



Heloisa Quirino de Oliveira

**Alunos em situação de retenção
reconstruindo o cotidiano escolar:
um estudo sobre avaliação e
identidade em pequenas histórias**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro

Maio de 2015



Heloisa Quirino de Oliveira

**Alunos em situação de retenção
reconstruindo o cotidiano escolar:
um estudo sobre avaliação e
identidade em pequenas histórias**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Liliana Cabral Bastos

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Solange Coelho Vereza

UFF

Profa. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 29 de maio de 2015.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Heloisa Quirino de Oliveira

Graduou-se em Letras, Português/Inglês em 2004. Suas áreas de interesse compreendem o estudo de identidades, a abordagem Sistêmico-Funcional e os construtos contemporâneos de narrativas. Atualmente participa do grupo de pesquisa Análise Sistêmico-Funcional e Avaliatividade no discurso- CNPq, sob a coordenação da professora Dra. Adriana Nóbrega. É professora de Língua Inglesa.

Ficha Catalográfica

Oliveira, Heloisa Quirino de

Alunos em situação de retenção reconstruindo o cotidiano escolar: um estudo sobre avaliação e identidade em pequenas histórias / Heloisa Quirino de Oliveira ; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2015.

184 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2015.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Linguística sistêmico-funcional. 3. Sistema de avaliatividade. 4. Narrativa. 5. Construção de identidades. 6. Sistema público de ensino. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Para meu esposo Carlos, pelo incentivo e companheirismo, e para nosso filho Lucas, por encher as nossas vidas com sua alegria todos os dias.

Agradecimentos

A Deus, pelo seu imenso amor e abundante graça.

À minha orientadora, profa. Adriana Nóbrega, pelo apoio e incentivo em todos os momentos da pesquisa, encorajando-me nas fases difíceis do desenvolvimento do trabalho. Por abraçar a proposta desta pesquisa, me permitindo compartilhar um pouco da minha prática profissional e por ter contribuído para minha formação humana e profissional ao apresentar-me à Linguística Sistêmico Funcional, teoria que mudou completamente a minha visão de linguagem, influenciando positivamente a maneira como compreendo o mundo, bem como a minha prática em sala de aula. Minha eterna gratidão e admiração.

Aos meus alunos que aceitaram o convite para participar da pesquisa.

Aos meus pais Cristina e José, pelo cuidado e carinho, e a todos os amigos e familiares que, de uma forma ou de outra, estimularam essa caminhada.

Às professoras Solange Coelho Vereza, Liliana Cabral Bastos e Isabel Moraes Bezerra, por terem aceitado o convite para compor a Comissão Examinadora deste trabalho.

A todas as professoras da área do Programa de Pós-Graduação/Estudos da Linguagem.

Aos meus colegas de mestrado, com os quais tive a oportunidade de trocar experiências profissionais e pessoais.

Ao grupo de estudos Análise Sistêmico - Funcional e Avaliatividade no Discurso (ASFAD), coordenado pela profa. Dra. Adriana Nóbrega, pelos preciosos comentários e observações acerca da construção da análise dos dados desta pesquisa.

Aos professores Leonardo Pinto Mendes e Isabel Cristina Moraes Bezerra, pelas cartas de recomendação concedidas para o processo de seleção do curso de mestrado.

Aos funcionários da secretaria do departamento de Letras da PUC- Rio, em especial, à secretária Chiquinha, por apresentar-se solícita e gentil em todas as vezes que precisei de sua ajuda.

À direção do colégio pelo total apoio e incentivo recebido desde o início do processo seletivo e também pela permissão obtida para a realização da pesquisa em nossa escola.

A todos os professores, colegas de profissão, com os quais compartilhei o desenvolvimento deