendo: *“no dia seguinte eu tava no enterro do menino”* (Leo, Anexo 4, linhas 237-238). Essa coda expressa o sentimento de frustração do narrador e o reconhecimento da falência daquele pai e daquela família. Sua longa narrativa expressa seu posicionamento na interação. Ela contribui para reparar sua omissão em relação ao aluno. Fornece detalhes da história do aluno: seu sofrimento, sua família, seu relacionamento com o pai, as circunstâncias do suicídio e o enterro. O narrador prossegue avaliando a situação daquela família:

215 leo o pai cuidava, mas o pai só queria...
 216 enfim, largava os filhos completamente, só cobrando, que o filho tinha que
 217 ser um belo administrador, tinha que ser um economista, tinha que ganhar
 218 muito dinheiro, porque a vida é em cima de dinheiro, e eu chegar a ter
 219 umas discussões com ele, umas discussões no sentido de.. de ponto de vista,
 220 porque o filho mais velho, não esse que se suicidou, queria fazer filosofia.
 221 bel hum, hum
 222 leo o oposto completamente ao pai. o pai só vivia de terno e gravata, último tipo,
 223 né↓ bem vestido e o garoto andava .. com o cabelo desganhado e ele não,
 224 num...=
 225 bel Aceitava
 226 leo =num suportava ver o filho dessa forma. mas esse mais velho pelo menos
 227 ele respondia ao pai de uma maneira ou outra... que aquela conduta do pai
 228 lhe desagradava, pela escolha profissional que ele fez=

O pai ausente e ambicioso (*“o pai [...] só cobrando, que o filho tinha que ser um belo administrador, tinha que ser um economista, tinha que ganhar muito dinheiro”* – Leo, Anexo 4, linhas 215-218). O narrador assume um posicionamento crítico ao enfatizar *“muito dinheiro”*, por meio de alongamentos. Essa *performance* de narrador observador crítico é ratificada pelo modo como descreve o pai, uma pessoa cujo comportamento ele pôde observar.

226 leo =num suportava ver o filho dessa forma. mas esse mais velho pelo menos
 227 ele respondia ao pai de uma maneira ou outra... que aquela conduta do pai
 228 lhe desagradava, pela escolha profissional que ele fez=
 229 bel se situava
 230 leo =pela forma de se vestir, e o outro era muito introvertido, depois eu soube
 231 maiores detalhes, né?.

Leo compara o comportamento dos dois filhos e analisa a conduta dos filhos em relação à opressão que sofriam por parte do pai. Ele diz que o filho mais velho era *“o oposto completamente ao pai [...] andava .. com o cabelo desganhado”*. O pai, por sua vez, *“num suportava ver o filho dessa forma”* – Leo, Anexo 4, linhas 222-226). O alongamento em ‘suportava’ coloca em destaque a intolerância

em relação à aparência do filho, que, segundo o narrador, era uma forma de opor-se à opressão do pai. Leo avalia a motivação do rapaz, assumindo a posição de narrador onisciente que sabe o que se passa na mente do seu personagem. Para Leo, o comportamento do filho mais velho era uma forma de resistência à opressão do pai (*“esse mais velho pelo menos ele respondia ao pai de uma maneira ou outra...”* (Leo, Anexo 4, linhas 226-228), o filho mais novo, por sua vez, não conseguiu lutar contra ela.

O modo como o narrador conta suas histórias indica seu posicionamento crítico em à família e à sociedade. Porém, embora se posicione como um narrador observador, por vezes onisciente, não se envolve na busca de soluções dos problemas que conhece. Nesse sentido, tem uma *performance* distanciada, no modo como narra. Relata os casos, descreve sua participação e envolvimento neles, limitando-se a ouvir, aconselhar os pais ou cobrar deles alguma ação. Sua *performance* narrativa é a de um contador de histórias que tem habilidade em selecionar histórias com alto grau de reportabilidade, pertinentes ao evento narrativo. Narra com o objetivo de ilustrar sua experiência, de atender a demanda da sua interlocutora e de dar exemplos dos problemas recorrentes nas famílias dos alunos da escola de classe média-alta onde trabalhou, como sendo ilustrativo dessa classe social de modo geral.

Além de Leo, outros narradores posicionam-se como observadores distanciados, em relação às histórias e, conseqüentemente, ao ato de narrar. A professora, Mara, por exemplo, inicia sua fala dizendo que não tem o que contar.

056	mara	olha:, é:: vai ser um pouco difícil eu te dar elementos substanciais, diga-se de
057		passagem, porque eu sou muito distante de ver, não sou porque quero, é a
058		própria atividade que a gente desenvolve que.. quer dizer... sempre no ensino
059		público eu sempre tive muito mais próxima do adolescente quase adulto do
060		que propriamente do mais.. do adolescente na primeira fase, então a sala de
061		aula, você é titular de uma aula que você tem uma disciplina pra ministrar
062	bel	a sua disciplina é matemática, né?
063	mara	uhum... então, dificilmente algum aluno vai me trazer um problema, apesar
064		de eu ser uma pessoa mui:to... eu sou formal, mas eles depois de um certo
065		tempo eles percebem que a minha formalidade tem passagem, que eles têm
066		como chegar a mim. então, um ou outro, às vezes traz uma coisa ou outra e eu
067		tento falar e tudo, dou aquele... mas é muito solto.

Alega que é uma pessoa formal, embora, segundo diz, os alunos sintam que é uma pessoa acessível (*“eles percebem que a minha formalidade tem passagem, que eles têm como chegar a mim”* – Mara, Anexo 2, linhas 65-66). Porém,

quando percebe que o aluno precisa de ajuda, sugere que procure outra pessoa, como, por exemplo, a orientadora da escola (*“olha, você tem que procurar alguma outra pessoa que converse com você sobre isso e tal”*↓. e aí se a escola tinha a quem eu pudesse recorrer, eu recorria e dizia: fulano de tal, procura conversar com fulano” – Mara, Anexo 2, linhas 72-75). Alega que a carga horária e o cumprimento do programa de ensino a impedem de dar esse tipo de suporte ao aluno (*“eu não posso me dar o luxo de tá ali atuando junto dele; não tem como”* – Mara, Anexo 2, linha 85). Como Leo, Mara também atribui a sua não interferência nas questões pessoais à demanda da sua função.

Mara conta um episódio com um pai, gari, que a procurou para pedir-lhe ajuda porque sabia que seu filho não estava frequentando a escola e julgava suspeito seu comportamento de modo geral.

503 bel os pais normalmente procuram a escola pra falar dos filhos, com o professor,
504 com a direção?
505 mara é difícil. por exemplo aqui, uma turma de manhã. foi de manhã ou foi à tarde?
506 de manhã. eu tô na sala junto com a coordenação, foi engraçado isso, aí eu
507 olho e vejo na porta um cara vestido com a roupa de gari. eu olhei o rapaz tá
508 ali na porta. aí a marli disse assim, “ah, ele é aluno dessa sala aí. fala com a
509 professora”. aí ele olhou pra mim com aquela cara assim, né? e que que
510 acontece? as pessoas não, elas entram na escola, se for pai, eu vejo assim,
511 elas ficam muito intimidadas. seria assim, né?
512 bel deslocadas...
513 mara aí ele chegou, “é que sou pai de fulano”, nem me lembro. já falei que minha
514 memória é seletiva, eu guardo a essência da coisa, mas o resto jogo fora. aí eu
515 me lembrei, foi muito marcante. “eu sou pai de fulano, ele está?” “não
516 senhor.” o filho dele era um galalau com dezesseis anos, mas um galalau.. aí
517 encostei a porta e perguntei, “que se passa? posso ajudar?” “não, a senhora
518 sabe o que que é? ele me diz que vem pra escola, agora a senhora sabe de
519 uma coisa? ele tá me pedindo dinheiro pra comprar um tênis que custa
520 trezentos reais.” olha que isso já foi há uns anos atrás. “só que aí eu resolvi
521 vir na escola pra saber se ele tá vindo, frequentando a escola. ele não tá, né?”
522 eu disse, “não senhor”. “ah, e me pede o tênis de trezentos reais. a senhora
523 sabe quanto eu ganho?” eu disse, “tenho ideia”... aí, ele falou assim, “ah”. “o
524 senhor quer saber como ele é na matemática? muito mal.” eu digo logo na
525 cara. “muito mal, muito mal porque não frequenta. vou lhe dizer, falta muito
526 mesmo.” aí ele, “anda com maus elementos, e não sei o quê, não sei o que
527 lá”, e o cara começou a falar.. e ele queria trezentos reais do pai pra comprar
528 um tênis.

Embora Mara tenha possibilitado que o pai a procurasse, sua *performance* narrativa indica que o seu envolvimento é restrito. Inicialmente, ela tenta reconstruir a conversa com o pai, justificando-se, novamente, dizendo que sua memória é seletiva, por isso não lembra os detalhes (*“já falei que minha memória é seletiva, eu guardo a essência da coisa, mas o resto jogo fora”* – Mara, Anexo

2, linha 514). Inicia a história por meio de um diálogo construído (*“eu sou pai de fulano, ele está?” ‘não senhor. .’ [...] aí encostei a porta e perguntei“.. ‘que se passa? posso ajudar?’* (Mara, Anexo 2, linhas 513-517). Usa a orientação para dar informações sobre seu personagem. Na conversa com o pai, ele revela o motivo de sua preocupação: suspeitava que o filho o estava enganando e queria verificar se ele estava ou não frequentando as aulas (Mara, Anexo 2, linhas 517-523). Em seguida a professora conta o disse para o pai: *“o senhor quer saber como ele é na matemática? muito mal”*. Faz um comentário a seu respeito, dizendo: *“eu digo logo na cara.”*. Fala para o pai sobre o comportamento displicente do aluno, seu péssimo desempenho e frequentes ausências na escola (Mara, Anexo 3, linhas 525). Finaliza o diálogo construído utilizado como forma de expressar a carga dramática da sua conversa com aquele pai dizendo: *“anda com maus elementos, e não sei o quê, não sei o que lá”* (Mara, Anexo 3, linhas 524-526).

A *performance* narrativa de Mara é distanciada. Esse distanciamento é expresso também no modo como resume a situação do filho que reporta para o pai: *“não sei o quê, não sei o que lá”*. A professora relata sua história de maneira resumida. Procura os pontos chaves, sem oferecer detalhes. Sua preocupação na interação parece ser ilustrar uma situação vivida por pais cuja vida é sacrificada e que não têm como exercer controle sobre os filhos. Todavia, como educadora, ela apenas ouve o pai e sem comprometer-se. Na interação ela apenas conta episódios que ilustram aquele contexto escolar e familiar.

Em contrapartida, ao falar sobre sua experiência na escola particular, a narradora assume um posicionamento mais crítico em relação às famílias que frequentam a escola particular.

097	mara	tem, muito mais... tô tentando aqui, minha cabeça, já te falei que a minha
098		memória é muito seletiva, e eu sou muito do agir aqui e agora.
099	bel	(inaudível)
100	mara	agir aqui e agora.
101	bel	() hhhh
102	mara	exato. agir aqui e agora. então é difícil daquilo ficar. pode ser que amanhã ou
103		depois... ah:, me venha aquele momento, entendeu? mas se eu tivesse como
104		conviver, como estar mais daquela situação provavelmente, mas tem, eu tô
105		aqui buscando uma situação vivida na escola particular. porque eu fui
106		professora do colégio são lucas e do colégio são pedro. do colégio são lucas
107		foram vinte e nove anos, do colégio são pedro foram doze. então eu tenho os
108		dois lados e=

Na interação, mais uma vez, Mara se posiciona em relação à sua interlocutora como uma fornecedora de dados (*“eu tô aqui buscando uma situação vivida na escola particular”* e *“agora eu tá me passando umas coisas que eu vou te dar”* - Mara, Anexo 2, linhas 105 e 636-637). Inicialmente, resiste em falar sobre sua experiência na escola particular.

141	bel	você ia falar da escola particular?
142	mara	não, eu ia de quê?
143	bel	são lucas ou são pedro...
144	mara	várias histórias ali...
145	bel	é mesmo? geralmente a escola particular a gente pergunta e não, não sei, não
146		tenho...
147	mara	eu vou falar isso, mas por favor você não ...
148	bel	os nomes das escolas não são citados.
149	mara	eu vou falar os nomes de pessoas=
150	bel	[mas o nome de ninguém é ...]
151	mara	[=de pessoas públicas.]

A entrevistadora insiste (*“você ia falar da escola particular”*- Mara, Anexo 2, linha 141). Porém, Mara alega que receia que as pessoas fiquem expostas. Após Bel garantir que os nomes serão preservados, a professora faz o seguinte comentário: *“várias histórias ali...”* (Mara, Anexo 2, linha 144).

Mara conta algumas histórias curtas sobre sua experiência em duas escolas particulares. Segundo Bamberg & Georgakopoulou (2008, p. 381), as histórias curtas “podem ser sobre pequenas ocorrências que servem para reforçar ou elaborar um argumento do que se passa na conversa”. No caso de Mara, essas histórias têm a finalidade de ilustrar o seu ponto, que é chamar atenção para o comportamento negligente dos pais, em relação aos filhos.

178	mara	não, não. colégio particular você não sabe. quem sabe da história, da vida do
179		aluno é a orientação educacional e a orientação educacional quando sabe de
180		alguma coisa, não abre. às vezes, eu conseguia porque a orientadora, quer
181		dizer, a partir do momento que a orientadora começava a perceber com quem
182		tava lidando, seria eu, algumas coisas ela abria. sabia que eu ... porque é
183		perigoso..
184	bel	claro, claro.
185	mara	você chega pro professor e diz olha fulano de tal tem isso, assim, assim. e o
186		professor pode enquadrar esse aluno de uma maneira...
187	bel	você não sabe como o professor vai lidar.

A professora justifica o fato de não ter maiores detalhes a oferecer, porque, segundo ela, na escola particular quem sabe das histórias é a orientadora, que, normalmente, não conta para os professores com o intuito de preservar os alunos. De modo geral, ao narrar as histórias dos alunos da escola particular Mara também se posiciona como uma narradora-observadora que não participa das ações.

188	mara	exatamente. e como muitas vezes eu dizia pra ela, não, me passa porque se
189		você me passar eu posso compreendê-lo melhor, mas eu não vou dizer nada
190		pra ele. então eu ganhava a confiança, então muitas vezes eu sabia de coisas
191		que não deveriam ser passadas para os professores e que são esses problemas
192		que envolvem família. eu tive um aluno que:: quem cuidava dele era a
193		empregada. vá::rios, na escola particular, vá::rios. um montão. era como se
194		não tivessem pai e mãe. esse até, o menino, eu não sei da vida dele, eu me
195		lembro muito bem dele porque me causava muita muita pena. porque ele era
196		um garoto inteligente, mas ele vinha com a roupa suja, sem botão. a vida dele
197		não tinha controle, não tinha quem controlasse. ele fazia tudo que ele tudo
198		que ele queria. inclusive droga. lógico que cai pra droga. você não tem um
199		aporte. quando às vezes tem um aporte também cai. muito mais a
200		probabilidade de cair não tendo, né? então, é uma coisa assim. esse também
201		era outro que tava pra ser expulso do colégio são lucas e era de família
202		fa::mosa. esse, é, ce, ce, ó. quer dizer, uma família famosa aí. acho que de
203		juizes, não sei o quê, blá blá blá. mas assim... um outro que a mãe ficava a
204		noite inteira... to te dando assim, [não deixa de ser violência. eu considero
205		isso violência.]
206	bel	[claro, claro. a omissão também é uma
207		violência.]

Mara alega que na escola particular não testemunhou os casos. Apenas ficou sabendo, porque a orientadora lhe contou (Mara, Anexo 2, linha 214), porque confiava nela. A narradora apresenta os fatos e os personagens, apenas reportando uma experiência que lhe foi narrada. Expressa sua visão crítica sobre o comportamento dos pais das famílias das classes sociais de melhor poder econômico e se solidariza com os alunos, vítimas de pais negligentes (*“eu me lembro muito bem dele porque me causava muita muita pena”* – Mara, Anexo 2, linhas 194-195). Conta a história de um aluno como sendo ilustrativa de muitas outras daquele contexto escolar (*“eu tive um aluno que:: quem cuidava dele era a empregada. vá::rios, na escola particular, vá::rios”* – Mara, Anexo 2, linhas 192-193). O alongamento e repetição da palavra ‘vários’ chama atenção para o seu ponto: muitas crianças de famílias de classe média alta são abandonadas pelos pais. Usa a orientação em muitos momentos, fornecendo informações contextuais e também avaliações (*“me causava muita muita pena”* e *“era um garoto inteligente [...] ele vinha com a roupa suja, sem botão a vida [...]”* – Mara, Anexo

2, linhas 195-197). Diz que “*a vida dele não tinha controle, não tinha quem controlasse*” (Mara, Anexo 2, linhas 195-197). A repetição contribui para o posicionamento de Mara, que critica o comportamento negligente dos pais. Além disso, sua *performance* narrativa é resumida e, em alguns momentos, ela parece reduzir os detalhes, como se eles fossem corriqueiros, como quando diz: “*uma família famosa aí. acho que de juizes, não sei o quê, blá blá blá*” (Mara, Anexo 2, linhas 195-197). E termina ratificando o posicionamento de narrador fornecedor de dados, resumizando: “*tô te dando assim... não deixa de ser violência. eu considero isso violência*” (Mara, Anexo 2, linhas 195-197).

Em seguida, a professora conta a história de um aluno que era obrigado a fazer companhia para sua mãe, nas suas noites de insônia, o que atrapalhava sua rotina escolar.

200	mara	então, é uma coisa assim. esse também
201		era outro que tava pra ser expulso do colégio são lucas e era de família
202		famosa. esse, é, ce, ce, ó. quer dizer, uma família famosa aí. acho que de
203		juizes, não sei o que, bla bla bla. mas assim... um outro que a mãe ficava a
204		noite inteira... to te dando assim, [não deixa de ser violência. eu considero
205		isso violência.]
206	bel	[claro, claro. a omissão também é uma
207		violência.]
208	mara	claro. e esse outro foi muito engraçado, mas com esse eu tive muito pouco
209		convívio. a mãe não dormia, tinha insônia. então obrigava o filho a ficar
210		participando, de noite, de atividades que ela inventava e o filho tinha aula às
211		sete horas da manhã. não dormia... e assim vai. e ela obrigava. isso não é
212		uma violência? só é, né? oh... sobrando.

A narradora conta também uma outra história de negligência dos pais. Começa fazendo uma avaliação: “*esse outro foi muito engraçado*” (linha 208). O uso do adjetivo engraçado tem como objetivo iniciar a história, indicando um fato extraordinário. Mara usa orientações e introduz a ação complicadora (“*então obrigava o filho a ficar participando, de noite, de atividades que ela inventava; e o filho tinha aula às sete horas da manhã. não dormia... e assim vai. e ela obrigava*” – Mara, Anexo 2, linha 211). Repete a frase: ‘*ela obrigava*’, enfatizando o absurdo daquela situação e conclui dizendo: “*isso não é uma violência? só é, né? oh... sobrando*” (Mara, Anexo 2, linha 212). Realiza, assim, sua *performance* narrativa, posicionando-se mais uma vez como uma narradora que se empenha em fornecer informações que julga relevantes para sua interlocutora.

Bia, a diretora da Escola Brasil, assume, na interação, um posicionamento muito semelhante ao de Mara. Ambas têm experiência nos dois contextos de escolares, o privado e o público, têm experiência na área administrativa e atuam, também, como professora.

Sobre sua experiência na escola pública, a diretora alega não ter histórias para contar, uma vez que não lida diretamente com os alunos.

007 bia eu não tenho caso. quem lida mais são lia e ina, porque essa parte de
008 atendimento à família, a família vem me procurar pra pedir ajuda.
009 bel como agora?
010 bia é, como agora. mas jamais pra me passar isso aí. o aluno procura a lia ou a
011 ina porque elas que lidam mais diretamente com essa parte. entendeu? então
012 eu assim que eu me lembre...

Posiciona-se, assim, como uma narradora distanciada. Inicia sua entrevista indicando esse pouco envolvimento, alegando que quem lida com o atendimento aos alunos são as orientadoras educacionais (Bia, Anexo 3, linhas 7-8). Como diretora, é uma conselheira: “*a família vem me procurar pra pedir ajuda*” (Bia, Anexo 2, linha 8). Envolve-se com as questões dos alunos, principalmente, no controle de frequência. Nesse caso, quando o aluno falta muito ou apresenta problemas de comportamento disciplinar, chama a família para explicar a ausência.

Na sua fala, a diretora frequentemente alega que o maior problema dos jovens é em decorrência da crescente ausência dos pais.

019 bia pois é, mas nenhum caso, que às vezes a gente sabe uma coisa ou outra, mas
020 não tem acompanhado a ponto de dar dados... essa parte de violência porque
021 eu vejo assim.. muito pai ausente, entendeu? aí, esses casos eu até atendo
022 (telefone toca)
023 bel aí esse caso de pai ausente, como é que vocês...
024 bia olha, muitas vezes a gente chama os pais, muitas vezes a mãe fala ou o garoto
025 fala, aí a gente vê que é falta de uma autoridade paterna, a gente chama o pai,
026 às vezes vem...

Alega novamente que toma conhecimento de histórias que são contadas aqui e ali, conforme diz: “*a gente sabe uma coisa ou outra*”, sem especificar. (Bia, Anexo 3, linhas 19-20). Posiciona-se como um sujeito diluído na expressão ‘a gente’, o que caracteriza o seu distanciamento com as questões dos alunos. O foco da sua ação limita-se ao desempenho da sua função que é prioritariamente administrativa. As orientadoras, de acordo com ela, agem por conta própria, com

total responsabilidade sobre sua função, sem se reportarem a ela. E finaliza sua fala dizendo: *“muito pai ausente, entendeu? aí, esses casos eu até atendo”* (Bia, Anexo 3, linhas 21). De modo geral, na sua entrevista, seu posicionamento é de alguém que tem uma visão panorâmica das famílias daquele contexto escolar e de alguém que tem autoridade para expressá-la. Ela diz: *“a gente vê que é falta de uma autoridade paterna”*- Bia, Anexo 3, linha 25). Posiciona-se como uma narradora observadora, mas que tem acesso direto às histórias das famílias.

- 030 bel e esses casos assim, como é que você tem acesso a eles, como é que você fica
031 sabendo dessas histórias?
032 bia geralmente, é a mãe que dá um tipo de autorização, a mim quando chega é
033 mais problema de indisciplina, quando ele tá dando muito problema de
034 disciplina, aí acontece que ao conversar com o aluno “ah, como que é teu dia-
035 a-dia? como que tá tua vida?”, aí ele vai contando que mora com a mãe, às
036 vezes é filho único, às vezes os irmãos tão ali mas não dão muito apoio
037 porque tem menores né, aí eu digo “e o teu pai?”, “ah, meu pai já tem outra
038 família” ou “meu pai não aparece”

Bia exemplifica como costuma ser sua conversa esses alunos, que lhe são geralmente encaminhados pelos professores. Usa o diálogo construído, apresentando recortes de falas, tentando dar exemplos do que acontece de modo geral na escola (*“ah, como que é teu dia-a-dia? como que tá tua vida?”*, *aí, ele vai contando [...]aí eu digo “e o teu pai?”, “ah, meu pai já tem outra família” ou “meu pai não aparece”* – Bia, Anexo 3, linhas 34-38). Relata uma conversa que teve com um pai que foi chamado à escola, esboçando sua visão com exemplos ilustrativos.

- 045 bia a ausência de pais é muito grande.
046 bel tem alguma história específica que você se lembre... de algum aluno que você
047 tem em mente que possa contar aqui?
048 bia teve um aluno que o pai veio, mas esse já saiu da escola, que o pai veio
049 conversou comigo, aí eu ainda sugeri “porque que você não chama seu filho
050 um dia pra ir comer uma pizza, pra conversar com ele?”. aí, ele fez isso e
051 depois voltou aqui e disse “não, olha, eu fiz aquilo que a senhora falou,
052 chamei pra uma pizza, conversei”. é isso que ele quer, ele quer é essa atenção
053 mesmo, mas aí depois também ou eles se formam ou saem da escola, aí a
054 gente perde o contato.

Primeiramente, Bia reitera que na sua visão, *“a ausência de pais é muito grande”* (Bia, Anexo 3, linha 45). E relata um breve conversa com um pai que chamou à escola para falar dos problemas que o filho estava causando. Usa o

diálogo construído como uma estratégia narrativa. É uma história breve, que tem por objetivo exemplificar o problema da ausência dos pais e o resultado da sua interferência em um desses casos. Segundo Bastos, as histórias breves são geralmente produzidas em torno de um evento específico (BASTOS, 2008). São “organizadas em torno de personagens, cenários e um enredo” (RIESSMAN, 2001, p. 697 *apud* BASTOS, 2008, 78). Nesse caso, o pai tentou uma aproximação com o filho, conforme sugestão da diretora. Ela faz, assim, uma interferência bem sucedida. E, segundo ela, “*é isso que ele quer, ele quer é essa atenção mesmo*” (Bia, Anexo 3, linha 52).

Bia finaliza essa história dizendo: “*mas aí depois também ou eles se formam ou saem da escola, aí a gente perde o contato*” (Bia, Anexo 3, linha 53-54). Resume assim a história, mais uma vez usando o sujeito ‘a gente’, incluindo-se como participante daquela comunidade escolar, onde, para todos, os esforços são efêmeros. Sua *performance* como narradora é validada pelos pequenos relatos de abandono de pais. Ela não apenas constata a existência de problemas dessa natureza, como também interfere, e, apoiada na sua posição de autoridade maior da escola, aconselha os pais, dizendo-lhes como proceder para tentar corrigir suas falhas. Sua narrativa corrobora esse seu posicionamento.

Assim, como a professora Mara, Bia observa que, na escola particular, os pais são omissos ou negligentes. Segundo ela, “*não há uma educação para o compromisso não há cobrança dos pais*” (Bia, Anexo 3, linhas 197-198). Seu posicionamento é mais uma vez de narradora-observadora, que, contudo, assume também um posicionamento crítico em relação aos problemas dos alunos de famílias de classe média-alta. Conta uma história que ouviu de um colega e que ilustra o comportamento negligente dos pais, mais dedicados às suas questões pessoais.

- | | | |
|-----|-----|---|
| 233 | bel | você sabe do que que ele falava.. |
| 234 | bia | de abandono. eu lembro de uma história que ele contava de um garoto que |
| 235 | | devia estar com uns quinze anos, que os pais se separaram e o que o pai ou a |
| 236 | | mãe fez, alugou o apartamento do lado e colocou o garoto, ou a garota, não tô |
| 237 | | mais me lembrando, no apartamento do lado sozinho, pra ele ter.. ou ela.. ter |
| 238 | | total individualidade de ter novos relacionamentos, não sei quê, e não queria |
| 239 | | o adolescente atrapalhando. |
| 240 | bel | que idade esse menino? |

A narradora começa usando uma orientação, informando o personagem central: uma aluna ou um aluno, não sabia ao certo, de aproximadamente quinze anos. Introduce a sequência de ações em que narra a história: *“os pais se separaram e o que o pai ou a mãe fez: alugou o apartamento do lado e colocou o garoto, ou a garota [...] no apartamento do lado sozinho”* (Bia, Anexo 3, linhas 235-237). Conclui dizendo que os pais agiram dessa maneira para que pudessem *“ter total individualidade de ter novos relacionamentos”* (Bia, Anexo 3, linha 238). E finaliza com uma avaliação *“não queria o adolescente atrapalhando”* (Bia, Anexo 3, linha 239). A narradora expressa sua visão crítica sobre a família das escolas particulares. Reconhece que os jovens enfrentam sérios problemas, em consequência da atitude dos pais. Sua *performance* narrativa limita-se ao relato de pequenas histórias de abandono ou ausência paterna. É uma narradora que assume um posicionamento, de modo geral, mais distanciado em relação aos eventos narrados.

• O narrador- personagem

O narrador personagem emerge quando o entrevistado se coloca como alguém que está elaborando e compartilhando experiências que são do seu interesse também. É aquele que faz parte da história e que tem maior proximidade com os outros personagens, contracenando com eles. Conta histórias que viveu e com as quais se envolveu, participando delas. Em suas narrativas, incluem-se as seguintes fases:

- i) o reconhecimento do problema: como o educador reconhece o “sintoma da violência”, expressos nas marcas do corpo, no comportamento agressivo, apático e distanciado ou, então, no rendimento escolar dos alunos. Ou na abertura para ouvir histórias que foram lhes espontaneamente relatadas pelas vítimas;
- ii) a apuração: como o educador se assegura de que o sintoma é a doença e de como extrai do aluno a verdade (sic) e
- iii) o comprometimento com o desfecho do problema.

Um exemplo típico desse posicionamento é o de Ina quando narra sua experiência em uma escola de educação infantil na zona rural:

- 043 ina [eu] trabalho no município. eu tive uma
 044 experiência interessante agora em pedra azul e:: as crianças chega:vam...
 045 mui::to... machucadas FÍSIcamente com queimadu::ras, eh:: eu...eu tive um
 046 caso de uma aluna que eu vi já...>educação infantil< ponta de... você percebia
 047 nitidamente que era pon:ta de cigarro em to:da a... to:das as costinhas dela...
 048 bel que idade mais ou menos?
 049 ina quatro anos... ago:ra ela... eles negam..., em as todas as faixas [eles] negam.
 050 bel [hum]
 051 lia é isso aconte[ce]
 052 ina [né↑] e... aí você preci:sa... > conforme a lia falou<, né↓ de uma
 053 aproxima:çã::o, né↓ falar..eh... estabelecer um vín:culo de uma co[nfiança] =
 054 lia [confian]ça
 055 ina = bá:sica pra que eles... fa:lem alguma coisa e é uma situação difícilima, né↓
 056 essa situação que eu vivi agora que me mobilizou mui::to lá em pedra azul,
 057 porque eram mui::tas crian:ças...vítimas de... >violência doméstica<, mas
 058 mui::tas mui::tas. eu vi queimaduras de fe::rro, de ponta de ciga:ro, de
 059 espancamen:to, olho roxo...
 060 bel a partir de que idade? até que idade?
- 061 ina era educação infantil, educação infantil no município é de 3 a série (.) 6 anos
- 062 bel isso é maior em alguma faixa etária ou não? ou você acha que... independe↓
- 063 ina eu acho que eu, acho que quanto menor a criança talvez fique mais visível,
 064 né↓ porque a a criança não tem como esconder e... e não sabem também, né↓
 065 porque eles são instruídos a não contar e aí eu tive uma dificuldade né↓, quer
 066 dizer... a gente foi conversan:do, porque era visível tanto do cigarro quanto
 067 do ferro, você via que era do bico do ferro de passar roupa que tava no
 068 bracinho deles e aí eles acabam contando né↓que realmente havia o pai ou a
 069 mãe, mas choram, pedem por favo::r, pelo amor de Deus que você... não
 070 conte, que não leve adiante... e a gente tem encaminhar pro conselho tutelar
 071 e nós chamávamos a família comunicávamos: “que olha, nós tomamos
 072 ciência, apesar da criança ter nega:do que foi violenta:da > nós percebemos
 073 <que hou::ve uma violência domés:tica, isso aqui é po:nta de ciga:ro (.) isso
 074 aqui no bracinho dela é marca de ferro”e:: comunicávamos e.. o conselho
 075 tutelar (.) não da::va (.) notí:cias.

A narradora não identifica o problema, como apura e o encaminha. Ao contar o que presenciou na escola da comunidade rural, a narradora usa uma abertura da história que inicia com uma avaliação e o faz por meio de um superlativo (*“é uma situação difícilima, né↓ essa situação que eu vivi agora –* Ina, Anexo 1, linhas 55-56). Utiliza a avaliação, para explicar para sua audiência o “o porquê de suas emoções, em relação aos eventos reportados” (BASTOS, 2005, p. 75). Ela diz que *“eram mui::tas crian:ças...vítimas de... >violência doméstica<, mas mui::tas mui::tas”* (Ina, Anexo 1, linhas 57-58). Faz, assim, um pequeno resumo, que contém a orientação, construindo a avaliação por meio de recursos

discursivos: intensificadores lexicais (*situação difícilima*), fonologia expressiva, i.e, alongamento de vogais (*mui::tas crian:ças..*), aceleração do ritmo da fala (*vítimas de... >violência doméstica<*), aumento do volume da voz, e repetição (*“situação difícilima, né↓ essa situação”*), que indicam seu envolvimento com o evento relatado. A narradora não assume o posicionamento de mera observadora. Ao contrário, posiciona-se como uma narradora altamente envolvida. Sua fala é repleta de marcadores discursivos que contribuem para construir a crueldade da violência, na sua visão (*“eu vi queimaduras de fe::rro, de ponta de ciga:rro, de espancamen:to, olho roxo...”* - Ina, Anexo 1, linha 59). A história é interrompida com intervenções da entrevistadora. Porém, ao longo da entrevista, ela é retomada e a cada momento a narradora adiciona-lhe um dado novo. Imprime, assim, maior carga dramática e veracidade a ela. De modo geral, essas são estratégias presentes na fala da narradora, e elas contribuem para evidenciar seu envolvimento em relação às experiências de violência vividas pelas crianças.

A professora posiciona-se como uma narradora-personagem. Não relata apenas o que viu, mas também o seu envolvimento emocional. Descreve o modo como participa da história. Inicia em seguida o processo de apuração, que começa com uma conversa com a criança, que, segundo ela, inicialmente, não quer falar, porque é instruída pelo agressor a não revelar o ocorrido. Entra em cena atuando como uma investigadora que se posiciona, em relação à vítima, como sua aliada, isto é, solidariza-se com ela. Descreve o processo de averiguação da violência, introduzindo uma nova abertura (*“ai eu tive uma dificuldade né↓”* – Ina, Anexo 1, linha 65) e conta como encaminhava a conversa com as crianças violentadas (*“quer dizer... a gente foi conversan:do, porque era visível tanto do cigarro quanto do ferro, você via que era do bico do ferro de passar roupa que tava no bracinho deles”* – Ina, Anexo 1, linhas 65-68). Faz referência a um caso particular, porque tinha uma criança em mente, mas refere-se, simultaneamente, a todos os outros casos semelhantes. Segundo ela, *“eles acabam contando né↓ que realmente havia o pai ou a mãe”* (Ina, Anexo 1, linha 68). Assim, expressa o sentimento das crianças que temem as consequências dessa revelação (*“choram, pedem por favo::r, pelo amor de Deus que você... não conte, que não leve adiante...”* - Ina, Anexo 1, linhas 68-70). Nesse diálogo que constrói, Ina mostra como agiu, em relação à família agressora (*“nós chamávamos a família*

comunicávamos: '[...] <que hou::ve uma violência domés:tica, isso aqui é po:nta de ciga:rro (.) isso aqui [...] é marca de ferro'— Ina, Anexo 1, linhas 71-74). Empenha-se em reproduzir sua fala em que conta para sua audiência a agressão sofrida pela criança. Procede do mesmo modo para descrever como abordou o assunto com a criança (“aí: isso no seu braço?” ai, ela... “ah, eu tava dormindo, aí um bicho me queimou...”[...] - Ina, Anexo 1, linhas 577). Demonstra sua habilidade como investigadora e também conhecimento dos recursos utilizados pela criança ao insistir: “mas que bicho foi? será que bicho ia queimar assim?” (Ina, Anexo 1, linhas 579). Usa a fala relatada, ou o diálogo construído, que é eficaz, vivo, uma vez que, segundo Tannen (1989, p. 26), “a criação de vozes enseja a imaginação de uma cena na qual os personagens falam naquelas vozes, e estas cenas ensinam a imaginação de mundos alternativos, distantes e familiares”. Tannen diz ainda que, “a exposição de ideias como sendo fala de outros é fonte de emoção no discurso” (*id. ibid.*, p. 26). Ina utiliza, assim, o diálogo construído para descrever o drama das crianças, posicionando-se como uma professora experiente, habilidosa, altamente envolvida com a agressão vivida pelas crianças. Posiciona-se, outrossim, como uma narradora altamente envolvida com o ato de contar essas histórias para a sua audiência

A *performance* da narradora-personagem é a mesma na história sobre o menino que bate nos colegas.

- | | | |
|-----|-----|--|
| 143 | ina | (1) . eu agora tô com um alu↑no que ele <u>ba:te</u> ... mui::to nos colegas <u>mui::to</u> |
| 144 | | <ele tá com <u>seis</u> anos> bate de tirar <u>san:gue</u> ... e assim com um... ma maior |
| 145 | | naturalidade... ele bate↓... e aí no primeiro momento eu fui conversar com a |
| 146 | | <u>mãe</u> , a mãe falou assim “o que que você quer que eu <u>faça</u> ? (1) eu não <u>tenho</u> o |
| 147 | | que fazer↑...”, e aí eu falei assim “não, perai.. não é o <u>que</u> que você quer |
| 148 | | que eu faça é o que NÓS podemos fazer por ele... porque <u>ele</u> é meu alu:no |
| 149 | | vai ser meu aluno por alguns meses mas é seu filho pro resto da vida (2) eu |
| 150 | | acho que... a e gente pode estar conversando”... e aí ela foi (1) amansan::do e |
| 151 | | aí foi me contar a história <u>dela</u> . ela ficou grávida aos dezesseis anos, e não |
| 152 | | assumiu[o filho] ... |
| 153 | lia | [a maternidade] |
| 154 | ina | quem assumiu foi a [.. a] avó... e a avó tirou <u>totalmente</u> a autoridade dela, |
| 155 | | <u>super</u> ... |
| 153 | lia | [a maternidade] |

Primeiramente, Ina abre a narrativa com uma orientação (“eu agora tô com um alu↑no que ele ba:te ... mui::to nos colegas mui::to <ele tá com seis anos>” -

Ina, Anexo 1, linha 143). Usa hipérbole, pausas, alongamentos e ênfases, para caracterizar a agressão à criança como algo preocupante (*“bate de tirar san:gue..”*. – Ina, Anexo 1, linha 144). Insere uma avaliação (*“e assim com um... ma maior naturalidade... ele bate↓...”*- linha 145). Assim, mostra como identifica a existência de um problema. Em seguida, chama a mãe e inicia o processo de apuração do problema. Usa o diálogo construído, por meio do qual descreve o comportamento reativo da mulher (*“e aí no primeiro momento eu fui conversar com a mãe, a mãe falou assim ‘o que que você quer que eu faça?’”*- Ina, Anexo 1, linhas 145-146). Reage à pergunta provocativa da mãe, habilmente, alinhando-se a ela por meio do pronome ‘nós’ (*“não, perai.. não é o que que você quer que eu faça é o que NÓS podemos fazer por ele...”* - Ina, Anexo 1, linha 147). Propõe-lhe uma parceria para juntas ajudarem a criança, marcando as posições: ela, como a professora da criança, e a mulher, como a mãe (*“porque ele é meu alu:no, vai ser meu aluno por alguns meses mas é seu filho pro resto da vida (2)”*– Ina, Anexo 1, linha 148). Finalmente oferece sua ajuda e obtém o resultado almejado (*“eu acho que... a e gente pode estar conversando... e aí ela foi (1) amansan::do e aí foi me contar a história dela”* - Ina, Anexo 1, linha 150). A mulher, então, conta sua história:

151	ina	aí foi me contar a história <u>dela</u> . ela ficou grávida aos dezesseis anos, e não
152		assumiu[o filho] ...
153	lia	[a maternidade]
154	ina	quem assumiu foi a [.. a] avó... e a avó tirou totalmente a autoridade dela,
155		super...
153	lia	[a maternidade]
154	ina	quem assumiu foi a [.. a] avó... e a avó tirou totalmente a autoridade dela,
155		super...
156	lia	[avó]
157	ina	superprotege o menino, e toda vez que ela tenta chamar a atenção do menino,
158		ela APANHA da mãe (3). então... o menino u:sa [isso]
159	bel	[e qual] é a idade dela?
160	ina	ela hoje tá com vinte e um anos=
161	bel	=e ela não é casada?
162	ina	não [é casada.]
163	bel	[não tem marido]
164	ina	[não tem marido]
165	bel	[mora com a mãe] até hoje=
166	ina	=mora com a mãe, ela <u>depende</u> da mãe financeiramente. então, aí, ela aí
167		<u>trouxe</u> , essa história no centro né↓ “ina, eu <u>quero</u> fazer alguma coisa, eu <u>tô</u>
168		estudando, tô fazendo curso comunitário pra ver se eu <u>saio</u> de casa, mas eu
169		tenho RAIVA desse menino”

A narradora constrói a ação complicadora em uma sequência de frases no passado e utiliza pausas, ênfases, alongamentos, repetição para contar esse fato extraordinário. É uma narradora envolvente, porque constrói um relato coerente. Descreve os processos de sua atuação e de seu mergulho na história daquela família, pela via da mãe. Entra na cena da mãe. Escuta-a, aconselha-a e propõe-lhe alternativas para mudanças na sua vida: terapia, novas perspectivas, modos diferentes de lidar com o filho (*“eu quero fazer alguma coisa, eu tô estudando, tô fazendo curso comunitário pra ver se eu saio de casa, mas eu tenho RAIVA desse menino”* – Ina, Anexo 1, linhas 167-169). Participa, assim, da trama para desmontar a rede de conflitos centrada na figura da mãe-avó e assim reconduzir a relação mãe e filho. A mulher está a um passo de um ponto de virada (MISHLER, 1989) na sua vida. Na fala de Ina, ela tem uma posição mais agentiva. Tem consciência da relação de ódio que sustenta o triângulo: mãe, filho e avó, no qual a avó é o pivô. Admite que sente raiva do filho, porém, reconhece que ele não é culpado. Responsabiliza a mãe pelo seu comportamento agressivo e também do filho. Ina coloca-se no lugar da sua personagem. Reconstrói sua fala, trazendo-lhe à cena (*“a minha MÃE foi culpada porque a minha mãe foi sempre violenta, agressiva, fez isso comigo”*- Ina, Anexo 1, linha 177). A mãe reconhece que é agressiva com o menino. Ela diz: *“ eu sei que tô errada (3)”* – (Ina, Anexo 1, linha 178). Nesse trecho de fala, Ina utiliza uma coda avaliativa. Seu efeito é realçado na pausa de três segundos, que a narradora faz, quando finaliza. Valoriza, assim, o processo de tomada de consciência da mãe, resultado do seu desempenho como professora envolvida com o drama do aluno e, por conseguinte, da sua mãe, com quem a professora estabelece a relação de proximidade que possibilita a mudança. Ina realiza uma *performance* narrativa de muito envolvimento com as histórias de violência que é refletida no modo como narra para a entrevistadora.

Outro exemplo de narrador personagem é ilustrado por Lia. Embora inicialmente resista contar histórias, após insistência da entrevistadora, ela finalmente narra o episódio de uma aluna que era espancada pela mãe.

241 lia por exemplo, um... belo dia eu tava na minha casa...tocou a campainha... e
 242 era uma aluna... minha aluna do primeiro ano, eu perguntei pra ela, “o que
 243 que você está fazendo aqui, leticia, na minha casa?”... “eu fugi de casa”.. eu
 244 falei: “você fugiu de casa... .. mas como você fugiu de casa se a sua mãe é
 245 representante inclusive da associação de pais?”... “é, dona lia, a minha mãe é,
 246 é, justamente da associação de pais...mas ela me espanca... e então, então,
 247 como eu confio na sra eu achei que... era pra onde eu deveria ir era pra sua
 248 casa.

A narradora abre a narrativa com uma expressão típica, que narradores usam para dizer que têm algo interessante a contar: “*um... belo dia eu tava na minha casa... tocou a campainha*” (linha 241). Sinaliza, assim, que vai precisar de um turno mais longo, introduzindo uma orientação (“*e era uma aluna... minha aluna do primeiro ano*” – Lia, Anexo 1, linha 242), por meio da qual informa a sua audiência sobre a personagem da história. Usa, então, um diálogo construído, como uma pequena fala ensaiada, intercalada por uma nova orientação, que tem como objetivo dizer que a aluna a procurou, na sua casa, para informar sobre a mãe agressora (“*eu perguntei pra ela, [...] mas como você fugiu de casa se a sua mãe é representante inclusive da associação de pais?...*” – Lia, Anexo 1, linha 243). Enfatiza os sujeitos nas orações: “*você fugiu de casa?...*” e “*sua mãe é representante*”, chamando atenção para esse paradoxo: uma mãe da associação deve ser um exemplo. Continua reportando o diálogo, utilizando a orientação e resumizando a história: “*é, dona lia, a minha mãe é, é, justamente, da associação de pais...mas ela me espanca...*” (Lia, Anexo 1, linhas 245-246). Para Tannen (1989, p. 101) “o significado da fala relatada (...) é inevitavelmente modificado pelo contexto do relato”, uma vez que, segundo ela, uma pessoa não pode “falar as palavras de uma outra pessoa e levar a pensar que elas continuam sendo as palavras do outro” (*id. ibid*, p 101). Nesse caso, Lia escolhe relatar aquilo que deseja colocar em evidência: o entrelaçamento entre ela, a aluna e a mãe. As pausas entre “*associação de pais...*” e “*espanca...*” têm o intuito de provocar um efeito sobre a audiência, ressaltando o comportamento contraditório da mãe e valorizando a associação que ela preside. A narradora está em evidência. A aluna a procura porque confia nela. Sua mãe, por sua vez, é representante de uma associação pela qual Lia é responsável.

A narradora parece considerar a história encerrada, mas Bel pergunta: “*e aí depois dessa situação relatada o que que aconteceu?*” (Lia, Anexo 1, linha 258).

Lia começa dizendo que ligou “imediatamente”. Cria, assim, uma expectativa sobre o desenrolar da história

259 lia ah, aconteceu que eu imediatamente liguei para a mãe dela e disse: “a sua
260 filha se encontra na minha casa. a sra. não se assuste mas ela vai voltar ainda
261 hoje”. então eu pedi que a mãe viesse, ah, no dia seguinte, à escola, para eu
262 poder conversar. a mãe não apareceu, logicamente, né↓ e a menina voltou pra
263 casa depois de eu levar assim quatro ou cinco horas conversando na minha
264 casa. ela com a trouxa de roupa, minha filha...foi de mala e cuia para a minha
265 casa... e eu a convenci que ela era muito jovem e que ela tava me botando
266 numa situação difícilima, né↓, embora eu fosse orientadora educacional dela,
267 porque que ela não me procurou primeiro na escola para me contar o fato?
268 ela disse que ela não contava porque ela tinha vergonha ... e tinha medo
269 justamente da escola tomar alguma providência contra os pais. é isso aí que
270 eles já sabem ...sobre o conselho tutelar.

Entretanto, a orientadora prossegue dizendo que sua intenção era tranquilizar a mãe, prometendo que a filha retornaria para casa no mesmo dia (Lia, Anexo 1, linhas 259-261). Enfatiza a palavra ‘imediatamente’ talvez por conhecer as implicações legais de manter em sua casa uma aluna que fugiu de casa. Diz que pediu à mãe que comparecesse à escola no dia seguinte, mas, segundo ela: “a mãe não apareceu, logicamente, né↓”. Enfatiza não como uma constatação surpreendente, mas usa a palavra ‘*logicamente*’ indicando que o seu não comparecimento era previsto. Ina realiza uma *performance* na qual se contradiz. Conta como convenceu a adolescente a voltar para casa (“*depois de eu levar assim quatro ou cinco horas conversando, na minha casa*” – Lia, Anexo 1, linha 263). Chama atenção para a sua situação naquele episódio (“*ela, com a trouxa de roupa, minha filha... foi de mala e cuia para a minha casa...*” - Lia, Anexo 1, linhas 264). Emprega expressões coloquiais, informais, “*minha filha... foi de mala e cuia para a minha casa...*”; recursos lingüísticos esses que indicam que por alguns instantes o enquadre interacional é modificado. A narradora alinha-se à sua interlocutora, posicionando-a como sua colega, confidente. Diz, então, que a convenceu a voltar para casa (*e eu a convenci que ela era muito jovem e que ela tava me botando numa situação difícilima, né↓*” - Lia, Anexo 1, linhas 264-266). Perguntou à aluna porque ela não a procurou na escola para contar-lhe sobre a agressão que sofria, e a menina respondeu que “*tinha vergonha ... e tinha medo justamente da escola tomar alguma providência contra os pais*”

(Lia, Anexo 1, linhas 268- 269). Conclui, utilizando uma coda avaliativa: *“é isso aí que eles já sabem ...sobre o conselho tutelar”* (Lia, Anexo 1, linha 270).

Na história, a narradora tem duas atuações. É narradora-personagem, porque protagoniza uma cena - a aluna foge para sua casa porque precisa de sua ajuda, e ela tenta dissuadi-la a voltar para a sua própria casa. Em outro momento, quando narra a história de vida da aluna, é mais que uma narradora observadora. Conhece tudo sobre seus personagens (*“ela fazia balé e estava na oitava série de balé, tanto que ela fez até balé no teatro municipal e como ela balé...”* – Lia, Anexo 1, linha 252). Conhece o drama da aluna e sabe o que se passa no seu íntimo (*“ela tem que se despir... então, ela ficava com marcas nas costas nas pernas, então eles ficam com vergonha, porque já tá mocinha”* – Lia, Anexo 1, linha 252-257).

Suas personagens contribuem para a construção do seu enredo, cujo ponto principal é sua atuação como orientadora naquela escola. A história de violência da aluna é apenas ilustrativa do seu envolvimento e familiaridade com alguns alunos e pais. A aluna confia nela: a mãe é representante da associação de pais presidida por ela. Em relação à história de agressão, recusa, de certo modo, a demanda de envolvimento por parte da aluna. A menina volta para casa. No dia seguinte, a mãe não comparece à escola e, assim, termina a história. Lia é uma narradora-personagem no sentido de que faz parte da história narrada. Assim se posiciona na interação com sua interlocutora, quando conta sua história.

6. 2

Posicionamento e identidade em narrativas de violência

Ao contar suas histórias, os educadores também assumem quem são em relação ao mundo. A partir da análise de seus posicionamentos, expressam suas crenças, valores, etc. Na seção 6.2.1, identificamos como se apresentam enquanto profissionais. Na seção 6.2.2, identificamos como posicionam aqueles que participam de suas histórias (família, alunos, escola, sociedade, Conselho Tutelar).

6.2.1

Posicionamento e identidade profissional

O posicionamento é um construto que nos permite interpretar os significados nos quais as pessoas estão envolvidas. Nas suas falas, os educadores posicionam-se como educadores de diferentes modos. Em primeiro lugar é importante estabelecer a distinção entre o termo ‘papel’ e a noção ‘posicionamento’. Nos termos de Goffman (1961, p.77), papel é “a unidade básica de socialização”, *i.e.*, é “através de papéis que as tarefas na sociedade são alocadas”. Nesse caso, a designação ‘professor’, ‘coordenador’, ‘diretor’ referem-se a posições que as pessoas ocupam no mundo do trabalho por meio das quais assumem responsabilidades e tarefas que devem ser realizadas com determinados objetivos. Em consonância com Goffman (1961), nosso foco aqui é o modo como os atores constroem as suas próprias versões sobre o que é ser professor ou educador, com base no contexto narrativo. É a partir desse desempenho que podemos identificar as crenças, a visão do senso comum e os discursos sobre o que é ser professor, que circulam nas instituições e na sociedade, de modo geral.

A noção de posicionamento é igualmente dinâmica no sentido de que uma pessoa ao desempenhar um determinado papel pode assumir posicionamentos diversos, tornando-se, por exemplo, mais ou menos agentiva, participativa e atuante. Em nossa análise, observou-se que os posicionamentos assumidos pelos educadores, na interação, entram em conflito com o projeto idealizado do papel do professor na contemporaneidade e também com a prática, pautada no modelo tradicional. Esse projeto e essa prática nem sempre estão alinhados. Assim, alguns constroem caminhos pessoais para driblar os empecilhos encontrados. Outros adequam-se à situação, muito embora demonstrem certo desconforto com o posicionamento assumido, por reconhecer as contradições entre a teoria e a prática.

Na fala dos educadores as suas identidades profissionais e pessoais emergem. É uma interação situada e projetada, uma vez que agem não só com base no que a sociedade, de modo geral, pensa sobre o que é ser professor, mas também como eles próprios se vêem. Posicionam-se como educadores e também como pessoa no mundo, simultaneamente.

• Ina

A professora Ina, por exemplo, assume um posicionamento agentivo que parece estar em consonância com suas crenças sobre o que é ser professor, sobre a responsabilidade da escola e de cada um dos seus membros na transformação social. Percebe um problema e age no sentido de compreendê-lo e modificá-lo. Envolve-se com as histórias pessoais dos alunos e das famílias, busca uma solução.

- 311 bel [e quando a criança] chegava assim na escola
 312 o que que acontecia? de imediato se fazia alguma coisa ou vocês [aguarda::
 313]vam?
 314 Iná [de
 315 imedia]to fazia a ocorrência, porque ao município... a ordem é fazer a
 316 ocorrência e comunicar ao conselho tutelar
 317 Lia e vocês tentavam algum tipo de conver:sa com a cria::nça, como é que era?=
 318
 319 Iná =e aí, nos conversá::vamos com a criança, mandávamos chamar
 320 imediatamente a famí::lia e comunicávamos... à família... que estávamos
 321 encaminhando pro conselho tutelar.

Nas suas intervenções, Ina age em parceria com a escola, conforme destaca o uso da terceira pessoa: ‘conversá::vamos’, ‘comunicávamos’. Essa é uma identidade profissional construída por um senso de pertencimento a um grupo.

De modo geral, sua ação é imediata, quando percebe algum problema no comportamento dos alunos

- 143 Iná (1) . eu agora tô com um alu↑no que ele bate ... mui::to nos colegas mui::to
 144 <ele tá com seis anos> bate de tirar san:gue... e assim com um... ma maior
 145 naturalidade... ele bate↓... e aí no primeiro momento eu fui conversar com a
 146 mãe,

Nas histórias que narra, demonstra suficiente autonomia e habilidade para conduzir, sozinha, as questões com as quais se defronta (“*no primeiro momento eu fui conversar com a mãe*” - Ina, Anexo 1, linha 145). No evento relatado com a mãe do aluno da escola de Santo Cristo, Ina o faz de maneira assertiva. É segura e ao mesmo tempo acolhedora. Posiciona-se como uma profissional que compreende a extensão do seu compromisso com as crianças e a família, não se limitando às suas obrigações em sala de aula e também reconhece a responsabilidade da família. Ela diz: “*não, perai.. não é o que você quer que eu*

faça é o que NÓS podemos fazer por ele... porque ele é meu alu: no vai ser meu aluno por alguns meses mas é seu filho pro resto da vida (2) (Ina, Anexo 1, linhas 147-149). Ina observa as crianças de modo geral, dentro e fora de sala de aula. Ela conta:

723 ina é. ontem mesmo, um aluno, que ele na hora de ir embora, ele começou a
724 chorar, chorar, chorar. disse que ele não ia embo::ra, e é a avó::>que vai
725 buscar<.. eu disse, “mas é a sua avó já vem te buscar” e ele disse “mas eu não
726 quero, eu não quero ir com ela, minha mãe não está em casa, e eu não quero
727 ir com ela”. e eu perguntei, mas por que que você não quer , ela te faz alguma
728 coisa?” e ele disse, “ela me bate, ela me bate muito, ela me bate mui::to.”

Assim como nesta história do garoto que bate muito nos colegas, em que Ina procurou conversar com a mãe para entender a questão do aluno e agir, a professora age do mesmo modo em relação a esse outro menino que alega ter medo da avó porque apanha dela. Tão logo percebeu que havia algo errado, tomou a decisão de chamar a mãe para informá-la sobre o problema (*“eu... agora estou chamando essa mãe, né? porque não sei se essa mãe tem conhecimen::to?”* – Ina, Anexo 1, linha 732-733). Ou seja, ela se posiciona como uma professora responsável pelos alunos em todos os sentidos e como alguém que conhece os problemas do contexto familiar daquela comunidade. A mãe pode não estar ciente do que acontece com o filho.

De modo geral, Ina tem uma visão bastante ampliada dos problemas dos contextos escolares onde atua e se posiciona de maneira positiva e proativa. Reconhece que as intervenções que faz são, muitas vezes, bem sucedidas e outras não. Ela diz: *“alguns CASOS a gente consegue ter um retorno satisfatório, né, você sente que conseguiu ajudar [...] mas outros não”* (Ina, Anexo 1, linhas 816 e 819). Assim, apesar de ter consciência de que nem sempre terá o retorno que gostaria de obter, ela não ignora ou negligencia os problemas. O envolvimento é uma traço muito evidente na sua identidade profissional. Sua narrativa é repleta de marcadores discursivos, diálogos construídos, ou seja, de estratégias de alto envolvimento, que contribuem para a construção da sua identidade como professora, cuja ação não se limita às questões de sala de aula.

• Lia

A orientadora Lia dá destaque ao papel do orientador na escola. Ela diz: “já é uma coisa de pra:xe a criança procurar o orientador educacional↓” (Lia, Anexo 1, linha 16-17). Na sua fala inicial, assume seu posicionamento como uma orientadora bem sucedida, que consegue ter um bom relacionamento com o aluno.

004 lia assim...a minha experiência aqui na escola é da seguinte maneira: ah::: o
005 aluno que não tiver eh::... um ponto de apoio, >ele não vai iniciar na:da↓<
006 né:↑ então, se se você se inte:ira com o aluno é quando você vai começar:
007 eh::: receber informações ... que.. eles, que >nós precisamos e eles
008 também<... então, essa tro:ca existe através de quê? desde a hora que você faz
009 um bom relacionamento o seu aluno↓... ele vai passar a confiar em você↓...,
010 logicamente, que aos pou:cos... interagin:do ele pa:ssa a contar tudo aquilo
011 que... você deseja, ou que ele precisa... dizer... ele nos procu:ra.. ah::: muitas
012 vezes... porque eles não têm... o hábito de... dialogar em casa↓...então, como
013 fo::sse... >uma válvula de escape< né↓... então, ele traz... o problema as vezes
014 está no interior... da famí::lia ou... com ele mesmo. até o relacionamento entre
015 os colegas né↑ ele vem aos pouquinhos procurando. . também... por quê? nós
016 somos orientadora educacional e já é uma coisa de pra:xe a criança procurar o
017 orientador educacio[nal↓]

Segundo Lia, é importante ter uma relação de confiança para que o aluno possa contar o que se passa com ele (Lia, Anexo 1, linhas 8-13).

180 lia é o que eu falo, enquanto a pessoa não tiver essa.. confiança... mútua.... troca
181 ina eh...
182 lia não adianta que você não consegue nada. então, você tem que conquistar a
183 pessoa... pra conseguir o que você deseja.=
184 ina =e o trabalho tem que ser com a famí::lia, né?
185 lia eh

A orientadora enfatiza a importância da conquista de uma confiança mútua para que possa conseguir do aluno o que deseja, sinalizando uma habilidade interpessoal exigida, a seu ver, de um orientador (*então, você tem que conquistar a pessoa... pra conseguir o que você deseja*” - Lia, Anexo 1, linha 180 – 183). Essa afirmação de que conquistar a confiança do aluno é uma estratégia utilizada pelo orientador para conseguir dele a informação que deseja posiciona o aluno como objeto do orientador. Em outras palavras, uma orientadora habilidosa pode manipular o aluno. Como tal, Lia se posiciona.

Na escola, como orientadora, sua atribuição é assistir os alunos nas suas dificuldades. Geralmente, segundo ela, o maior indicativo de problema são as

ausências dos alunos. Quando isso acontece, as orientadoras procuram o representante de turma ou os colegas que moram na mesma comunidade.

- 212 bel sei. agora, quando vocês percebiam, por exemplo, como é que normalmente...
 213 vocês perce:bem... demo.... você acha que a escola demo::ra a perceber... qual
 214 o mecanismo da escola nesse nesse sentido? a escola demora a perceber, isso
 215 chega rápido, o aluno começa a faltar: ... o aluno começa a chegar tar:de o
 216 aluno começa a não vir, o aluno geralmente se você::começa
 217 a...en..enfim...isso é um indício pra escola de alguma coisa? a escola bus::ca
 218 descobrir alguma coisa?
 219 lia LÔ::gico, nós.. nós procuramos SIM descobrir alguma coisa principalmente
 220 pela, pela FALTA do aluno...por que que o aluno está faltando↓ tá? então o
 221 que nós fazemos primeiro... nós procuramos o aluno em sala de aula e... com
 222 o representante de turma↓ você já te:m uma... uma ideia do porquê de o
 223 aluno estar... faltando...

O modo enfático como responde a pergunta de Bel (LÔ::gico, nós.. nós *procuramos SIM descobrir alguma coisa*” - Lia, Anexo 1, linha 219) indica que Lia está determinada em assumir um posicionamento agentivo como orientadora e tem como propósito ser assim percebida pela sua audiência.

Desse modo, na interação, embora enfatize a importância de sua atuação, a orientadora não apresenta exemplos concretos de ações que realiza para encaminhar ou ajudar a solucionar os problemas, que detecta ou sobre os quais toma conhecimento. Assim, Lia se posiciona como uma ouvinte, uma investigadora da situação dos alunos, uma pessoa que conhece os problemas vividos pelos adolescentes daquelas comunidades, porém limita-se a ver e a ouvir.

- 606 bel não há caso de mãe que tenha procurado a escola? tem esse caso?
 607 ina não, não
 608 lia tem. tem sim. aqui na escola, sim, no segundo grau já é um pouquinho
 609 diferente.
 610 lia tem. tem. aqui na escola, sim, no segundo grau já é um pouquinho
 611 diferente...como eu falei com você, eu trabalho com oficinas, então, nas
 612 oficinas, as crianças vão pegando um vínculo muito estreito comigo, e eles
 613 acabam fazendo denúncias, né? e uma das mães: que me ajuda:va aqui na
 614 oficina, ela me procurou pra dizer que o marido espanca:va, tá? então, eu
 615 lógico... que eu encaminhei pra... delegacia da mulher:...

A orientadora tem uma participação mais agentiva nas oficinas pelas quais é responsável (“*eu trabalho com oficinas, então, nas oficinas, as crianças vão pegando um vínculo muito estreito comigo*” - Lia, Anexo 1, linhas 611-613). Refere-se aos alunos como criança, indicando a infantilização dos jovens adolescentes e uma relação maternal com eles. Enfatiza sua agentividade,

colocando o foco sobre sua atuação, posicionando-se como protagonista, por meio do uso repetido dos pronomes da primeira pessoa: *“eu trabalho com oficinas”... “um vínculo muito estrito comigo” “uma das mães: que me ajuda:va” “ela me procurou”... “então, eu lógico...” “eu encaminhei...”* (Lia, Anexo 1, linhas 611-615). As situações convergem para ela. Na sua fala, enfatiza que trabalha diretamente com as pessoas. Elas a procuram, e ela encaminha as questões.

Apesar de destacar sua facilidade em construir relações, não há na sua fala expressão de sentimentos de frustração resultantes da impossibilidade de solucionar ou conduzir as questões. Lia enfatiza a importância do orientador, como sendo personagem fundamental no apoio aos alunos, mas, nas histórias que conta, mostra-se bastante reticente no encaminhamento dos problemas com os quais se depara. Posiciona-se como uma profissional bastante articulada e, por isso, muito próxima dos alunos. Ouve o que eles têm a contar. Conversa, mas não encaminha as suas questões de forma a envolver todas as partes: pais, professores, o conselho tutelar. Resume a sua tarefa em criar um canal para ouvir os alunos. Sua identidade profissional é construída de maneira paradoxal.

• Mara

Mara constrói, na sua fala, uma identidade profissional bastante coerente, no sentido de que assume, ao longo da interação, a impossibilidade de se envolver com as questões dos alunos e ter que priorizar as questões de sala de aula. Tem vasta experiência como professora. Sua atuação como diretora de escolas públicas possibilitou que tivesse bastante conhecimento dos problemas enfrentados pelas famílias que compõem a população da escola pública. Conhece também as limitações dos professores e até mesmo dos profissionais da área administrativa, que são também, originariamente, professores. Atribui a dificuldade de entrar no mundo do aluno às suas características pessoais, ao fato de ser uma professora de matemática e também às restrições impostas pelo sistema educacional.

056	mara	olha:, é:: vai ser um pouco difícil eu te dar elementos substanciais, diga-se de
057		passagem, porque eu sou muito distante de ver, não sou porque quero, é a
058		própria atividade que a gente desenvolve que.. quer dizer... sempre no ensino
059		público eu sempre tive muito mais próxima do adolescente quase adulto do
060		que propriamente do mais.. do adolescente na primeira fase, então a sala de
061		aula, você é titular de uma aula que você tem uma disciplina pra ministrar

Justifica seu posicionamento distanciado dos problemas dos alunos, alegando que sua disciplina é uma “*área muito fria*” (Mara, Anexo 2, linha 451), que não permite acesso às questões mais subjetivas e pessoais. Ela diz: “[...] *porque eu sou muito distante de ver, não sou porque quero, é a própria atividade que a gente desenvolve*” (Mara, Anexo 2, linhas 56-58). Usa a expressão ‘a gente’, incluindo os professores dessa disciplina, em geral. Além disso, há, do seu ponto de vista, a necessidade de priorizar o ensino, porque, segundo ela, o professor “*é titular de uma aula [...] e “tem uma disciplina pra ministrar”*” (Mara, Anexo 2, linhas 60-61). Posiciona-se, assim, como instrutora.

Conforme argumenta Mara, sua ação como professora tem limites. Além disso, sua identidade profissional é atravessada por características pessoais.

130	mara	é, por exemplo, você pega um aluno que está com dezesseis, dezessete anos,
131		ele tem mais dificuldade de chegar pro professor e dizer “pôxa, tô com um
132		problema assim, meu pai bebe e bate na minha mãe”, uns negócios assim. é
133		difícil de ele chegar e falar isso porque é capaz de ele falar isso pra
134		coleguinha que está sentada do lado dele, mas não vai chegar a mim a troco
135		de Nada e me dizer aquilo, mas, por exemplo, eu chegar e questionar, “pô,
136		cara, cê tá esquisito, o que você tem?” “ah, tô com problemas em casa”. o
137		máximo que pode acontecer é isso. e eu não sou daquele tipo que fica
138		espetando não. mas fico dando umas rodeadas e tal, de maneira que EU
139		possa, dentro do nosso âmbito, tentar ajudá-lo. agora, na situação dele de casa
140		eu não tenho como.

Segundo Mara, ela “não é daquele tipo que fica espetando” o aluno. Assim, se ele não se sente a vontade para abrir-se sobre seus problemas, ela não insiste. Além disso, a professora acredita que o adolescente tem normalmente “*muita dificuldade de falar o problema dele pra alguém*” (Mara, Anexo 2, linhas 123-124), principalmente para o professor. Ele não vai ele não vai chegar a ela “*a troco de Nada*” (Mara, Anexo 2, linhas 134-135). E, se porventura, o aluno lhe confidenciar “*ah, tô com problemas em casa*” (Mara, Anexo 2, linha 136), ela diz que não vai poder ajudá-lo (Mara, Anexo 2, linha 139).

Assim, a professora indica que, a seu ver, há uma assimetria entre ela e o aluno que não pode ser superada.

486	bel	e eles falam?
487	mara	falam um pouco, mas eles, até porque, como eu vou dizer, sou uma
488		professora camarada, entendeu? eles gostam de mim, eu gosto deles. na
489		verdade eu sou sempre aquela que “tô aqui pra, não é pra atrapalhar vocês,
490		não é pra prejudicar vocês, mas a gente tem que ter uma troca legal”. aí eles
491		entendem, e a gente vai embora.

Assim, apesar de definir-se como uma pessoa reservada, Mara se considera uma professora ‘*camarada*’ (linha 488), que gosta dos alunos e de quem os alunos gostam. Porém, ela alega ainda que as condições de trabalho do professor ‘horista’ é um outro impedimento.

238 bel quem é que sabe das coisas aqui?
 239 mara quem pode saber hoje é a ina... que poderá passar, mas antes da ina não tem.
 240 bel mas eu digo assim, os professores entre eles falam, ah, o aluno chegou assim,
 241 assado e aí eu ...
 242 mara em partes a gente troca. às vezes.. agora você vê, eu tô segunda e sexta. eu só
 243 posso trocar com quem tá na segunda e sexta. tem terça, quarta, quinta, né↓
 244 não sei quem tá. são colegas, que eu sei, mas quando eu estou com eles? nos
 245 conselhos de classe, só... aí ali a gente pode ficar sabendo de alguma coisa.

Segundo Mara, nosso sistema escolar, que é baseado em contrato hora-aula, não permite ao professor dar conta das outras demandas dos alunos (*“agora você vê, eu tô segunda e sexta. eu só posso trocar com quem tá na segunda e sexta. tem terça, quarta, quinta, né↓* - Mara, Anexo 2, linha 242-243). Na sua opinião, restam os conselhos de classe. Ali, como afirma, pode-se *“ficar sabendo de alguma coisa”* (Mara, Anexo 2, linha 245). Entretanto, conforme diz, trata-se apenas de saber de alguma coisa e não de criar um envolvimento ou estabelecer conjunto de ações para a solução da questão.

Na sua fala, Mara alega que a prioridade no sistema escolar, no modo como a escola é estruturada, é a sala de aula e o foco no conteúdo a ser ensinado.

077 bel e quando, se você perceber alguma coisa, que tipo de reação que você
 078 percebia do aluno que te levava a conversar com ele? ou ele te procurar? quer
 079 dizer, era da disciplina ou...
 080 mara não. tem uma coisa que é muito engraçada. eu sou muito perceptiva, então eu,
 081 às vezes... são trinta e cinco anos de magistério. então, só na fisionomia do
 082 aluno, só no comportamental dele, eu já percebo que tem alguma coisa. então,
 083 muitas vezes eu chamo e digo vem cá, está acontecendo alguma coisa? só que
 084 é uma coisa que se tem e ele me passa, eu deixo ele à vontade. se tem e ele
 085 me passa é uma coisa que eu não posso, eu não posso me dar o luxo de tá ali
 086 atuando junto dele... não tem como... você entra cinquenta minutos, cinquenta
 087 e cinco minutos com aquele grupo e você tem a matéria e vamos embora. tem
 088 quarenta, tem trinta e cinco, tem trinta... enfim, é difícil. com o CAminhar, às
 089 vezes você tem aquele aluno que você deu aula na primeira série, que você dá
 090 na segunda, daqui a pouco você dá na terceira, então, às vezes ele se torna
 091 uma pessoa mais próxima. e em pequenas coisas que você fala com ele, você
 092 percebe que tem aquele problema familiar, alguma coisa assim.. sinto que foi
 093 uma centelhazinha que ajudou e aí eu percebo que venceu. e tem aquele que
 094 não vence, que exclui, ele mesmo acaba se excluindo.

Assim sendo, ajudar o aluno seria, nas suas palavras, um ‘luxo’ (“*eu não posso me dar o luxo de tá ali atuando junto dele. não tem como*” - Mara, Anexo 2, linhas 80-89). A professora também entende a curta convivência com os alunos dificulta a aproximação (“*às vezes você tem aquele aluno que você deu aula na primeira série, que você dá na segunda, daqui a pouco você dá na terceira. então às vezes ele se torna uma pessoa mais próxima*” - Mara, Anexo 2, linhas 88-94). Entretanto, quando essa aproximação é possível, algumas vezes, consegue notar que ela fez alguma diferença (“*em pequenas coisas que você fala com ele, [...] sinto que foi uma centelhazinha que ajudou e aí eu percebo que venceu*” - Mara, Anexo 2, linhas 88-93). As frases: ‘*uma centelhazinha que ajudou*’ e ‘*percebo que venceu*’, indicam que para Mara a posição do professor é assistencial. Indica ainda que, embora não consiga envolver-se com as questões dos alunos, Mara solidariza-se. Ela crê também que, em alguns casos, o professor pode contribuir de alguma maneira. Quando age, entretanto, essa ação é uma decisão individual. Não faz parte de uma decisão conjunta da escola.

Apesar de comentar reiteradas vezes sobre as limitações da sua disciplina no sentido de não permitir muito acesso a questões pessoais dos alunos e também sobre suas características pessoais, reservada, de certo modo formal, Mara acaba por reconhecer que, com o tempo o aluno percebe que ela é acessível.

062	bel	a sua disciplina é matemática, né?
063	mara	uhum... então, dificilmente algum aluno vai me trazer um problema, apesar
064		de eu ser uma pessoa muito... eu sou formal, mas eles depois de um certo
065		tempo eles percebem que a minha formalidade tem passagem, que eles têm
066		como chegar a mim. então, um ou outro, às vezes traz uma coisa ou outra e eu
067		tento falar e tudo, dou aquele... mas é muito solto.

Ou seja, ela compreende que é preciso que o professor seja alguém de quem o aluno possa se aproximar. No seu caso, segundo diz, ela é uma pessoa formal, mas sua “*formalidade tem passagem*” (Mara, Anexo 2, linhas 63-65). Todavia, alega que tenta ajudar o aluno quando a questão que se apresenta é escolar, mas considera impossível atuar para além desse limite. Ela diz: “*fico dando umas rodeadas e tal, de maneira que EU possa, dentro do nosso âmbito, tentar ajudá-lo... agora, na situação dele de casa eu não tenho como...* – Mara, Anexo 2, linhas 137-140). Cita, como exemplo, de um aluno, entregador de pizza.

361 bel você não vai atrás, né?
 362 mara não, eu não vou atrás. vou assim, se eu percebo que eu tenho um aluno dentro
 363 de sala que eu sinto ali que tem alguma coisa, que ele tá angustiado eu vou, aí
 364 eu vou. eu tento, e aí? o que houve? tá com uma carinha? tá passando algum
 365 problema? posso ajudar? eu tento. mas...
 366 bel e normalmente quando você vai assim o aluno?
 367 mara fala, fala. tem um aqui que até eu cheguei pra ele recentemente “não estou
 368 gostando da sua cara. o que tá acontecendo?” “ah, é o trabalho, professora. o
 369 trabalho tá me consumindo.” bom, aí eu não tenho muito o que fazer. por
 370 exemplo, um agora saiu dizendo assim, tocou o celular ele disse “dá licença”.
 371 aí ele saiu, daqui a pouco ele voltou, “ah, eu não, vou não”. ele trabalha, ele é
 372 entregador de pizza. então, ele entrega pizza sábados e domingos e durante a
 373 semana ele descansa. tem aula. mas eu acho que ele também trabalha durante
 374 a semana. “ah, tão me chamando, eu tô de folga.” a fisionomia dele. estou até
 375 um pouco impressionada porque ele é muito magro e a fisionomia dele é de
 376 quem passou noites em claro. aí como tem a olimpíada, o que tem de gente
 377 passando a noite em claro. não é a referência, né?

Mara conta que tentou se aproximar do aluno quando percebeu que alguma coisa poderia estar ocorrendo. Ele alegou que o problema era o trabalho, e ela concluiu: *“bom, aí eu não tenho muito o que fazer”*. Assim, ela se posiciona como uma professora que está pronta para ajudar, porém reconhece os limites dentro dos quais consegue atuar. Constrói uma imagem positiva como educadora experiente que consegue perceber o problema do aluno pelo seu semblante (*“eu sou muito perceptiva, então eu, às vezes... são trinta e cinco anos de magistério”* - Mara, Anexo 2, linhas 80-81). Descreve o modo como age, ratificando esse posicionamento nas falas, ressaltando sua habilidade em captar a angústia dos alunos (*“tem um aqui que até eu cheguei pra ele recentemente ‘não estou gostando da sua cara. o que tá acontecendo?’”* - Mara, Anexo 2, linha 362). Nesses casos, se solidariza, se aproxima. Todavia, reconhece que, em alguns casos, não tem muito o que fazer (Mara, Anexo 2, linha 362-365). Posiciona-se com uma professora que observa, escuta, solidariza-se, porém, sente-se apta a ajudar somente em relação aos problemas escolares, porque, para além desse âmbito, ela não vê como. Resume assim o modo como se posiciona em relação a essas questões: *“posso ajudar? eu tento. mas...”* (Mara, Anexo 2, linhas 365).

Também na escola particular, Mara se posiciona como uma professora que dedicada exclusivamente à tarefa de ensinar. Segundo ela, a escola particular não envolve os professores nas questões dos alunos (*“não, não. colégio particular você não sabe. quem sabe da história, da vida do aluno [...] e a orientação educacional quando sabe de alguma coisa, não abre”* - Mara, Anexo 2, linha 104-

108). Assim sendo, enquanto na rede pública de ensino há história dos alunos depende de alguém chegar até ele parece que seja conhecida, na escola particular ela é acessada pelo orientador que, por sua vez, não a divulga entre os professores. Em ambos os contextos, essa é uma questão secundária, isto é, não faz parte do conjunto de atribuições dos profissionais que atuam em sala de aula. Assim, Mara se posiciona como uma professora que está inserida em um contexto em que prevalece o modelo tradicional de ensino e do que é ser professor, centrado na transmissão de conteúdos. Resume assim seu posicionamento nessa fala: “*você é titular de uma aula que você tem uma disciplina pra ministrar*” (Mara, Anexo 2, linha 61).

Se ao relatar as histórias de sofrimento dos alunos que tomou conhecimento, a professora Mara se posiciona como uma narradora-observadora, de certo modo distanciada do problema, em relação à experiência de violência que vivenciou diretamente em uma escola de turno noturno onde trabalhou, a professora realiza uma *performance* narrativa de maior envolvimento, uma vez que protagoniza a história, enfrentando um invasor que foi à busca de uma aluno de quem queria se vingar. Mara conta:

294	mara	naquela escola eu tive problema, estou te falando, mas não eram crianças,
295		eram adultos. é problema de adulto quase, praticamente de adulto mesmo.
296	bel	mas de adultos sendo agredidos ou adultos...
297	mara	ué, eu tive uma vez, eu tava na direção da escola, tipo essa salinha dali, é
298		porque você não conhece a entrada. então, a sala da direção a gente tinha
299		visão por essas venezianas do portão principal. aí nisso, tava pra começar o:;
300		lá começava seis e meia. seriam o quê, seis e quinze, seis e vinte. e o pessoal
301		ainda tava começando a chegar, ia demorar um pouquinho. e no que eu olho
302		assim pela veneziana, eu vejo um cara entrar armado. (2.0) aí quando eu vi
303		que o cara tava entrando armado, saí. aí esse mesmo hall que tem aqui.
304	bel	sei.
305	mara	faça de conta que aquela porta de lá tava aberta, era a entrada, o cara entrou,
306		eu saí da sala e cheguei no hall. no que eu cheguei no hall, tinham alguns
307		alunos num espaço assim, na parte de fora, e isso já era praticamente de noite.
308		é, tava anoitecendo. quando eu cheguei, eu me coloquei na frente dele. e
309		disse, vai aonde? ele queria subir pra pegar um cara no segundo andar. ele ia
310		matar.
311	bel	mas ele era o que dessa pessoa?
312	mara	eu não me lembro da história. como é que era... o cara, o cara fez qualquer
313		coisa, é:, tipo assim, roubou ele, é uma história assim. aí eu peguei e me
314		coloquei na frente dele e disse não, você não vai subir. só se você passar por
315		cima de mim. aí quando eu dei conta os alunos fizeram um círculo. por trás,
316		todo mundo calado. aí ele começou a falar e eu disse “não vai entrar, não vai
317		subir”. aí ele, a coisa se dissipou e ele foi embora. aí um aluno disse,
318		“professora, a senhora sabe quem ele é? ele é lutador de tailan... de de .. boxe
319		tailandês. o fulano de tal é um dos expoentes do boxe tailandês”. eu disse, “e
320		dai?” quer dizer, vai me dizer que eu não tava com medo? tava, é claro que eu
321		tava, evidente que eu tava. mas foi, foi, foi acima de mim. então eu fui.

322 aconteceu isso com uma moça que estava na sala e quando eu assumi essa
 323 escola, os alunos iam, as meninas iam do jeito que queriam, elas iam de
 324 bustiê, de shortinho, com as bundas todas assim. e eu comecei a cortar isso.
 325 não, não, não, não, não... e ela, nesse começo, ela estava de short, com um
 326 shortinho, e o cara passou a mão na bunda dela, aí deu maior confusão.. deu
 327 briga mesmo pra valer, levou bofetada do cara, arranhou o cara...

Conta como enfrenta um homem armado que entrou na escola para se vingar de um aluno. Mara conta: *“o pessoal ainda tava começando a chegar, ia demorar um pouquinho. e no que eu olho assim pela veneziana, eu vejo um cara entrar armado (2.0) aí quando eu vi que o cara tava entrando armado, saí. aí esse mesmo hall que tem aqui (Mara, Anexo 2, linhas 300-303) e posiciona-se com a mesma determinação e coragem (eu me coloquei na frente dele. e disse, vai aonde? ele queria subir pra pegar um cara no segundo andar. ele ia matar - Mara, Anexo 2, linhas 308-310).*

No episódio, conta a reação dos alunos, solidários a ela (*“aí quando eu dei conta os alunos fizeram um círculo. por trás, todo mundo calado. aí ele começou a falar e eu disse “não vai entrar, não vai subir”. aí ele, a coisa se dissipou e ele foi embora”* - Mara, Anexo 2, linhas 315-317). A professora, conclui: *“dizer que eu não tava com medo? tava, é claro que eu tava, evidente que eu tava. mas foi, foi, foi acima de mim”* (Mara, Anexo 2, linhas 320-321). Esta é uma história em que a narradora se posiciona como alguém que faz uma grande demonstração de coragem para defender a sua escola. Essa história ilustra vários posicionamentos de Mara. Por um lado, ela se mostra defensora da ordem, corajosa, que tem alunos também corajosos e solidários. Por outro lado, ela se mostra frágil diante de uma sociedade violenta, sem leis, nem limites.

Vale dizer que Mara se posiciona como uma narradora altamente envolvida nessa história em que atua como protagonista, isto é, em uma história em que é narradora-personagem (cf. capítulo 6, seção 6.1).

- **Bia**

Bia é diretora da escola Brasil e professora da escola Alfa. Na escola Brasil sua função é administrativa, embora tenha sido professora de línguas no passado na mesma instituição de ensino. Posiciona-se como uma profissional atenta às

suas obrigações. Conhece bem o funcionamento da escola. Mantém contato com as famílias sempre que precisa averiguar a razão pela qual um aluno está faltando, principalmente, aqueles que têm bolsa-escola, pois é obrigada a reportar à secretaria municipal de educação, para que ele possa ter direito à manutenção desse auxílio. Atende também alunos que têm problemas disciplinares. Quando o problema é frequência, conversa com a família, geralmente, são as mães que vão até a escola. Se o problema é disciplina, conversa com o aluno e, em alguns casos, chama a família. Mas, de modo geral, Bia alega que esse é um assunto da responsabilidade das orientadoras educacionais.

019 bia pois é, mas nenhum caso, que às vezes a gente sabe uma coisa ou outra, mas
020 não tem acompanhado a ponto de dar dados... essa parte de violência porque
021 eu vejo assim.. muito pai ausente, entendeu? aí, esses casos eu até atendo
022 (telefone toca)
023 bel aí esse caso de pai ausente, como é que vocês...
024 bia olha, muitas vezes a gente chama os pais, muitas vezes a mãe fala ou o garoto
025 fala, aí a gente vê que é falta de uma autoridade paterna, a gente chama o pai,
026 às vezes vem...

Segundo a diretora, os casos que normalmente atende referem-se a ausências na escola ou indisciplina. Atua como voz da direção, para, digamos, “colocar ordem na casa” ou satisfazer as necessidades de controle administrativo de ausências de alunos. As famílias, muitas vezes, a procuram para pedir ajuda (Bia, Anexo 1, linhas 7-8).

A atribuição de Bia como diretora, dentre outras atividades administrativas, é atender os pais cujos filhos causam problemas ou se ausentam da escola. Sua identidade profissional é construída na compreensão dos limites da sua ação. Um dos exemplos que cita são os casos de indisciplina. Ela diz: *“olha, muitas vezes a gente chama os pais, muitas vezes, a mãe fala ou o garoto fala, aí a gente vê que é falta de uma autoridade paterna, a gente chama o pai, às vezes vem...”* (Bia, Anexo 1, linhas 24-26). Primeiramente, alega que a ausência dos pais, i.e, a falta de autoridade paterna, é um grande problema na escola pública. Associa esse problema à violência, sem explicitar a que tipo de violência se refere (*“[...] essa parte de violência porque eu vejo assim.. muito pai ausente, entendeu?”* – Bia, Anexo 2, linhas 19-21). Ela acrescenta: *“aí, esses casos eu até atendo”* (Bia,

Anexo 3, linha 21). Esse é o limite máximo de sua atuação no que diz respeito aos problemas vividos pelos alunos nas suas famílias.

Na sua entrevista, Bia centra sua crítica à ausência dos pais e o abandono da função paterna. Cita a palavra ‘abandono’ cinco vezes (linhas 135, 208, 209, 234, 235), e fala em ‘ausência dos pais’ (linha 45) ‘ausência de autoridade paterna’ (linha 25), ‘não reconhecer autoridade’ (linha 58), ‘não tiveram muita autoridade’ (linha 60), ‘falta da figura do pai’ (linha 127), ‘falta de limite’ (linha 58). Utiliza a palavra ‘pai’ vinte e seis vezes e a palavra ‘pais’ oito vezes. A palavra ‘mãe’ aparece dezoito vezes na sua fala. Com relação à escola particular, onde atua como professora, entende que o problema é a negligência dos pais na educação dos filhos, também uma forma de ausência dos pais.

196	bia	não, as situações problemáticas do nível social de quem tá numa escola
197		particular, é mais assim.. não há uma educação para o compromisso, não há
198		cobrança dos pais, entendeu?
199	bel	há uma ausência também?
200	bia	há uma ausência também desta forma.. tudo que é complicado, você cobrar
201		do filho se ele tá realizando as tarefas é chato. ele não cobra, aí depois vai
202		cobrar da escola, porque a escola falhou, mas, perai, a escola tá na vida
203		daquela criança cinco horas por dia e as outras dezenove? entendeu?

Segundo Bia, a família de alto poder aquisitivo não educa seus filhos (“*não há uma educação para o compromisso, não há cobrança dos pais, entendeu?*” - Bia, Anexo 3, linhas 197-198). Com frequência cada vez maior, transferem suas responsabilidades para a escola (“*aí depois vai cobrar da escola, porque a escola falhou*” - Bia, Anexo 3, linha 202). Bia se posiciona como crítica dessa classe social. Além disso, argumenta que o maior problema na atualidade é ausência paterna e as suas consequências: “*tem um psiquiatra que é muito amigo meu que diz “a gente nunca se refaz de três traumas: o trauma do estupro, da perda de um filho, e do abandono pelos pais”*” (Bia, Anexo 3, linhas 253-255). Ilustra essa questão do abandono das famílias comentando uma cena do documentário, ‘Linha de Passe’, do cineasta Walter Salles.

- 110 bia sim, alguns são mais fechados mas, no geral, eu percebo assim, é um
 111 momento que alguém tá olhando pra eles. você viu esse filme do walter
 112 salles, linha de passe?
 113 bel não, não vi.
 114 bia tem uma cena tão interessante, de um rapaz, com uma estrutura familiar tipo
 115 daqui, a mãe sozinha com quatro filhos, eu não sei se cada um de um pai, mas
 116 enfim, chega uma hora que o rapaz se mete numa encrenca, já com dezoito
 117 dezenove vinte anos, ele se mete numa encrenca, aí acaba sendo meio um
 118 assalto, aí ele entra no carro e ele, a gente imagina, bom agora o motorista
 119 que é uma pessoa rica, “olha, eu tenho aqui o dinheiro, celular, não sei o
 120 quê”, mas o sujeito não olha pro rapaz, “eu tenho aqui o que você quiser”,
 121 com medo, ele nem tá com arma, ele tá só com o dedo, ele fala “eu quero só
 122 que você olhe pra mim”, sabe? é isso que a gente percebe muito neles, é que
 123 eles não são ninguém, na sociedade eles não são ninguém, na comunidade em
 124 que eles moram eles não são ninguém, e de repente na família não são
 125 ninguém também, a mãe trabalha feito uma desesperada, que horas que ela
 126 tem pra olhar, então eu percebo muito isso nesses garotos. e aí, quer dizer, a
 127 figura do pai mais ainda é uma outra falta, outra carência, outra ausência na
 128 vida deles. aí tem uma cena do filme.. o waltinho pegou assim, ele é
 129 genial pra pegar as situações. (alguém pede uma informação à bia) aí a outra
 130 cena é assim, o garoto é doido com futebol, o outro dos filhos, e tem
 131 aspiração àquilo, todos acham que ele vai ser jogador, e até que ele consegue
 132 um jogo interessante, não tem ninguém da família assistindo..

Na cena, *“o garoto é doido com futebol, o outro dos filhos, e tem aspiração àquilo, todos acham que ele vai ser jogador, e até que ele consegue um jogo interessante e não tem ninguém da família assistindo...”* (Bia, Anexo 3, linhas 130-132).

Para Bia, os limites dos papéis – diretora, professora – a complexidade dos problemas familiares impossibilitam que a Escola de lidar com o sofrimento dos alunos.

•Leo

Leo se posiciona como um profissional que, como coordenador, precisa dar assistência aos alunos e para isso deve agir em parceria com os professores e os outros profissionais de apoio. Esse posicionamento é bem evidente, principalmente, em duas histórias que conta: uma com desfecho bem sucedido e a outra não. A primeira é a história de um aluno que o procurou pedindo-lhe ajuda.

- 131 leo o que acontece, era um menino que eu vivi um pouco a história dele, e ele
 132 sofria mui::to, ele desde jovem ele tinha um jeito diferente dos garotos. não
 133 gostava de jogar bo::la, era muito voltado para a vida acadê::mica. não tinha
 134 o biotipo, é, vamos dizer, dos meninos, era mais pro gordinho,né↓, e sempre
 135 sofria a violência que o bullying tem nessa situação, né↓.

No seu relato, o coordenador demonstra conhecer as qualidades do aluno e suas dificuldades na relação com os colegas (*“era um menino que eu vivi um pouco a história dele, e ele sofria mui::to, [...] era mais pro gordinho, né↓”* – Leo, Anexo 4, linhas 131e 133). De acordo com Leo, o adolescente pediu-lhe que intermediasse uma conversa com a família, porque queria falar com os pais sobre sua condição homoafetiva (*“ele chegou comigo e com a psicóloga da escola e falou isso que ele precisava falar com os pais que ele mantinha uma relação já com um outro rapaz”* - Leo, Anexo 4, linhas 153-156). Conta como encaminhou essa questão e qual foi seu desfecho

158	leo	no segundo ano? tinha os seus dezesseis anos, né? aí... a gente trabalhou a
159		mãe primeiro...
160	bel	que é mais... fá::cil.
161	leo	que é mais fácil, né? e depois trabalhamos com o pai.
162	bel	e qual foi a reação do pai? quer dizer, o pai teve esse... essa informação, esse
163		conhecimento pela escola ou já... sabia?
164	leo	é aquele negócio né? eu não quero ver, né, mas no fundo ele já sabia que o
165		filho tinha uma... uma tendência... homossexual, né↓ e ele assumiu. fez um
166		ano tranquilo, terceiro ano, com os pais cientes, ele teve uma... ele mantinha
167		naquela época uma relação com um outro, um outro rapaz. e depois...
168		normal, acho que os pai::s... não sei se... <u>tran</u> quilamente aceitavam, mas
169		respeitaram. nunca mais, nunca mais foi agredido na escola

Leo utiliza o verbo ‘trabalhar’, referindo-se a como ele e a psicopedagoga levaram os pais a aceitarem a homossexualidade do filho; uma expressão que veicula a ideia de uma elaboração do processo no qual sua ação e da psicopedagoga foram essenciais para o desfecho (*“aí... a gente trabalhou a mãe primeiro... [...] e depois trabalhamos com o pai. [...]”* – (Leo, Anexo 4, linhas 158 e 161). A aceitação dos pais foi resultado da atuação de ambos. Além disso, essa atuação como intermediadores contribuiu também para que o aluno passasse a ser respeitado pelos colegas (*“nunca mais, nunca mais foi agredido na escola”* - Leo, Anexo 4, linha 169).

O outro evento que permite analisar o posicionamento de Leo como educador tem desfecho mal sucedido. É a história de um aluno que cometeu suicídio, ao qual Leo se refere como sendo uma: *“uma coisa que me marcou...”* (Leo, Anexo 4, linha 201). O coordenador alega que, por estar muito ocupado na época, pediu o apoio da psicopedagoga para saber o que estava acontecendo.

197 leo as escolas, na verdade, veja só . como elas te dão... quem trabalha em
 198 coordenação.... você trabalha com muita gente, você tem que cuidar de
 199 muitas pessoas e muitas tarefas que às vezes você... fogem determinadas
 200 ações que você tem que trabalhar e você não tem te↑mpo. uma coisa que me
 201 marcou.... eu era coordenador do terceiro ano, é. aí eu recebi um grupo e
 202 tinha um garoto que se destacava muito. ele era isolado, não falava... e eu
 203 dava aula, tinha.. enfim... a.. a pessoa que também, né↓, quando você faz
 204 uma parceria com a orientadora educacional, a psicóloga, é muito bom, a
 205 psicopedagoga, né↓ e ela ia muito pouco à escola., então, e o menino passava
 206 e passava despercebido, eu não conhecia a história do menino, eu recebi esse
 207 menino só no terceiro ano, mas sentia que ele estava estranho, e cheguei a
 208 comunicar a ela e falei, “atende esse menino, eu não tô podendo, que esse
 209 menino não tá legal”.. tem algum...algumas coisas que te apontam, né↓, o que
 210 eu te falei, o acadêmico, na hora do recreio se isola, não quer sair de sala, ele
 211 vai apontando pra você, “eu estou diferente, não tô normal”, né↓,

Leo justifica-se dizendo: *“quem trabalha em coordenação.... você trabalha com muita gente, você tem que cuidar de muitas pessoas e muitas tarefas que às vezes você... [...] você não tem te↑mpo”* (Leo, Anexo 4, linhas 198- 201). O uso e a repetição do pronome ‘você’ é uma assumir um posicionamento institucional, i.e, trata-se de qualquer pessoa que ocupa a posição de coordenador de uma escola privada. Nesse caso, assim como Mara, professora de matemática, também o coordenador se justifica pela sua omissão. No seu caso, embora o atendimento a alunos seja umas das suas funções na escola, nem sempre consegue priorizar suas questões, uma vez que precisa dedicar-se a múltiplas tarefas.

Nesse episódio em que tinha sido alertado sobre o comportamento estranho do aluno, Leo justifica-se mais uma vez alegando que tinha conhecido o aluno há pouco tempo (*“o menino passava e passava despercebido, eu não conhecia a história do menino, eu recebi esse menino só no terceiro ano [...]”* - Leo, Anexo 4, linhas 206 e 207). Afirma que observou que *“ele estava estranho”* (linha 207), ou seja, ele não tinha sido totalmente negligente.

De acordo com Leo, a tarefa de um coordenador é observar, recolher informações, avaliar, conversar com o aluno e depois com os responsáveis. Assume o posicionamento de mediador de conflitos. Sua mediação, entretanto, nem sempre indica uma parceria com a família. Muitas vezes, é simplesmente uma forma de comunicar o problema dos alunos aos pais e de pedir que providências sejam tomadas. Quando necessário, exige-lhes o acompanhamento de outros profissionais (*“eu preciso de uma avaliação:: de um profissional a respeito do comportamento... da situação psicológica do seu filho. “eu precisoso,*

eu QUERO isso aqui dentro” – Leo, Anexo 4, linhas 540-542). Assim sendo, a responsabilidade sobre o comportamento do aluno é normalmente atribuída às famílias, e a solução para os problemas depende das suas ações. O coordenador, na maioria das vezes, detecta o problema e comunica à família que, em alguns casos, deve apresentar à escola a avaliação de um profissional. Essa exigência demarca os limites entre o que a escola pode ou não fazer. Ao pedir a avaliação, o coordenador assume para os pais que não é um especialista em comportamento.

Leo parece dividido em relação ao modo como se localiza no mundo. Por um lado, como coordenador reflete sobre os problemas da atualidade. Reconhece que esses problemas atravessam os muros da escola e se manifestam no comportamento dos alunos.

504 leo tem relacionamento e tem uma outra coisa também, eh... eh...a discriminação
 505 hoje até do próprio grupo em relação a alguma::s... eu acho que tá muito
 506 forte hoje, não sei se eu... deixe-me concatenar aqui, a questão:: que eu
 507 percebo, a questão:: visual. é uma questão que está me chamando muito a
 508 atenção. eu acho que está mais forte a questão de determinados modelos e
 509 padrão.
 510 bel aparê::ncia, né?
 511 leo as aparências, né↓. eu acho que é um dos grandes motivos de sofrimentos
 512 desses jovens. “se eu não tenho o biotipo... de... de modelo, eu tou FO::RA”.
 513 aí eu vejo jovens querendo... fazer cirurgia plás::tica, malhan::do, eu tô vendo
 514 jovens sofren::do. então aqueles que têm o biotipo, quer dizer, não são
 515 bonitos, eh::, não tem o corpo... É um sofrimen::to. tanto meninas quanto
 516 meninos.

No exercício de sua atividade profissional, Leo constata os efeitos das exigências da sociedade em relação a modelos a serem seguidos. Questiona essas exigências. Solidariza-se com os jovens que sofrem essas imposições (“É um sofrimen::to. tanto meninas quanto meninos. – Leo, Anexo 4, linhas 515-516). Como orientador, analisa as causas e os efeitos dos modelos impostos aos jovens (*eu tô vendo jovens sofren::do...* – Leo, Anexo 4, linha 514). Alonga a palavra ‘sofrimento’ e o verbo ‘sofrendo’ para expressar o modo como percebe essas situações e a dimensão do drama vivido pelos jovens na atualidade. Assume um posicionamento crítico em relação às famílias e à sociedade de modo geral. Reconhece as mudanças que ocorrem na atualidade, porém, parece desconfortável, no seu posicionamento como pessoa, em relação aos novos modelos de família (“*e ela me apresentou a outra mulher como sendo.. a companheira dela [...] aí, imediatamente, você leva um baque, né↓, não*

conhecia” - Leo, Anexo 4, linhas 540-542) e também à emergência das identidades consideradas, no modelo imposto pelo discurso hegemônico, como fora da norma (*“homossexualismo, até em homem também, já aconteceu comigo*” - Leo, Anexo 4, linhas 117-118).

A identidade profissional de Leo é tanto atravessada por conflitos em relação às demandas e a dificuldade de conciliá-las como também pelas exigências dos novos modelos impostos pela sociedade, com os quais precisa lidar. São as novas configurações familiares, o deslocamento de papéis na família, o esmaecimento da fronteira entre o espaço público e o privado, que torna a escola mais vulnerável. Torna-se mais imperativo a necessidade de os educadores desenvolverem habilidades para que possam lidar com as complexidades e a mudança dos papéis na família. Essas questões afetam tanto o coordenador Leo quanto os demais educadores que participaram desta pesquisa., porque, apesar de demonstrarem grande senso crítico em relação ao funcionamento da sociedade, da escola e às consequências das mudanças nos modelos familiares, eles ainda operam de acordo com os limites tradicionais das tarefas que reconhecem como prioritárias no desempenho de seus papéis como professores, coordenadores, diretores.

6.2.2

Posicionamentos: alunos, família, escola e sociedade

Os educadores assumem posicionamentos em relação aos seus personagens (alunos, pais, familiares, colegas) ao contexto institucional (família e escola) e à sociedade, em relação à sua percepção da violência e do sofrimento a que os alunos são submetidos. Esses posicionamentos são assumidos na interação, influenciados pelo evento narrativo, isto é, eles emergem da ação de todos os participantes do evento, em que co-constroem significados, situados, sobre as pessoas e o mundo social. Aceitam ou rejeitam os regimes de verdade que são produzidos discursivamente. Posicionam a escola, os pais, os alunos, a família, tendo em vista o modo como se posicionam no mundo, naquela interação.

• Ina

Ao distinguir tipos de violência e de agressores, Ina assume posicionamentos, influenciados pela crença do senso comum que associa a violência à pobreza. Nas suas histórias sobre a zona rural, normalmente a agressão vem do pai. Na sua visão, o homem é geralmente o agressor e as mulheres são mais passivas ou omissas.

589	bel	e, aí, vocês detectam. eh... então:::foi o pai. já viu que foi o <u>pai</u> . aí, chama o
590		pai?
591	ina	chama o pai
592	bel	chama o pai e a mãe ou chama só o pai?
593	ina	na escola a direção chamava o.. o pai, né↓
594	bel	o agressor
595	ina	o agressor
596	bel	e nesse caso, vocês perguntavam, por exemplo, ‘e a sua mãe...’?
597	ina	perguntávamos.
598	bel	e aí?
599	ina	geralmente a mãe... compactua:::va... era neutra, né, na situação.
600	bel	e quando o pai comparece, o pai vem só, não ia a mãe, e ela se omitia
601		totalmente
602	ina	às vezes elas até compareciam, mas[...]
603	lia	[omitia]
604	bel	[omitiam]
605	ina	se omitiam

A mãe, segundo ela, geralmente, “*compactua:::va... era neutra, na situação [...] se omitiam*” (Ina, Anexo 1, linhas 536 e 539), em relação à violência praticada contra o filho ou a filha. A associação do comportamento agressivo como sendo mais comum entre os homens confirma alguns dos atributos associados ao modelo de masculinidade hegemônica: poder, força, violência. O modelo de feminilidade, por sua vez, está associado à ideia de fragilidade, submissão, omissão ou covardia. E a agressão é distribuída considerando esses modelos: (“*eu vi uma incidência maior do pai agressor..., mas a mãe também...*” - Anexo 1, linhas 492). Os tipos de violência física também parecem variar, considerando a diferença entre o contexto rural ou urbano. A violência de queimar e marcar o corpo é frequente em Pedra Azul, na zona rural, enquanto a prática de espancar é mais comum em Santo Cristo, uma comunidade da zona urbana.

201 lia [eu já tenho histórias [aqui] na escola, no segundo grau=
 202 bel [eh]
 203 ina =que eu saiba AQUI, não... lá, sim.
 204 bel lá [em pedra]
 205 ina [lá em pedra]azul. interessante , eu sempre falava... (inaudível) lugar,
 206 tranqui:::lo, né↓ mas a violência doméstica lá... eu achei muito maior do que
 207 aqui.
 208 bel pedra azul tem quantos habitan .. .>sua escola tinha quantos alunos você
 209 sabe<?
 210 ina é uma escola de...>educação infantil á oitava série<... uma tur:ma de ca:da..
 211 série.

O contraste entre o rural e urbano parece orientado pela crença do que no imaginário representamos como o rural. Ela diz sobre Pedra Azul que, apesar de ser uma zona rural e, por isso, supostamente um “*lugar, tranqui:::lo [...] a violência doméstica lá:::... eu achei muito maior do que aqui*” (Ina, Anexo 1, linhas 205-207). Ina atribui a recorrente prática da violência nas famílias da zona urbana à presença forte da migração nordestina.

869 bel mas também nesse caso, você acha que isso varia com o tipo de violência que
 870 eles sofrem, ou mesmo os dois sofrendo o mesmo tipo de violência eles
 871 manifestam diferentemente?
 872 lia ah, eu não sei, eu acho que todos os dois ficam agressivos
 873 ina eu acho as meninas mais passivas. eu fico observando assim, eh, eu trabalho
 874 em santo cristo, desde 84. é uma comunidade de muitos nordestinos. eles vêm
 875 do nordeste, trazem... geralmente vem o homem primeiro, depois manda vir a
 876 mulher, e, assim, essa coisa de espancamento eu acho que era assim... uma
 877 coisa natural lá
 878 lia uma coisa peculiar lá do nordeste
 879 ina e às vezes lá, o que eu já escutei, é que lá, muitas vezes, tinha uma mãe que
 880 segurava essa conduta do filho, de beber, de bater na mulher, de bater nos
 881 filhos. quando eles saem de lá, vêm pra cá
 882 bel ah... a mãe controla ainda o adulto↓
 883 lia controla
 884 ina eh
 885 lia eh
 886 ina quando saem, aí não tem esse controle mais, aí as mulheres sofrem muito e
 887 não têm a quem recorrer porque elas não têm família aqui.

A professora acredita que Santo Cristo “*é uma comunidade de muitos nordestinos. [...] e, assim, essa coisa de espancamento [...] era assim... uma coisa natural lá*” – Anexo 1, linha 873-887). Essa é uma visão essencialista de identidade, uma vez que atribui a violência a todas as pessoas do Nordeste. Ina corrobora esse posicionamento na seguinte fala: “*o que eu já escutei, é que lá, muitas vezes, tinha uma mãe que segurava essa conduta do filho de beber, de bater na mulher, de bater nos filhos. quando eles saem de lá, [...] aí não tem esse*

controle mais, aí as mulheres sofrem muito” (Ina, Anexo 1, linhas 879- 881 e 886-887). Ademais, zona rural e zona urbana são ainda contrastadas pelo acesso a outros códigos socioculturais. Para Ina, Santo Cristo é uma comunidade menos violenta do que Pedra Azul.

107 ina eu tenho impressão que santo cristo é uma comunidade que ela já absorveu os
108 valores da da classe mé:: dia.
109 bel ah, entendi.
110 ina então ela SABE... que existe o conselho tute[lar...]
111 bel [hum]...
112 ina ela SABE... que criança tem direi↑tos, né? ela , ela sabe só que a..a... o
113 histó↑rico dos pais é um histórico também de ... de violência, né, eles
114 também receberam violência na... na ... na infância deles, né, então
115 >eles reproduzem o que receberam< (.) mas eu acho que tem uma... uma
116 certa censura ... em função:: ... do convi:::vio... a[qui::...]
117 lia [>com classe média<]
118 ina com a classe média e lá não. lá é zona rural...

Na sua percepção, isso acontece porque há, naquela comunidade, uma “*certa censura ... em função:: ... do convi:::vio com a classe média*” (Ina, Anexo 1, linha 116). Os argumentos de Ina parecem sustentados na visão de que há nas culturas um comportamento violento que se traduz na sua essência. Segundo diz, a comunidade de Santo Cristo reconhece a existência do conselho tutelar, que funciona como um inibidor do comportamento violento. Esse é um posicionamento que indica que, na sua visão, a violência existe também nessa comunidade, é uma questão geral, entretanto, é refreada pelo da aplicação da lei.

Na visão de Ina, há uma diferença de comportamento do agressor e da agressão na zona rural e na comunidade urbana.

488 bel eh..., por exemplo, isso que você tava falando da... que eu te perguntei a
489 respeito do pai e da mãe. vocês acham que há uma incidência maior do pai
490 ser mais agressivo, da mãe ser mais agressiva, ou dos dois serem mais
491 agressivos. como é essa relação aí?
492 ina eu vi uma incidência maior do pai agressor..., mas a mãe também...
493 lia também. a mãe também
494 bel esses casos de queimadu:ra, esse tipo de agressão, geralmente vem mais do
495 pai ou da mãe?
496 ina mais do pai.. esse tipo de agressão.

Segundo ela, na zona rural, normalmente a agressão vem do pai. Lá, o agressor é geralmente o homem e as mulheres, por sua vez, são mais passivas ou omissas (Ina, Anexo 1, linhas 536 e 539). A associação do comportamento agressivo como mais comum entre os homens confirma alguns dos atributos

associados ao modelo de masculinidade hegemônica: poder, força, violência. Já o modelo de feminilidade está associado à ideia de fragilidade, submissão, omissão ou covardia. Todavia, embora tenha verificado maior incidência de pai agressor, a professora diz que as mães também agredem (*“eu vi uma incidência maior do pai agressor..., mas a mãe também...”* (Ina, Anexo 1, linha 492).

Ina atribui diferenças no comportamento das crianças, de acordo com o tipo de violência sofrida.

- 132 bel agora ... como que você vê assim...é... essas crianças, por exemplo, qual a
 133 diferença nesse nível de agressão do comportamento da criança? você falou
 134 que a criança ela que apanha ficou mais violenta [e a criança que] é
 135 MARCADA no corpo essa=
 136 ina [ela é muito violenta]
 137 bel =violência dessa maneira, ela[eh, fi::ca ...]
 138 ina [ela é mais] oprimida ... (3) eu percebi isso. a
 139 criança que tem essa marca ela tem tem o.... ela é oprimida, ela não conta... o
 140 que aconteceu. e a que ... constantemente [apanha], ela chega agredindo. mas
 141 em santo cristo eu
 142 lia [apanha]

Posiciona diferentemente as crianças que sofrem violência com marcas no corpo e as que apanham. Diz que *“a criança que tem essa marca [...] é oprimida [...] às vezes... ela é mais insegura”* (Ina, Anexo 1, linhas 138 e 451). Já a criança *“que ... constantemente apanha, ela chega agredindo”* (Ina, Anexo 1, linha 140). A professora observa também o comportamento da criança que presencia conflitos entre o pai e a mãe.

- 443 bel =é diretamente, como você falou, que as crianças lá que são queimadas ficam
 444 mais inibidas, elas... ou a criança que apanha fica mais agressiva ou a criança
 445 que presencia a briga entre os pais, por exemplo, existe um outro tipo de
 446 com.. de..qual é a tendência, por exemplo, na criança que vivencia o tipo de
 447 violência entre os pais?
 448 ina ela é mais::...
 449 lia [() geralmente o que é feito a... criança... eu acho que ela se TOR:NA
 450 agressiva] =
 451 ina [eu acho que ela... às vezes... ela é mais insegura, mais insegura]
 452 lia =ela se torna insegura, também e agressiva também [que às vezes...]
 453 ina [eu tenho casos] que
 454 não são agressivos... até que são... têm uma identificação com aquela mãe
 455 sofredora (2)
 456 lia eh, eh
 457 ina (2.5) e aí...sã passi::vos...e com desejo, né, °pelo menos, não é?, na fala deles
 458 aparece esse desejo° de MUDAR, transformar a vida, mas retirando o pai de
 459 cena.

Segundo Ina, a criança que vê a mãe apanhar é “*mai:s insegu:ra e [...] tem uma identificação com aquela mãe sofredora*” (Ina, Anexo 1, linhas 454). Embora sejam “*passi::vos [...], na fala deles aparece esse desejo de MUDAR, transformar a vida, mas retirando o pai de cena*” (Ina, Anexo 1, linhas 458-459). Assim, a mãe e a criança são igualmente vítimas do pai agressor. A mulher sofre a agressão direta, e a criança assiste o sofrimento da mãe, impotente diante da força e ira do agressor.

As questões de gênero também aparecem esterotipadas na visão que Ina. Sobre as crianças que sofrem violência, ela diz que “*a menina se coloca mais como coitada, e o menino de uma forma mais... agressiva*” (Ina, Anexo 1, linha 865).

De modo geral, na sua fala, Ina posiciona a escola como sendo atenta e atuante. Ela cumpre sua obrigação de zelar pela segurança da criança, encaminhando para o conselho os casos de violência dos quais toma conhecimento.

070	ina	e a gente tem encaminhar pro conselho tutelar
071		e nós chamávamos a família comunicávamos: “que olha, nós tomamos
072		ciência, apesar da criança ter nega:do que foi violenta:da > nós percebemos
073		<que hou:::ve uma violência domés:tica, isso aqui é po:nta de ciga:rrro (.) isso
074		aqui no bracinho dela é marca de ferro”e::: comunicávamos e.. o conselho
075		tutelar (.) não da::va (.) notí:cias.
076	bel	não dava retorno
077	lia	não tinha retorno

A professora conta como procediam na escola da zona rural: “*a gente tem encaminhar pro conselho tutelar e nós chamávamos a família comunicávamos*” (Ina, Anexo 1, linhas 70-71). Todavia, o conselho tutelar é posicionado como sendo omissos, pois, segundo ela, apesar da comunicação, o “*o conselho tutelar (.) não da::va (.) notí:cias*” (Ina, Anexo 1, linhas 74-75).

Ina posiciona, na sua fala, a escola, o conselho tutelar, as famílias, as vítimas, os agressores e os contextos sociais a que se refere, alinhando-se às crianças, vítimas de violência.

• Lia

Além de posicionar-se como educadora, Lia posiciona os alunos, os pais, o conselho tutelar e o contexto social, i.e., as comunidades nas quais os alunos vivem com base na sua visão de mundo e no contexto da interação.

Na opinião de Lia, tanto o pai e a mãe apresentam comportamento violento, e, muitas vezes, o jovem também acaba agredindo.

- 499 lia eu, eu acho já no.. no.. na adolescência já é um pouquinho diferente. eu acho
500 que tanto o pai quanto a mãe agredem, proporcionalmente.
501 bel °é mesmo?°
502 lia eh, eh. porque a mãe::, principalmente com a mulher, tem aquele bate
503 boca com a menina a mãe: ah, você não deve sair e tal...
504 bel mas quando é menino, a mãe também agride?
505 lia também agride, também agride.
506 bel e quando agride, as agressões que vocês escutam são que tipo de agressão?
507 lia ah:::
508 bel bater, espancar?
509 lia de bater, de espancar. eh, então é quando eles reagem, né?, batem até na mãe.
510 bel e normalmente eles reagem, [quando eles apanham?]
511 lia [eles são mais fortes...], não às vezes não, mas
512 ah.. acabam reagindo, depois, com o passar do tempo, eles reagem, reagem,
513 sim, saem de ca::sa..

Conforme constatou na sua experiência “*tanto o pai quanto a mãe agredem, proporcionalmente*” – Lia, Anexo 1, linha 500). Diz ainda que, é comum também a mãe rivalizar com a filha (“*porque a mãe::, principalmente com a mulher, tem aquele bate boca com a menina a mãe: ah, você não deve sair e tal...*” -Lia, Anexo 1, linha 502-503) e que os adolescentes, muitas vezes, com o passar do tempo reagem à violência também (“*reagem, sim, saem de ca::sa...*”- Lia, Anexo 1, linha 893). Para eles, a família como sendo ‘do mal’ ou ‘do bem’.

- 514 bel sim, mas nessa idade eles já denunciam? já reclamam já ()?
515 lia já, já, já e é:: assim... é muito interessante porque uma vez eu fiz uma
516 pesquisa, ou a famí:lia é do bem ou é do mal. pra eles não tem meio termo:
517 ou eu gosto da minha família ou eu detesto (1) aí vou saber aonde que está o
518 problema... às vezes é da mãe, às vezes é do pai.
519 bel há casos em que você sabe que ouve há agressão e mesmo assim eles
520 continuam a defender a família?
521 lia ah, sim, muitos, muitos.
522 bel e o que leva eles defenderem a família?
523 lia eu acho que é o amor hh que eles têm pela família, quando a família é do
524 bem... e o medo [também]
525 bel [e o que você] chama de família do bem?
526 lia do bem quan:do [eles tiveram um pouco de amor]

527 bel [()] como é que eles podem ()?
 528 lia não, não, de início, às vezes não, às vezes quando eles são pequeninhos são
 529 tratados *be::m* e então cria aquele *ví::nculo* familiar. às vezes a mãe saem pra
 530 trabalhar e fica a avó::, tá? então eles têm medo de denunciar. o que que
 531 pode acontecer.... porque a polícia pra eles ... é uma violência, né↓

Lia argumenta que, para os adolescentes, a família é do bem quando eles receberam um pouco de amor (*“às vezes quando eles são pequeninhos são tratados be::m e então cria aquele ví::nculo familiar-* Lia, Anexo 1, linhas 528). Esse vínculo familiar criado na infância pode ser a base de sustentação da relação entre os pais e filhos, apesar dos conflitos vividos. Segundo ela, para os jovens não há meio termo: *“ou eu gosto da minha família ou eu detesto (1)”* – (Lia, Anexo 1, linhas 516-517). Esse é o modo como se posicionam em relação aos pais.

A narradora conta que, apesar de sofrerem agressões, muitas vezes os jovens recusam denunciar a família porque seu temor maior é em relação à polícia.

532 ina a violência maior [que eles estão] sofrendo agora é a polícia na favela, né↓
 533 lia [eh, eh é a polícia] a polícia. então eles têm medo. às
 534 vezes eles procuram o DO: no trá::fico.. INVÉS:: de .. de procurar a polícia,
 535 você vê a que po::nto chegou.
 536 ina eh, eh.
 537 bel e, aí, nessas comunidades, onde tem o tráfico, o tráfico, eh::, eh::=
 538 lia =ele sustenta isso, ele aCAba [com as brigas]
 539 bel [ele () um conselho tutelar?]
 540 lia é, exatamente. eles entram e dizem assim: “olha, eu não quero mais bagunça
 541 aqui nessa casa..., tá?... porque sua filha acabou de sair” . >e isso [aconteceu
 542]até pouco tempo< =
 543 bel [é ::, é::]
 544 lia = e veio denunciar ...que você... anda batendo na mãe, se ela voltar... cara,
 545 tu vai sair... daqui do morro”.
 546 bel e, aí, passa...
 547 lia aí passa.

Embora sofrendo a violência, eles *“têm medo de denunciar. [...] porque a polícia pra eles ... é uma violência, né↓”* (Lia, Anexo 1, linhas 530-531). A polícia é então posicionada como sendo o ‘mal’ maior. Por essa razão, há situações em que preferem recorrer ao dono do tráfico, que interfere nos conflitos familiares. (Lia, Anexo 1, linhas 534). De acordo com a orientadora, os traficantes *“entram e dizem assim: “olha, eu não quero mais bagunça aqui nessa casa..., tá?... porque sua filha acabou de sair [...] e veio denunciar ...que você... anda batendo na mãe, se ela voltar... cara, tu vai sair... daqui do morro”* (Lia, Anexo

1, linhas 541-542). Ou seja, o traficante incumbe-se de estabelecer a ordem, paradoxalmente, posicionando-se como o representante de uma lei implacável, onde não há negociação. Ou agem como é determinado, ou sofrem as consequências drásticas que impõem. Ainda assim, a polícia é mais temida.

Em relação ao conselho tutelar, Lia justifica sua omissão, argumentando que é, muitas vezes, difícil para as conselheiras darem retorno, porque são muitos casos para atender. Ela diz que *“são poucas pessoas,... poucas pessoas... pra atender ... um número ENORME... > de crianças <(2)”* (Lia, Anexo 1, linhas 295-296). Lia repete a frase ‘poucas pessoas’ e enfatiza a palavra ‘enorme’, destacando o contraste entre a demanda e as condições de atendê-la. O encaminhamento para o Conselho Tutelar é apresentado também como sendo um último recurso.

271	bel	e no caso, existe alguma informação que dizer algum tipo de orientação para
272		os professores de que esses casos, quando surgem, eles têm que ser... ou
273		vocês tentam contornar dentro da escola, ou vocês vão para o conselho tutelar
274		de imediato. como é isso?
275	lia	olha... primeiro, eu chamo a mãe pra relatar o fato, o que que está havendo...
276		qual a ajuda que eu poderei dar, né↓ pra.. acabar com esse problema, né↓...
277		só que... quando a <u>mãe</u> ↓ aCEITta, faz um <u>acor: do</u> com a gente, tudo bem, eu
278		não encaminho pro conselho tutelar↓. mas, às vezes a <u>pró::pria</u> mãe, o <u>próprio</u>
279		pai, pedem que encaminhe.. eh.. é porque eles não SABEM mais... como..
280		<u>educar</u> ...o <u>menino</u> (1) por quê? ele não tem mais <u>limites</u> ... mas esses limites
281		não foram↑ dados pelos pais↓ e eles estão querendo cobrar uma coisa que não
282		foi dada.

A orientadora relata o processo de encaminhamento. Primeiramente, segundo ela, chama *“a mãe pra relatar o fato, o que que está havendo...”* (Lia, Anexo 1, linhas 275). Diz ainda que oferece sua ajuda *“pra.. acabar com esse problema, né↓...”* (linha 276), ou seja, posiciona-se em relação à família como um orientadora capaz de exercer sua função de conciliadora e conselheira. Segundo ela, não há necessidade de encaminhar para o conselho tutelar, *“quando a mãe ↓ aCEITta, faz um acor: do”* com a escola. Na sua fala, Lia enfatiza a palavra mãe, indicando que, no seu caso, diferentemente do que acontece na experiência de Ina, a pessoa agressora é, mais frequentemente, a mulher e não o homem. Ou então, é a mãe a pessoa que mais comparece à escola para resolver as questões dos filhos para, como ela mesma disse, *“relatar o fato”* (linha 275).

Segundo Lia, há situações em que os próprios pais pedem que a escola encaminhe o caso para o conselho, *“porque eles não SABEM mais... como.. educar*

...o menino (1) (Lia, Anexo 1, linhas 279-282). Mais uma vez a escolha lexical de Lia indica sua visão da sua experiência na escola com histórias de violência na família. A mãe é a pessoa que mais agride. Pode ser também a pessoa com quem a escola mais conta. Os meninos, por sua vez, estão no centro do conflito mais frequentemente do que as meninas. Além disso, Lia também critica a perda da autoridade dos pais. O jovem, segundo ela, não tem mais limites, porque “*esses limites não foram dados pelos pais e eles (os pais) estão querendo cobrar uma coisa que não foi dada*” (Lia, Anexo 1, linhas 280-282). A orientadora expressa, assim, na sua fala, uma visão de sociedade semelhante à de Bia, Mara e Leo, que reconhecem essa perda da autoridade e ausência de limites como sendo um reflexo das mudanças ocorridas nas últimas décadas, que afetam não só a família, mas também todo o conjunto da sociedade. A escola é, desse modo, posicionada como sendo o local onde os conflitos repercutem sem, contudo, dispor de condições para resolvê-los.

• Mara

A professora Mara, na sua fala, destaca a diferença entre escolas públicas e particulares. Refere-se aos modos como lidam com os problemas dos alunos e também aos tipos de conflitos que estes vivenciam nas suas famílias. Na sua visão, os alunos da escola pública são mais expostos ao lado negro da sociedade, porém, por estarem habituados às dificuldades normalmente lidam melhor com problemas.

628	bel	você como professora de escola pública e tendo essa experiência em escolas
629		privadas, você acha que... confirma essa, essa visão de que na escola pública
630		você vê o lado mais negro da sociedade?
631	mara	sin-ce-ramente, eu não sei qual é o lado mais negro. porque um é desprovido,
632		então toda má sorte lhe pode acontecer. e o outro é provido e muita má sorte
633		também lhe cai nos ombros. não sei. às vezes você fica sabendo determinadas
634		coisas que rolam na classe média que a criança está na escola particular que
635		às vezes são mais assombrosas que muitas ou tanto quanto das que você vê
636		do lado de cá. então, é:: tipo assim, agora eu tá me passando umas coisas que
637		eu vou te dar. eu tive dois alunos, um menino chamava-se pablo, deu um tiro
638		na cabeça. no colégio são lucas.

Mara posiciona tanto os jovens da escola pública quanto os da escola particular como vítimas (“*sin-ce-ramente, eu não sei qual é o lado mais negro*” – Mara, Anexo 2, linha 631) . Segundo ela, um é vítima de uma sociedade desigual

(*“um é desprovido, então toda má sorte lhe pode acontecer”* - Mara, Anexo 2, 631-632). O outro, vítima de uma sociedade de privilégios, com seus valores deturpados e suas deformações (*“o outro é provido e muita má sorte também lhe cai nos ombros. não sei* - Mara, Anexo 3, linhas 631-633) *às vezes você fica sabendo determinadas coisas que rolam na classe média que a criança está na escola particular que às vezes são mais assombrosas que muitas ou tanto quanto das que você vê do lado de cá”* – Mara, Anexo 2, linhas 633-636). Na sua visão, os alunos da escola pública, das famílias de baixa renda, são mais expostos ao lado negro da sociedade e, por estarem habituados às dificuldades, normalmente lidam melhor com problemas: *“eles depuram melhor as frustrações... [...] já do outro lado a frustração não é bem-vinda. e quando ela existe, ela é maquiada”* (Mara, Anexo 2, linhas 678-679). Apesar de posicionar os alunos das escolas como pessoas que vivem experiências de sofrimento para os quais não estão preparados, Mara reconhece o problema e frustrações de quem está sendo privado do acesso aos bens culturais porque precisa priorizar a sobrevivência. Porém, para ela, a dificuldade já é parte do cotidiano dessas pessoas, como no caso de alunos adultos que frequentam a escola noturna.

334	bel	mas, assim, esses adultos que você falou, que tinham essas histórias, ou esses
335		alunos, eles vinham com alguma questão, por exemplo, adulto dentro da
336		família deles, na casa, na relação com a família interna, dentro de casa?
337	mara	tinha. com certeza tinha. mas é que...
338	bel	eles não abriam isso?
339	mara	porque PObre, aí eu vou te falar, pobre, adulto, que tá com esse tipo de
340		problema, ele, na minha visão, já tá acostumado. só quando isso assume um
341		nível, que eu acredito que começa a inviabilizar o trabalho dele e o caminhar
342		dele é que ele vai buscar alguma ajuda. caso contrário, aquilo já é pra ele..
343		normal.

Para Mara, a diferença existe no modo como cada um enfrenta seus problemas. Para ela, o *“pobre, adulto [...] já tá acostumado”* (Mara, Anexo 2, linha 339). E *“[...] só quando isso assume um nível, [...] que começa a inviabilizar o trabalho dele e o caminhar dele é que ele vai buscar alguma ajuda. caso contrário, aquilo já é pra ele... normal”* (Mara, Anexo 2, linhas 341-343). Posiciona os alunos da rede pública, que são, em geral, provenientes de famílias da classe trabalhadora de baixa renda, como pessoas que estão acostumadas a uma vida de dificuldades. A professora conta que grande parte dos alunos adultos têm problemas de desempenho escolar devido as exigências do trabalho e aos

problemas familiares. Diz ainda que diante de suas ausências e de seu baixo desempenho, muitas vezes os alunos a procuram para dizer: *“professora, é porque eu tô com um problema”. ou é de trabalho ou é familiar. entendeu?”* (Mara, Anexo 2, linhas 285-287), para que ela lhes dê uma outra chance, posicionando-se como vítimas. Mara diz: *“ele chega tentando colocar aquilo de modo que eu passe a mão na cabeça dele [...], então... e eu não passo a mão na cabeça, mas sempre dou a ele uma chance* (Mara, Anexo 2, linhas 288-290). Ou seja, ela tenta fazer com que eles procurem superar os seus obstáculos.

Mara chama atenção para os problemas do ensino público. Conta sua experiência como professora no horário da noite, em uma escola que atendia alunos de comunidades diversas. São alunos com desempenho escolar muito baixo.

259 mara eu vou bater na mesma tecla: droga, viciado, traficante. aqui.. tinha uma
260 menina, não foi minha aluna, minto, foi minha aluna. enquanto foi minha
261 aluna, eu nunca soube de nada. vim a saber depois que ela deixou de ser
262 minha aluna. ela era irmã de um traficante que eu não sei te precisar se de
263 santo cristo ou do atalaia, de um traficante de lá. ela era irmã. nu::nca eu
264 desconfiei de absolutamente nada. aí, um dia, um aluno disse assim, “ih,
265 professora, fulana de tal foi sua aluna?” “foi.” “se a senhora tiver algum
266 problema, a senhora fala com ela. o irmão dela é traficante. resolve tudo que
267 precisar.” (1.0) um outro que era um rapazinho que foi meu aluno várias
268 vezes sem a me:nor condição de estudar. você tem aqui aquele aluno que veio
269 da rede pública municipal totalmente defasado que chega aqui.. o ensino tá
270 aos trambulhões, né! então, ele chega, ele não tem condição de entrar na
271 primeira série. aí, a gente por mais que desça, ele não corresponde. ele não
272 quer nada, não sei de onde ele é, é de alguma dessas favelas aí. e aí foi
273 reprovado uma vez, foi reprovado a segunda, aí ficou em dependência, aí fez
274 dependência comigo, aí fez dependência com não sei quem. aí um dia ele
275 armou uma ameaça. “a senhora tem que me aprovar. porque eu vejo sempre
276 aquele carrinho bonitinho da senhora.” eu virei pra ele e disse assim, “escuta,
277 aqui isso é uma ameaça? seja claro, porque se for, a gente vai BAtalhar no
278 mesmo nível.” olhei ele firme nos olhos. nunca mais. porque não sou mais
279 forte, nem nada, mas se eu tiver que peitar, eu peito. entendeu? então...

Nessas escolas, segundo a professora, há grande quantidade de problemas de alunos envolvidos com droga e o tráfico e que colocam em ameaça não só a escola, como também os professores (*“eu vou bater na mesma tecla: droga, viciado, traficante. aqui..”* - Mara, Anexo 2, linhas 258). Mara posiciona o contexto social dos alunos de escola pública como violento; uma violência banalizada e que atravessa os muros da escola (*“ih, professora, fulana de tal foi sua aluna?” “foi.” “se a senhora tiver algum problema, a senhora fala com ela. o irmão dela é traficante. resolve tudo que precisar.”*- Mara, Anexo 2, linhas 263-

266). Segundo Mara, por essa e outras razões, “*o ensino tá aos trambulhões, né↓*” (Mara, Anexo 2, linha 269). Muitas vezes, os problemas se fundem. O aluno, em geral, com desempenho ruim e sem perspectivas de sucesso na escola porque foi excluído do sistema ou porque se excluiu, com sucessivas reprovações (“*foi reprovado uma vez, foi reprovado a segunda, aí ficou em dependência, aí fez dependência comigo, aí fez dependência com não sei quem*” - Mara, Anexo 2, linha 272- 274), traz para o contexto escolar os métodos com quais lida na sua vida para obter o que precisa ou o que deseja. Ele a ameaça: “*“a senhora tem que me aprovar. porque eu vejo sempre aquele carrinho bonitinho da senhora.’ eu virei pra ele e disse assim, ‘escuta, aqui isso é uma ameaça?’*” (Mara, Anexo 2, linhas 272-276). A professora o enfrenta porque sabe que não pode ceder. Ele é mais um dentre vários em situação semelhante. Mara se posiciona como uma professora habituada a essa situação e também suficientemente firme para estabelecer o limite como autoridade dentro da escola, mesmo diante de uma ameaça: “*seja claro, porque se for, a gente vai BAtalhar no mesmo nível.” olhei ele firme nos olhos. nunca mais. porque não sou mais forte, nem nada, mas se eu tiver que peitar, eu peito. entendeu? então...*” (Mara, Anexo 2, linhas 277-279). Posiciona os alunos da escola como sendo vulneráveis ao problema de marginalidade decorrente da ação do tráfico na nossa sociedade, onde jovens de modo geral são vítimas, e, especialmente, jovens das famílias de baixa renda.

Enquanto nas escolas públicas o problema do aluno é muitas vezes ignorado pelos professores, na escola particular, embora a assistência que o aluno recebe seja maior, a participação dos professores nessa questão é limitada.

178	mara	não, não. colégio particular você não sabe. quem sabe da história, da vida do
179		aluno é a orientação educacional e a orientação educacional quando sabe de
180		alguma coisa, não abre. às vezes, eu conseguia porque a orientadora, quer
181		dizer, a partir do momento que a orientadora começava a perceber com quem
182		tava lidando, seria eu, algumas coisas ela abria. sabia que eu ... porque é
183		perigoso..
184	bel	claro, claro.
185	mara	você chega pro professor e diz olha fulano de tal tem isso, assim, assim. e o
186		professor pode enquadrar esse aluno de uma maneira...
187	bel	você não sabe como o professor vai lidar.
188	mara	exatamente. e como muitas vezes eu dizia pra ela, não, me passa porque se
189		você me passar eu posso compreendê-lo melhor, mas eu não vou dizer nada
190		pra ele. então eu ganhava a confiança, então muitas vezes eu sabia de coisas
191		que não deveriam ser passadas para os professores e que são esses problemas
192		que envolvem família.

De modo geral, segundo Mara, no *“colégio particular você não sabe. quem sabe da história, da vida do aluno é a orientação educacional e a orientação educacional quando sabe de alguma coisa, não abre”* (Mara, Anexo 2, linhas 178-180). A professora conta que ela tinha informações que, normalmente, os professores não têm, pela sua aproximação com a orientadora (*“então, muitas vezes eu sabia de coisas que não deveriam ser passadas para os professores e que são esses problemas que envolvem família”* - Mara, Anexo 2, linhas 190-192). Esse distanciamento do professor tem como objetivo não expor o aluno e evitar que sejam rotulados, conforme observa Mara.

A professora alega que enquanto na *“escola particular [...] você tem o orientador educacional ali tomando... de olho”* na escola pública *“você não tem”* (Mara, Anexo 2, linhas 218-219). São poucas as escolas estaduais que têm um profissional especializado para atender os alunos que necessitam de apoio emocional ou escolar.

Uma outra comparação que Mara faz entre a escola particular e privada, diz respeito à condição econômica das famílias e seus problemas. A professora argumenta que os problemas dos alunos das escolas particulares não são de ordem econômica, entretanto eles sofrem cada vez mais com o comportamento negligente dos pais.

188 mara exatamente. e como muitas vezes eu dizia pra ela, não, me passa porque se
189 você me passar eu posso compreendê-lo melhor, mas eu não vou dizer nada
190 pra ele. então eu ganhava a confiança, então muitas vezes eu sabia de coisas
191 que não deveriam ser passadas para os professores e que são esses problemas
192 que envolvem família. eu tive um aluno que:: quem cuidava dele era a
193 empregada. vá::rios, na escola particular, vá::rios. um montão. era como se
194 não tivessem pai e mãe. esse até, o menino, eu não sei da vida dele, eu me
195 lembro muito bem dele porque me causava muita muita pena. porque ele era
196 um garoto inteligente, mas ele vinha com a roupa suja, sem botão. a vida dele
197 não tinha controle, não tinha quem controlasse. ele fazia tudo que ele tudo
198 que ele queria. inclusive droga. lógico que cai pra droga. você não tem um
199 aporte. quando às vezes tem um aporte também cai. muito mais a
200 probabilidade de cair não tendo, né? então, é uma coisa assim. esse também
201 era outro que tava pra ser expulso do colégio são lucas e era de família
202 fa::mosa. esse, é, ce, ce, ó. quer dizer, uma família famosa aí. acho que de
203 juizes, não sei o quê, blá blá blá. mas assim.. um outro que a mãe ficava a
204 noite inteira... tô te dando assim... [não deixa de ser violência. eu considero
205 isso violência.]

Segundo a professora, há crianças e jovens vivendo em completo abandono (*“vá::rios, na escola particular, vá::rios. um montão. era como se não tivessem*

pai e mãe” – Mara, Anexo 2, linha 193). A recusa em educar os filhos, responsabilizar-se por eles, resulta em um comportamento permissivo por parte da família, que leva o jovem a buscar as drogas (*“esse até, o menino, [...] me causava muita muita pena. [...] era um garoto inteligente, [...] vinha com a roupa suja, sem botão. [...] ele fazia tudo que ele tudo que ele queria, inclusive droga. lógico que cai pra droga”* - Mara, Anexo 2, linhas 193-198). Nesse caso, a ausência dos pais é expressa na sua aparência e no seu modo de viver: *“a vida dele não tinha controle, não tinha quem controlasse”* (Mara, Anexo 2, linhas 196 e 197).

Mara enfatiza a importância da presença do pai na vida dos filhos. Posiciona o pai como sendo fundamental, diz que *“o pai é o espelho do mundo”*:

730	mara	diria eu assim, o pai não sabe a força que tem. todo pai não sabe a força que
731		tem quando é: com a filha. exatamente por todas as coisas >que a gente ouve
732		dizer<, mas o pai que consegue ser o grande amigo da filha, ele não sabe o
733		poder disso. tenho certeza.
734	bel	você acha que isso também, essa presença do pai em relação aos filhos, você
735		acha que também=
736	mara	=MUITO, muito, muito. fundamental, eu acho. eu acho que a mãe de
737		um jeito ou de outro ela é presente. mesmo ela ausente, ela é presente, mas o
738		pai ausente eu acho, eu tenho observado. e aí é uma observação empírica, tá?
739		eu tenho observado que todo pai ausente traz consequências muito
740		complicadas. a mãe vai procurar cobrir aquela falha, aquele negócio, ela
741		consegue, mas sempre fica alguma coisa ali que.. faltando.
742	bel	pai é um eleito, né? e a mãe já é naturalmente incluída, né? talvez
743	mara	é, com certeza, é. bom, o pai eu acho que é isso aí. meu pai é, tem aluno que
744		fala assim, “ah meu pai vive (), tá sempre (), com uma cara de não sei o
745		quê, não sei o que lá”. quer dizer, um pai que olha um filho desse, um filho
746		que olha um pai desse... o pai é o espelho do mundo, né?

Mara posiciona, assim, o pai como sendo uma figura de grande importância na vida dos filhos (*“o pai não sabe a força que tem. todo pai não sabe a força que tem quando é: com a filha. exatamente por todas as coisas >que a gente ouve dizer<, mas o pai que consegue ser o grande amigo da filha, ele não sabe o poder disso. tenho certeza.”* – Mara, Anexo 2, linhas 730-733). Isso porque, diferentemente da mãe, o seu lugar é conquistado. Segundo ela, *“a mãe de um jeito ou de outro ela é presente. mesmo ela ausente, ela é presente”*. Mara diz que tem observado que *“todo pai ausente traz consequências muito complicadas”* (Mara, Anexo 2, linhas 736-740).

Mara é, portanto, porta-voz de várias crenças culturais como a centralidade da mãe na vida da criança, a importância definitiva da presença paterna na vida dos filhos, a naturalização da miséria por parte dos alunos de baixa renda, a indiferença e negligência dos pais nas famílias de classe média-alta.

•Bia

Na sua fala, Bia posiciona as famílias das comunidades que frequentam a escola onde é diretora. Nesse contexto familiar, o pai é protagonista da crise na família. Segundo Bia, a ausência paterna é responsável pelo problema do abandono em que vivem os filhos, carentes de limites e de autoridade paterna. A mãe, por sua vez, é posicionada como sendo a pessoa responsável por tentar suprir a falta do pai, tanto no que diz respeito à sobrevivência quanto em relação à educação dos filhos (*“a mãe trabalha feito uma desesperada, que horas que ela tem pra olhar (o filho) - Bia, Anexo 3, linhas 125-128*). Para Bia, o adolescente até *“entende que a mãe sai pra trabalhar todo dia e não pode ficar ali com ele”* (Bia, Anexo 3, linhas 182-183), porque ao não deixar que lhe falte nada, ela o está protegendo, mas *“não aceita o pai que sumiu da vida”* (Bia, Anexo 3, linhas 186).

Na visão de Bia, o pai abandona a família e transfere sua responsabilidade para a mãe, que é posicionada como vítima, juntamente com os filhos (*“a mãe no geral ela diz “olha, eu sou pai e mãe dentro de casa, toda vida foi assim, eu nunca contei com ele” – Bia, Anexo 1, linhas 40-42*). Muitas vezes, ele vive com a família, mas é ausente e agressivo (*“olha, o pai é um ignorante, eu não consigo conversar com ele” - Bia, Anexo 1, linha 84*). Assim, na fala de Bia, o pai além de ausente é violento. Algumas vezes as mães evitam envolver o pai nas questões dos filhos, porque conhecem a sua reação violenta. Outras, recorrem a ele, como último recurso para disciplinar o filho (*“eu vou falar com o pai, porque o pai vai ter que tomar uma atitude porque comigo não adianta mais” - Bia, Anexo 1, linha 84*).

Também com relação à escola particular, em que atua como professora, Bia posiciona os pais como negligentes. Segundo ela, o maior problema dos pais das escolas particulares é que *“não há uma educação para o compromisso, não há*

cobrança dos pais” (Bia, Anexo 3, linhas 196-198). Para ilustrar a gravidade do problema da ausência e negligência dos pais na atualidade, Bia cita a fala de um psiquiatra, seu amigo, que diz *“a gente nunca se refaz de três traumas: o trauma do estupro, da perda de um filho, e do abandono pelos pais”* (Bia, Anexo 3, linhas 253-255). Corrobora esse posicionamento, narrando a cena de um documentário do cineasta Walter Salles: *“o garoto é doido com futebol, o outro dos filhos, e tem aspiração àquilo, todos acham que ele vai ser jogador, e até que ele consegue um jogo interessante, não tem ninguém da família assistindo...”* (Bia, Anexo 3, linhas 130-132). Segundo ela, assim como na cena do filme, muitos jovens na escola pública não têm o privilégio de ter esse olhar dos pais dirigidos a eles. O mesmo, entretanto, acontece com jovens das escolas particulares que são abandonados porque os pais estão envolvidos com os seus próprios interesses. Assim, embora o tipo de abandono e suas motivações sejam até certo ponto diferentes, os seus efeitos são semelhantes. Posiciona assim os alunos e suas famílias.

Segundo Bia, os pais das escolas particulares exigem cada vez mais dos professores que eles supram suas faltas.

200 bia há uma ausência também desta forma.. tudo que é complicado, você cobrar
201 do filho se ele tá realizando as tarefas é chato. ele não cobra, aí depois vai
202 cobrar da escola, porque a escola falhou, mas, peraí, a escola tá na vida
203 daquela criança cinco horas por dia e as outras dezenove? entendeu? então
204 cada vez a escola tem que suprir mais a família? discordo. a escola tem uma
205 parte, a família tem a outra. então, tem mães... relatos que eu sei lá da escola
206 particular, olha, a mãe diz “olha, não adianta mandar bilhete pela agenda, eu
207 não tenho tempo de ler a agenda do meu filho, não tenho e ponto final”.
208 então, se falar isso na frente da criança, do filho, é um abandono, é. é um
209 abandono. aí de repente cai em si, e agora tem que resolver essas situações,
210 porque tem um período da criança que eu acho mais complicado é justamente
211 quando ele já consegue ser independente naquela coisa prática, já vem
212 sozinho pra escola, a escola é pertinho aí já sabe, então, a mãe imagina que
213 aquilo já seja independência, ele já sabe andar pelas próprias pernas, e aí
214 larga totalmente achando que ele vai dar conta e ele não vai dar conta e tem
215 que ter alguém que veja a agenda dele ainda por um tempo.

Na sua opinião, os pais não querem ser responsáveis pela tarefa de educar. Ela conta que, na sua experiência na escola particular, tem relato de mãe que diz o seguinte: *“olha, não adianta mandar bilhete pela agenda, eu não tenho tempo de ler a agenda do meu filho, não tenho e ponto final”* (Bia, Anexo 3, linha 197). Entretanto, Bia argumenta: *“você cobrar do filho se ele tá realizando as tarefas é*

chato. ele não cobra, aí depois vai cobrar da escola, porque a escola falhou, mas, peraí, a escola tá na vida daquela criança cinco horas por dia e as outras dezenove? (Bia, Anexo 3, linhas 200-203). Posiciona os pais como sendo inconsequentes em relação às suas obrigações. A escola é posicionada como refém das exigências das famílias. Os professores são impotentes diante dessa situação, uma vez que não têm como suprir as necessidades dos alunos no plano afetivo e não podem preencher o espaço vazio que os pais deveriam ocupar.

•Leo

Na sua fala, Leo posiciona os professores como sendo fundamentais no processo de identificação dos problemas dos alunos.

578 leo eh, tem uns que são muito bons pra isso. tem uns que passam completamente
579 desapercibidos, né↓ (risos). dá aula, e se botar um boneco ali ele não
580 percebe, mas tem outros... tanto professor quanto professora, não é questão
581 ali de... de...de... eh, porque você pode ter a professora mai::::s....
582 observadora, é mulher, não, tem professores que têm uma observação, aí eu
583 chamo e digo vai ali, observa, aí eu já chamo outro, percebe mais, olha. tem
584 alguns mecanismos que ele não vai te dar, mas alguns funcionários chatos
585 que você tem que ter na tua equipe, um inspetor ou um auxiliar teu que
586 chegam às vezes mais junto do garoto, que às vezes diz pra um auxiliar o que
587 ele não diz para um outro adulto, não é isso? aí, o auxiliar chega “ó, ele me
588 falou isso, isso...”

O coordenador diz: *“os professores nesse ponto muito aliados da gente”* – Leo, Anexo 4, linhas 44-45). Além deles, outros parceiros são os inspetores. Segundo Leo: *“você tem que ter na tua equipe, um inspetor ou um auxiliar teu que chegam às vezes mais junto do garoto”* (Leo, Anexo 4, linhas 585-586). O coordenador diz também que embora comumente se atribui às professoras maior habilidade em observar, na sua experiência, há professores igualmente habilidosos em lidar com alunos. Essa observação por parte dos professores é fundamental, uma vez que muitas vezes as questões dos alunos influenciam seu desempenho acadêmico e sua atitude em sala de aula (*“o reflexo vem na sala de aula, no comportamento acadêmico até no comportamento...↓”* – Leo, Anexo 4, linhas 39-40).

Leo posiciona o contexto escolar como sendo um espaço onde a prática da violência entre os alunos é também comum. Ele lembra um aluno que tinha, segundo ele, um jeito diferente dos outros garotos e por isso sofria *bullying*.

131 leo o que acontece, era um menino que eu vivi um pouco a história dele, e ele
132 sofria muito, ele desde jovem ele tinha um jeito diferente dos garotos. não
133 gostava de jogar bola, era muito voltado para a vida acadêmica. não tinha
134 o biotipo, é, vamos dizer, dos meninos, era mais pro gordinho, né, e sempre
135 sofria a violência que o bullying tem nessa situação, né.

Assim, a violência não existe apenas fora da escola, mas se encontra também entre os seus muros. A escola é, portanto, um espaço de conflito produzido entre seus muros e também de conflito que atravessa os seus muros. É um espaço onde as práticas e os discursos não se diferenciam do conjunto da sociedade. A violência decorrente da imposição de modelos é sentida no seu interior, por meio do comportamento dos alunos. O coordenador constrói o contexto social das classes economicamente mais favorecidas como repleta de questões profundamente contraditórias, conturbadas e, muitas vezes, danosas. Na sua fala, posiciona os jovens e as famílias como sendo afetados pela compulsão pela forma física (*“a questão: visual. é uma questão que está me chamando muito a atenção. eu acho que está mais forte a questão de determinados modelos e padrão”* – Leo, Anexo 4, linhas 507-509), pela valorização exacerbada do dinheiro e também pela supremacia do “eu”. Segundo o coordenador, é a classe *“alta, alta, com poder aquisitivo alto mesmo”*, que impõe os modelos para as demais (*“eu sempre acho que as coisas primeiro na sociedade acontecem lá e que depois vêm para as castas mais abaixo”* - Leo, Anexo 4, linhas 432-434).

As famílias são muitas vezes posicionadas como negligentes, omissas ou permissivas. Os pais muitas vezes imaturos têm dificuldades de desempenhar seu papel. A escola, em geral, atua mais eficazmente no processo de diagnosticar e nem sempre tão eficientemente em relação ao tratamento do problema. Embora a escola possua uma estrutura atender os alunos nas suas necessidades, muitas vezes o encaminhamento da solução depende essencialmente da família.

Segundo o coordenador, quando problemas de maior gravidade ocorrem, a escola procura seus próprios meios para solucioná-los, evitando acionar os instrumentos legais disponíveis, para preservar-se (*“a escola particular com medo*

de escândalo. da divulgação de alguma coisa a respeito do seu nome” – Leo, Anexo 4, linhas 324-325). Por vezes, na fala de Leo, os funcionários da escola são vítimas dos alunos e seus pais:

375 leo e você teve caso de aluno que agrediu o
 376 funcionário... né,bateu no funcionário, ou então xingou o funcionário.
 377 entendeu?
 378 bel aí quando chama os pais, no caso como esse que aconteceu?
 379 leo dão uma suspensão, dão uma bronca.
 380 bel e o pai fala o quê? nessa entrevista com os pais, o que eles contam?
 381 leo normalmente, ele acha que o menino tava com a razão.
 382 porque..o...o....aconteceram uns três casos nessa situação. o menino conta a
 383 versão dele e o pai acredita. que falou que o inspetor é isso, normalmente é
 384 uma pessoa mais de.... não é um profissional mais graduado. é menos
 385 graduado, vamos chamar dessa forma. é um inspetor, é um porteiro, é um
 386 auxiliar e nesse caso o funcionário é sempre demitido, sempre demitido (.)
 387 nos três casos que eu vivi o funcionário foi demitido e o menino foi suspenso.
 388 bel [e não...?]
 389 leo [porque o] pai alegava também que o menino tinha sofrido.. e aí o colégio
 390 sofre pressão da família. porque o...o... ele acredita no filho, até pra...até pra
 391 fazer alguma ... alguma....
 392 bel defesa
 393 leo alguma defesa né?, e ameaça a escola se a escola não demitir ou não
 394 acontecer alguma coisa com o funcionário ele vai à delegaci::a eh:::
 395 condenando a...o ato da agressão. teve um caso que...

Leo conta que um aluno agrediu um funcionário da escola, um inspetor (*“....bateu no funcionário, ou então xingou o funcionário”* – Leo, Anexo 4, linhas 375-376). Segundo o coordenador, “o menino conta a versão dele, e o pai acredita. A escola, por sua vez, para se salvar, demite o funcionário. De acordo com Leo, *“nesse caso o funcionário é sempre demitido, sempre demitido”* (Leo, Anexo 4, linha 386). Ele diz que *“o pai alegava também que o menino tinha sofrido..[...] e aí o colégio sofre pressão da família ..[...] se a escola não demitir ou não acontecer alguma coisa com o funcionário ele vai à delegaci::a”* (Leo, Anexo 4, linhas 389-394). O coordenador lembra também um outro episódio semelhante.

405 leo e teve um caso de um aluno que o inspetor, tentando barrar,
 406 né? ele deu um tapa no braço do inspetor ... e saiu, foi para casa, falou da
 407 situação. o pai tava indo pra delegacia, quando o colégio soube que o pai tava
 408 indo pra delegacia, conseguiu interceptar , falar com o pai e o pai foi no
 409 colégio.... aí, foi, foi, foi... o aluno foi suspenso dois dias e o funcionário foi
 410 demitido.... foi demitido (.) nesse ponto aí a escola particular ela é... é.. ela
 411 pune o funcionário, isso aí é...

Leo conta que o inspetor tentava barrar o aluno por alguma razão. O garoto *“deu um tapa no braço do inspetor e saiu, foi para casa, falou da situação. o pai tava indo pra delegacia, quando o colégio soube que o pai tava indo pra delegacia, conseguiu interceptar , falar com o pai”* (Leo, Anexo 4, linhas 405-408). O aluno foi suspenso, e a escola puniu o inspetor com uma demissão (linhas 409-410). Segundo Leo, *“o inspetor [...] não é um profissional mais graduado. é menos graduado, vamos chamar dessa forma. é um inspetor, é um porteiro, é um auxiliar e nesse caso o funcionário é sempre demitido (* Leo, Anexo 4, linhas 383-386). Essa é uma situação ilustrativa de como os pais tornam-se cúmplices dos filhos e como a escola fica submetida aos pais, e, diante disso, os funcionários tornam-se vítimas.

Nesta seção, observou-se que Família e Escola ainda estão num processo de redefinição de papéis. A família transfere, muitas vezes, sua responsabilidade para a Escola deixando para os educadores a tarefa de formar e educar seus filhos. A Escola, por sua vez, parece ainda ocupar-se prioritariamente da transmissão de conteúdos e, por isso, precisa responsabilizar a família pelos problemas, sem conseguir propor uma parceria. Observou-se, outrossim, que, apesar de os educadores revelarem em suas avaliações grande senso crítico em relação ao funcionamento da sociedade e da escola e às consequências das mudanças nos modelos familiares, eles ainda operam de acordo com o modelo tradicional de escola.

6.3

Posicionamento: “quem sou eu para a minha audiência”?

Nesta seção, analiso as consequências da *performance* narrativa dos educadores em trechos de falas e fragmentos de narrativa, observando o modo como procuram projetar-se de modo favorável, observando os valores e crenças privilegiadas na sociedade. Para tanto, observo os posicionamentos que assumem com o objetivo de responderem à pergunta *“quem sou eu?”* (BAMBERG, 1999) para a sua audiência durante a interação.

Nas entrevistas, os educadores têm consciência de que falam para uma audiência que deseja saber sobre como lidam com os problemas pessoais dos alunos que se apresentam na escola. De modo geral, empenham-se em mostrar, de diferentes modos, que não ignoram essas questões. Entretanto, cada narrador projeta-se de um modo particular para sua audiência, empenhando-se em projetar uma imagem sob uma luz favorável, salvaguardando a impressão que desejam causar (GOFFMAN, [1975] 2005) por meio de estratégias que utilizam com esse fim. Há, como lembra Goffman, uma influência recíproca das pessoas que participam da interação. É, desse modo, uma *performance* de si para uma platéia, realizada em um processo dinâmico e dialógico. Essas projeções dos falantes são influenciadas pelo contexto da interação.

Os educadores realizam essa *performance* projetando diferentes impressões. Alguns, como, por exemplo, a professora Ina, assumem um posicionamento mais agentivo em relação aos casos de violência que relatam e também aos conflitos dos alunos e das famílias. Mantêm esse posicionamento na sua *performance* narrativa.

Ina traz exemplos concretos da sua prática, por meio dos quais mostra seu envolvimento com as questões que observa, desde sua apuração até seu encaminhamento. Na história que narra sobre a criança que bate nos colegas, porque convive com um ambiente marcado pela agressividade, começa narrando como, habilmente, ajudou a mãe a romper sua resistência no sentido de olhar para o filho de uma maneira diferente. Convida essa mulher a começar um novo percurso, assumindo seu papel de mãe:

143 ina (1) . eu agora tô com um alu↑no que ele ba:te ... mui::to nos colegas mui::to
 144 <ele tá com seis anos> bate de tirar san:gue... e assim com um... ma maior
 145 naturalidade... ele bate↓... e aí no primeiro momento eu fui conversar com a
 146 mãe, a mãe falou assim “o que que você quer que eu faça? (1) eu não tenho o
 147 que fazer↑...”, e aí eu falei assim “não, perai.. não é o que que você quer
 148 que eu faça é o que NÓS podemos fazer por ele... porque ele é meu alu:no
 149 vai ser meu aluno por alguns meses mas é seu filho pro resto da vida (2) eu
 150 acho que... a e gente pode estar conversando”... e aí ela foi (1) amansan::do e
 151 aí foi me contar a história dela. ela ficou grávida aos dezesseis anos, e não
 152 assumiu[o filho] ...

Propõe ajudar a mãe e diz: “*a e gente pode estar conversando...*” (Ina, Anexo 1, linha 150). Em seguida, narra como esse processo foi se construindo, entre as duas, a ponto de conseguir fazer com que a mãe conte a sua história e

tome consciência da possibilidade de buscar um outro modo de se relacionar com o filho. Conta então como esse processo foi se realizando.

161 bel =e ela não é casada?
 162 ina não [é casada.]
 163 bel [não tem marido]
 164 ina [não tem marido]
 165 bel [mora com a mãe] até hoje=
 166 ina =mora com a mãe, ela depende da mãe financeiramente. então, aí, ela aí
 167 trouxe, essa história no centro né↓ “ina, eu quero fazer alguma coisa, eu tô
 168 estudando, tô fazendo curso comunitário pra ver se eu saio de casa, mas eu
 169 tenho RAIVA desse menino”

Assim, a mãe do menino muda a maneira de conduzir sua vida, deixando de ser instrumento da própria mãe, libertando-se de sua dependência (*“tô fazendo curso comunitário pra ver se eu saio de casa”* – Ina, Anexo 1, linha 168). Além disso, consegue expressar a raiva que sente pelo filho e reconhece que esse sentimento é, de fato, dirigido à sua mãe, avó do menino, que usa o neto, superprotegendo-o e afastando-o dela. A mãe admite para a professora que sente raiva do filho (*“mas eu tenho RAIVA desse menino” [...] agora sempre eu sei que... ele não é culpado...”* – Ina, Anexo 1, linhas 169-176). Por meio de um diálogo construído, a professora interpreta a mãe utilizando suas palavras de modo expressivo, como se estivesse encenando sua personagem de maneira convincente, imprimindo a mesma carga emocional que supostamente sua personagem usou na conversa que tiveram. A professora, nessa rede de conflitos, não perde o olhar sobre a criança.

186 ina quer dizer, eu, eu tô conseguindo chegar esse menino um pouco pra perto de
 187 mim, e:ssa mã:e... tá se aproximan:do..., e com isso ela tá buscando aju:da
 188 também...pra ela...ela [foi buscar uma terapi:a]

Ao mesmo tempo em que percebe a importância de aproximar-se da mãe, envolver-se na sua história pessoal, e, assim, trazê-la para perto do filho, Ina se dedica também, ao menino. Ela diz: *“quer dizer, eu, eu tô conseguindo chegar esse menino um pouco pra perto de mim”* (Ina, Anexo 1, linhas 186-187). A mãe, segundo Ina, saiu beneficiada dessa aproximação (*“e:ssa mã:e... tá se aproximan:do..., e com isso ela tá buscando aju:da”* – Ina, Anexo 1, linhas 187-188). A professora sente-se bem com o resultado obtido. Segundo ela, o trabalho

deve ser conjunto: família e escola. Ao trazer as pessoas para perto de si, consegue atuar sobre aquele relacionamento, ajudando a desmontar a rede de conflitos. Aproximação é a palavra chave. Usa expressão tais como “*chegar esse menino um pouco pra perto*” e a mãe “*tá se aproximando*”, realizando uma *performance* narrativa com o objetivo de alcançar o efeito pretendido: ela foi uma profissional sensível e habilidosa no trato dessas questões com a família.

Embora esse seu posicionamento como educadora pareça expressar o modo como de fato vê professor no seu papel, Ina tem consciência que causa sobre a sua audiência a impressão acalantada, *i.e.*, é uma educadora nos termos valorizados pela sociedade. Constrói um posicionamento que se ajusta às expectativas da sociedade, de modo geral. Em outras palavras, posiciona-se como alguém que procura agir conforme essas expectativas, esforçando-se para projetar-se de modo favorável. Consegue, portanto, dizer para sua audiência que é um tipo de profissional que se sente responsável pelo aluno, não só em relação ao seu desenvolvimento escolar e comportamento disciplinar, mas também em relação aos seus conflitos. Dedica-se a contribuir para a formação geral da criança, preocupando-se com o tipo de pessoa que ele é ou pode vir a ser na sua convivência com os outros. Esse é um posicionamento que tem sido reivindicado na atualidade que visa a implicar os educadores tanto na instrução e formação dos alunos, como também na defesa da sua segurança física e emocional, isto é, na sua qualidade de vida.

Na sua fala, Ina realiza uma *performance* por meio da qual mantém seu posicionamento diante da sua audiência ao longo de toda a entrevista. Usa as histórias para dizer o que faz em relação aos dramas dos alunos, que identifica no ambiente escolar. Posiciona-se de modo agentivo (conversa com as crianças, pais e encaminha) e mostra como realiza isso. A coerência é mantida no modo como narra todas as suas histórias.

Dessa entrevista participou também Lia, a orientadora da escola Brasil. Considerando os participantes em uma interação influenciam-se mutuamente, entendendo que a presença de Ina e a sua *performance* narrativa e os seus posicionamentos influenciaram os posicionamentos de Lia no evento discursivo. Lia empenha-se em projetar-se sob uma luz favorável, buscando reafirmar-se ante os expressivos valores da sociedade. Entretanto, não parece ter controle sobre sua

performance, i.e., não consegue manter a coerência expressiva no seu posicionamento em relação à sua audiência, tendo em vista o modo como quer ser percebida por ela. Ela fala sobre o modo como age como orientadora:

004 lia assim...a minha experiência aqui na escola é da seguinte maneira: ah::: o
005 aluno que não tiver eh::... um ponto de apoio, >ele não vai iniciar na:da↓<
006 né:↑ então, se se você se inte:ira com o aluno é quando você vai começar:
007 eh::: receber informações ... que.. eles, que >nós precisamos e eles
008 também<... então, essa tro:ca existe através de quê? desde a hora que você faz
009 um bom relacionamento o seu aluno↓... ele vai passar a confiar em você↓...,
010 logicamente, que aos pou:cos... interagindo ele pa:ssa a contar tudo aquilo
011 que... você deseja, ou que ele precisa... dizer... ele nos procura.. ah::: muitas
012 vezes... porque eles não têm... o hábito de... dialogar em casa↓...então, como
013 fo::sse... >uma válvula de escape< né↓... então, ele traz... o problema as vezes
014 está no interior... da famí::lia ou... com ele mesmo. até o relacionamento entre
015 os colegas né↑ ele vem aos pouquinhos procurando. . também... por quê? nós
016 somos orientadora educacional e já é uma coisa de pra:xe a criança procurar o
017 orientador educacio[nal↓]

Primeiramente, empenha-se em dizer para a sua audiência que é uma orientadora experiente e que consegue desenvolver um bom relacionamento com os alunos, que a vêem como uma confidente. Na sua fala, parece que tem histórias para contar sobre os alunos, porque indica que há aproximação entre ela e eles. Diz que eles vêm *“aos pouquinhos procurando. . também... por quê? nós somos orientadora educacional e já é uma coisa de pra:xe a criança procurar o orientador educacional↓”* (Lia, Anexo 1, linhas 15-17). Apesar de indicar que tem o que contar sobre o que os alunos lhe confidenciam, ela apenas sugere mas não o faz.

Por muito tempo na entrevista, Lia mantém-se como coadjuvante enquanto sua colega Ina domina o piso conversacional. Muitas vezes, Lia apenas ecoa a fala das suas interlocutoras, principalmente, da sua colega, repetindo uma frase ou uma palavra, ou, então, completando uma enunciação:

075 ina comunicávamos e.. o conselho tutelar (.) não da::va (.) notí:cias.
076 bel não dava retorno
077 lia não tinha retorno

079 ina e aí acaba:va: a direçã:: fazia [u:::m]...
080 lia [>um trabalho<]

085 lia a gente se conheceu na zona oeste
086 ina professora... >professora de < ...
087 lia [EI]

- 138 ina [ela é mais] oprimida ... (3) eu percebi isso. a
 139 criança que tem essa marca ela tem tem o.... ela é oprimida, ela não conta... o
 140 que aconteceu. e a que ... constantemente apa::[nha], ela chega agredindo.
 141 mas em santo cristo eu
 142 lia [>apanha<]
- 151 ina aí foi me contar a história dela. ela ficou grávida aos dezesseis anos, e não
 152 assumiu[o filho] ...
 153 lia [>a maternidade<]
 154 ina quem assumiu foi a .. a [avó]... e a avó tirou totalmente a autoridade dela,
 155 super...
 156 lia [avó]

A orientadora mantém esse posicionamento até o momento em que a entrevistadora pergunta: *“o aluno geralmente se você::começa a...en..enfim...isso é um indício pra escola de alguma coisa? a escola bus::ca descobrir alguma coisa?”* (Bel, Anexo 1, linhas 216-218). A professora toma o turno e responde:

- 219 lia LÓ::gico, nós.. nós procuramos SIM descobrir alguma coisa principalmente
 220 pela, pela FALTA do aluno...por que que o aluno está faltando↓ tá? então o
 221 que nós fazemos primeiro... nós procuramos o aluno em sala de aula e... com
 222 o representante de turma↓ você já te::m uma... uma ideia do porquê de o
 223 aluno estar... faltando...

Parafraseia sua fala, repetindo palavras, como fez no início da entrevista. É enfática quando diz *“LÓ::gico”* e *“FALTA”*, marcando seu posicionamento como orientadora. Explica de modo reticente como obtém a informação sobre o aluno. Utiliza, na sua fala, um diálogo construído, como se estivesse reproduzindo a conversa entre ela e o aluno: *“sem::pre tem alguém pra falar: ah, dona lia, eu vi ... o fulano, ele não está vindo sabe por quê?... porque está acontecendo isso, isso ou aquilo”* (Lia, Anexo 1, linhas 232-234). Utiliza muitas pausas, demonstrando uma certa relutância. Diante disso, a entrevistadora insiste:

- 235 bel =o que que é isso ou aquilo, normalmente? qual é...
 236 lia é, é, justamente o conhecim~~ento~~ que eles têm dentro da própria
 237 [comunidade].
 238 bel [mas qual...] quais são as as histórias relatadas?
 239 lia são vá::rias [.... são, aí,] são diversas, né?...
 240 bel [por exemplo]... por exemplo....

Lia conta então a história de uma aluna que era espancada pela mãe, que, contraditoriamente, não foi um caso relatado pelos colegas.

- 241 lia por exemplo, um... belo dia eu tava na minha casa....tocou a campainha... e
 242 era uma aluna... minha aluna do primeiro ano, eu perguntei pra ela, “o que
 243 que você está fazendo aqui, leticia, na minha casa?”... “eu fugi de casa”.. eu
 244 falei: “você fugiu de casa... .. mas como você fugiu de casa se a sua mãe é
 245 representante inclusive da associação de pais?”... “é, dona lia, a minha mãe é,
 246 é, justamente da associação de pais...mas ela me espanca... e então, então,
 247 como eu confio na sra eu achei que... era pra onde eu deveria ir era pra sua
 248 casa.
 249 bel [qual a idade dela?]
 250 lia quinze anos

Descreve o acontecido em detalhes. Inicia a história chamando atenção para sua atuação na escola: é uma orientadora em quem os alunos confiam (“*eu confio na sra. eu achei que... era pra onde eu deveria ir era pra sua casa* – Lia, Anexo, linha 247). No evento relatado, tenta se proteger e não ajuda a adolescente (“*e a menina voltou pra casa depois de eu levar assim quatro ou cinco horas conversando na minha casa*”- Lia, Anexo 1, linhas 262-264). Em seguida, a orientadora descreve como lida com as situações problema na escola, de modo geral:

- 275 lia olha... primeiro, eu chamo a mãe pra relatar o fato, o que que está havendo...
 276 qual a ajuda que eu poderei dar, né↓ pra.. acabar com esse problema, né↓...
 277 só que... quando a mãe ↓_aCEITta, faz um acor: do com a gente, tudo bem, eu
 278 não encaminho pro conselho tutelar↓. mas, às vezes a pró::pria mãe, o próprio
 279 pai, pedem que encaminhe.. eh.. é porque eles não SABEM mais... como..
 280 educar ...o menino(1) por quê? ele não tem mais limites... mas esses limites
 281 não foram↑ dados pelos pais↓ e eles estão querendo cobrar uma coisa que não
 282 foi dada.

Na sua fala, esforça-se em projetar-se sob uma luz favorável, porém, não consegue causar a impressão desejada. A narradora não tem controle sobre sua *performance*, uma vez que não mantém a coerência necessária para conquistar a credibilidade que almeja conseguir. Repete palavras, enfatiza, enfim, usa recursos discursivos com intuito de projetar a imagem acalantada. De modo geral, coloca em destaque as situações dramáticas da vida das pessoas e a sua atuação, que, por sua vez, apresenta de modo contraditório. Tenta responder a pergunta ‘*quem sou eu?*’ para a sua audiência da seguinte maneira: ‘*sou uma orientadora educacional interessada nas particularidades da vida dos alunos, disposta a ouvir suas histórias, mas não tenho mecanismos para lidar com essas questões no âmbito da escola: encaminhar, avaliar, envolver a família e participar, conjuntamente, da construção de caminhos possíveis para que eles possam enfrentar essas*

questões.’ Todavia, não é bem sucedida. Ela não manteve a coerência necessária para salvaguardar a imagem que se empenhou em projetar.

A professora Mara, por sua vez, procura justificativas para explicar por que não pode ser mais comprometida em relação aos alunos. Inicia dizendo que é uma profissional com experiência tanto na área administrativa e na área de ensino (*“eu tenho assim experiência administrativa fora da educação e NA educação”* – Anexo 2, linha 18-19). Quando a entrevistadora pergunta se ela teve ou tem acesso às histórias de violência na família dos alunos, responde:

056	mara	olha:, é:: vai ser um pouco difícil eu te dar elementos substanciais, diga-se de
057		passagem, porque eu sou muito distante de ver, não sou porque quero, é a
058		própria atividade que a gente desenvolve que.. quer dizer... sempre no ensino
059		público eu sempre tive muito mais próxima do adolescente quase adulto do
060		que propriamente do mais.. do adolescente na primeira fase, então a sala de
061		aula, você é titular de uma aula que você tem uma disciplina pra ministrar
062	bel	a sua disciplina é matemática, né?
063	mara	uhum... então, dificilmente algum aluno vai me trazer um problema, apesar
064		de eu ser uma pessoa muito... eu sou formal, mas eles depois de um certo
065		tempo eles percebem que a minha formalidade tem passagem, que eles têm
066		como chegar a mim. então, um ou outro, às vezes traz uma coisa ou outra e eu
067		tento falar e tudo, dou aquele... mas é muito solto.
069	mara	não tem como você interagir de forma muito direta. quando alguma coisa eu
070		percebi, que me passou assim, não só falava com o aluno com muita abertura,
071		com muita tranquilidade, deixava ele bem tranquilo, mas também procurava e
072		dizia, “olha, você tem que procurar alguma outra pessoa que converse com
073		você sobre isso e tal”↓. e aí se a escola tinha a quem eu pudesse recorrer, eu
074		recorria. e dizia, fulano de tal, procura conversar com fulano. porque é muito
075		difícil você chegar e estar muito próxima daquele aluno e acompanhar o
076		problema dele.

Diz que no ensino público sempre esteve *“muito mais próxima do adolescente quase adulto do que propriamente do mais.. do adolescente”* (Mara, Anexo 2, linhas 58-61). Então, ela argumenta que *“(na) sala de aula, você é titular de uma aula que você tem uma disciplina pra ministrar”* – (Mara, Anexo 2, linhas 58-61). Usa três argumentos para justificar o seu distanciamento dessas questões. O primeiro é que, como professora, trabalhou mais frequentemente com adolescentes, que, segundo diz, são mais reservados em relação aos seus problemas (*“então, dificilmente algum aluno vai me trazer um problema”* – Mara, Anexo 2, linhas 63). Em seguida, explica que, apesar da sua aparente formalidade, os alunos percebem que é uma pessoa acessível, ou seja, sua formalidade *“tem passagem [...]”* (Mara, Anexo 2, linhas 67). Ela acrescenta: *“então, um ou outro, às vezes traz uma coisa ou outra e eu tento falar e tudo, dou aquele... mas é*

muito solto” (Mara, Anexo 2, linhas 67). Finalmente, justifica seu posicionamento dizendo que: *“não tem como você interagir de forma muito direta”* (Mara, Anexo 2, linha 69). Segundo diz, sempre orientou o aluno a conversar com alguém mais indicado na escola, que é, de modo geral, a orientadora (*“olha, você tem que procurar alguma outra pessoa que converse com você sobre isso e tal”*↓.” – Mara, Anexo 2, linhas 72-73). Se a escola tinha alguém para ela recorrer, recorria, caso contrário, segundo ela, *“é mui:to difícil você chegar e esTAR muito próxima daquele aluno e acompanhar o problema dele”* (Mara, Anexo 2, linhas 75-76). Mara alonga a palavra ‘mui:to’, dizendo para sua audiência que seu distanciamento do problema dos alunos não é uma opção e sim força das circunstâncias.

A professora usa essas explicações como uma estratégia, gerenciando suas representações com base nas crenças da sociedade sobre o que é ser um bom professor, posicionando-se como uma educadora que não é indiferente aos problemas dos alunos. Procura salvaguardar sua face oferece justificativas sobre por que é impossível envolver-se com outros aspectos da vida do aluno que não o seu desempenho escolar. Segundo diz, como professora precisa estar atenta ao programa de ensino, que deve ser cumprido dentro de uma determinada carga horária. Tenta, dessa maneira, obter a aprovação da sua audiência respondendo a pergunta ‘quem sou eu?’ da seguinte maneira: *‘sou uma professora experiente, responsável e não posso deixar de cumprir com o programa de ensino. As questões pessoais dos alunos devem ser encaminhadas na escola por pessoas designadas para exercer essa função’*.

A diretora Bia, por sua vez, posiciona-se como uma analista e juíza. Responsabiliza a família pelos danos que causa aos filhos. Inicialmente, parece evitar envolver-se na entrevista, argumentando que sua posição é administrativa e que não lida diretamente com os alunos, por isso não tem histórias para contar. Porém, no decorrer da interação, conta que atende os alunos com problemas de indisciplina na sala de aula e também os pais (mais frequentemente as mães) dos alunos faltosos. Segundo a diretora, a mãe geralmente é a pessoa que mais comparece à escola, quando um responsável é chamado para tomar conhecimento dos problemas. De acordo com o seu relato, o maior responsável pelos problemas dos filhos é o pai, muitas vezes ausente. A indisciplina é, por exemplo, um deles.

055 bel e esses meninos que têm essa história de pai ausente, vamos supor... qual é a
 056 fala deles, como que eles chegam aqui?
 057 bia eles chegam porque em geral eles vêm dando problema em sala de aula, de
 058 total falta de limites, de não reconhecer a autoridade em hipótese alguma.
 059 entendeu? Justamente, quando a gente vai ver, é porque não tiveram muita
 060 autoridade, em geral porque eles dão problema com os professores homens...
 061 entendeu? caso

Segundo a diretora, quando há problemas de comportamento em sala de aula, os professores encaminham os alunos para sua sala. Na sua opinião, o problema é a *“total falta de limites, de não reconhecer a autoridade em hipótese alguma [...]”* (Bia, Anexo 3, linhas 57-58). Diz ainda que esses alunos têm problemas com professores homens porque *“não tiveram muita autoridade...”* (Bia, Anexo 3, linha 58), i.e., têm dificuldade em reconhecer autoridade porque os pais não exerceram esse papel nas suas vidas. Coloca assim o pai no centro da vida dos alunos. Por isso, ela considera importante o comparecimento deles à escola, quando os filhos estão causando problemas.

067 bia já tão grandes. então, eu chamo a primeira vez e digo “olha, se houver mais
 068 algum problema eu vou ter que chamar seu responsável”.. aí quando a coisa
 069 não tá bem, converso de novo, aí eu chamo a mãe ou chamo o responsável, às
 070 vezes ele até me dá o telefone do pai, mas eu digo “eu quero agora o telefone
 071 do teu pai pra eu ligar”. aí, o pai diz “ah, mas eu sou assim, eu não moro com
 072 ele, não sei quê”, o pai começa a se justificar, mas eu digo “então seria bom
 073 que o senhor viesse” e, muitas vezes, vem, muitas vezes, não vem.

A diretora conta que chama o aluno, avisa que se voltar a ter problemas vai chamar o responsável. Se o problema continua, ela chama a mãe ou responsável. Exige que o aluno lhe dê o telefone do pai. Exerce a autoridade que, segundo ela, faltou na vida do aluno (*“eu quero agora o telefone do teu pai pra eu ligar”* - Bia, Anexo 3, linhas 70-71). Liga para o pai que, por sua vez, tenta se esquivar: “ah, mas eu sou assim, eu não moro com ele”, e ela então lhe diz: *“então seria bom que o senhor viesse”* (Bia, Anexo 3, linhas 71-73). Bia posiciona-se como uma diretora cuja autoridade é exercida em todos os planos. Essa é a tônica da sua fala.

O modo como associa a figura paterna ao exercício da autoridade é uma maneira de representar-se para sua audiência como uma pessoa alinhada ao discurso de masculinidade hegemônica. Além disso, refere-se a um único modelo possível de família: pai, mãe e filhos. O pai, nesse caso, é a referência primordial. Na sua falta, há o colapso da família.

Na escola particular onde atua como professora, segundo Bia, tanto o pai quanto a mãe são responsáveis pelos problemas dos filhos.

190 bel na escola particular, bia, porque você tem uma história boa de anos de escola,
 191 né? na escola particular você via alguma coisa? não só nessa escola que você
 192 tá agora, mas na escola de antes você via alguma coisa como professora ou no
 193 conselho de classe?
 194 bia situações de violência?
 195 bel situações problemáticas, vamos colocar assim.
 196 bia não, as situações problemáticas do nível social de quem tá numa escola
 197 particular, é mais assim.. não há uma educação para o compromisso, não há
 198 cobrança dos pais, entendeu?
 199 bel há uma ausência também?
 200 bia há uma ausência também desta forma.. tudo que é complicado, você cobrar
 201 do filho se ele tá realizando as tarefas é chato. ele não cobra, aí depois vai
 202 cobrar da escola, porque a escola falhou, mas, peraí, a escola tá na vida
 203 daquela criança cinco horas por dia e as outras dezenove? entendeu? então
 204 cada vez a escola tem que suprir mais a família? discordo. a escola tem uma
 205 parte, a família tem a outra. então, tem mães... relatos que eu sei lá da escola
 206 particular, olha, a mãe diz “olha, não adianta mandar bilhete pela agenda, eu
 207 não tenho tempo de ler a agenda do meu filho, não tenho e ponto final”.
 208 então, se falar isso na frente da criança, do filho, é um abandono, é. é um
 209 abandono. aí de repente cai em si, e agora tem que resolver essas situações,
 210 porque tem um período da criança que eu acho mais complicado é justamente
 211 quando ele já consegue ser independente naquela coisa prática, já vem
 212 sozinho pra escola, a escola é pertinho aí já sabe, então, a mãe imagina que
 213 aquilo já seja independência, ele já sabe andar pelas próprias pernas, e aí
 214 larga totalmente achando que ele vai dar conta e ele não vai dar conta e tem
 215 que ter alguém que veja a agenda dele ainda por um tempo.

Na opinião de Bia a situação mais grave nesse contexto educacional é que
“não há uma educação para o compromisso, não há cobrança dos pais” (Bia,
 Anexo 3, linhas 197-198). Os pais são igualmente ausentes. Segundo a professora,
 eles abandonam o filho (*“a mãe diz ‘eu não tenho tempo de ler a agenda do meu
 filho, não tenho e ponto final’* - Bia, Anexo 3, linhas 206-207), largando-o
“totalmente, achando que ele vai dar conta” - Anexo 3, linhas 214). Recrimina-os
 por não orientarem os filhos em relação às suas obrigações escolares (*“e ele não
 vai dar conta e tem que ter alguém que veja a agenda dele ainda por um tempo”*
 - Bia, Anexo 3, linhas 214-215). Segundo Bia, os pais não cobram e vão *“cobrar
 da escola, porque a escola falhou”* (Bia, Anexo 3, linhas 201-202). Expressa,
 desse modo, o seu ponto de vista: *“então, cada vez a escola tem que suprir mais a
 família? discordo. a escola tem uma parte, a família tem a outra”* (Bia, Anexo 3,
 linhas 204-205). Esse posicionamento de Bia está em consonância com o dos
 professores, em geral, que cada vez mais denunciam esse comportamento
 negligente, muito associado às famílias das escolas particulares.

Bia posiciona-se como educadora que tem visão crítica sobre os segmentos
 sociais com os quais trabalha. Para ela, ambos enfrentam questões, porém, de

naturezas diferentes. Nas famílias da escola pública a responsabilidade pelo comportamento indisciplinado e pelas dificuldades do filho é principalmente do pai, enquanto na escola particular tanto o pai quanto a mãe são igualmente responsáveis pela negligência na educação dos filhos. Responde a pergunta ‘*quem sou eu?*’ para a sua audiência da seguinte maneira: é uma educadora que analisa e avalia os problemas do ponto de vista psicológico e sociológico. Na escola pública, em relação aos alunos e às suas famílias, envolve-se com os problemas de falta e de indisciplina. É árbitro. Exerce sua autoridade. Na escola particular, é analista. Interpreta o comportamento dos pais e dos alunos, porém, à distância.

O coordenador Leo, por sua vez, posiciona-se como um articulador, projetando-se como um profissional ciente dos problemas dos alunos e das famílias. Quando observa ou é informado sobre um problema com o aluno, tenta extrair informações das suas fontes: professores (“*o professor te passa algumas situações*” [...] “os professores nesse ponto muito aliados da gente” – Leo, Anexo 4, linha 17 e linha 45), os inspetores (“*você tem que ter na tua equipe, um inspetor ou um auxiliar teu que chegam às vezes mais junto do garoto*” – Leo, Anexo 4, linhas 585-586) e a psicopedagoga. Em seguida, conversa com o aluno e diz: “*o aluno sem querer passa algumas situações*” (Leo, Anexo 4, linha 19) e, posteriormente, com a família (“*ai você começa a tratar com a família*” – Leo, Anexo 4, linha 22). Quando chama a família, conta que é importante já ter um entendimento da situação para que ela não se coloque em posição defensiva, querendo negar o problema.

555 bel você acha que qual é o reflexo quando você chama, até pensando em um caso
556 que você possa se lembrar, você chama a família e diz o seu filho está
557 apresentando dificuldades tais e nós estamos percebendo que há alguma coisa
558 errada, qual é a reação, de modo geral, dos pais?
559 leo olha, quando você vai para uma reunião com uma família e já vai com alguns
560 indicadores... normalmente a família aceita. ela pode até... não ter o
561 desdobramento, vamos dizer, é muito difícil para uma família levar para um
562 profissional, principalmente, pra um terapeuta. resiste um pouco. resiste, né↓
563 mas quando você, quando você chama a família você não fala “ele está com
564 problema de rendimento”, você vai calçado. eu entro em sala, percebo, tento
565 me cercar de informações de professor, na hora do recreio, eu saio e vou no
566 recreio pra observar esse garoto ou essa garota, eu converso com um,
567 converso com outro, vejo, falo, chamo uns três professores que são aqueles
568 que observam mai::s. procuro saber a vida, mais ou menos, dele se é um
569 aluno que chega novo pra mim. aí, quando eu chamo a família, eu não trato
570 só de uma situação não. “olha, tô percebendo isso, isso, isso, isso”. aí a
571 família, quando vê que você sabe, conhece o seu filho, ela se rende,
572 entendeu? quando é uma questão só de nota que você vê que é malandragem
573 pura, ele joga a bola e... ai você trata muitas vezes só com o garoto, não

574 precisa chamar a família, né↓ mas quando você vê que tem algo a mais, do
 575 que um simples não estudar, você já tem que chamar a família já calçado,
 576 com o que você tem.

O coordenador descreve as ações que realizou antes de chamar a família. Esboça assim o modo como encaminha o caso. Quando o filho precisa de um atendimento psicológico, segundo Leo, não basta dizer que o aluno está com um problema, é preciso comprovar. Por isso, o coordenador se mostra atento e cauteloso. Descreve uma série de ações que protagoniza: *“eu entro em sala, percebo, tento me cercar de informações de professor, na hora do recreio, eu saio e vou no recreio pra observar esse garoto ou essa garota, eu converso com um, converso com outro, vejo, falo, chamo uns três professores que são aqueles que observam mai::s. procuro saber a vida, mais ou menos, dele”* (Leo, Anexo 4, linha 564-588). Além de tomar todas as precauções, inteirando-se sobre o aluno de diversas maneiras, demonstra habilidade em lidar com os pais, cujo comportamento já conhece. Ele diz mais uma vez: *“você já tem que chamar a família já calçado, com o que você tem”* (Leo, Anexo 4, linha 575-576). Essas ações contribuem para o posicionamento de Leo em relação a sua audiência na tentativa de dizer: *“eu sou assim”* como coordenador.

Leo enfatiza seu papel de analista, dando explicações sociológicas e psicológicas para os problemas vividos pelos alunos. Critica a omissão e negligência da família (*“o adolescente como ele às vezes não tem limite, ele ultrapassa. e o reflexo vem na sala de aula, no comportamento acadêmico até no comportamento...”* – Leo, Anexo 4, linhas 38-40). Aborda outros problemas gerados no interior da família que são causas de sofrimento dos filhos (*“separações conflituosas. e o pai. é.. é... muito marcante a separação conflituosa. é muito marcante”* – Leo, Anexo 4, linhas 24-25). Pais despreparados (*“o pai também totalmente desestruturado”* – Leo, Anexo 4, linha 364). Além disso, há também a falência das relações interpessoais nas famílias de classe média das escolas particulares, que reproduzem melhor o modelo de sociedade voltado para a ascensão social (*“porque a vida é em cima de dinheiro”* – Leo, Anexo 4, linhas 217-218). Posiciona-se como um crítico que tem conhecimento dos problemas maiores que estão envolvidos ali. Os pais são muitas vezes ausentes. Ignoram os problemas dos filhos porque estão preocupados com suas

próprias questões (*“o pai só queria.. enfim, largava os filhos completamente”*- Leo, Anexo 4, linhas 24-25).

Para o coordenador, contar as histórias do aluno é uma forma de fazer um relato crítico e de exibir sua *performance* como mediador de conflitos, informando os pais sobre o problema dos filhos, dialogando com eles. Em duas situações em que atua de maneira mais efetiva em relação ao problema dos alunos, muda sua maneira de narrar. A principal é a história do aluno que precisou da sua intermediação para contar para a família que não se identificava com o padrão heterossexual. Teve uma participação efetiva e bem sucedida.

A outra é quando narra o episódio do suicídio do aluno, uma história que conhecia em detalhes. Justifica-se, com frequência, por achar que foi negligente. Ou seja, o coordenador acredita que a intervenção da escola poderia ter feito a diferença naquele caso, mas, segundo diz, ele não pôde atender (*“não dá pra..pra atender. realmente, foi um caso que me marcou, que eu talvez... pudesse, mas também não sei se conseguiria”* – Leo, Anexo 4, linhas 312-313). Isso significa que o coordenador acredita no poder da escola de mediar conflitos, atuando, inclusive, na vida pessoal dos alunos. Responde, assim, a pergunta, ‘*quem sou eu?*’ para sua platéia: *“sou um conhecedor dos dramas dos alunos e das suas causas, porém, tenho limites na minha ação em razão das múltiplas tarefas das quais sou responsável. Tenho posicionamento crítico em relação à escola, à família e à sociedade. Além disso, me solidarizo com os jovens que sofrem pelo descaso da família e também pela imposição de modelos da sociedade”*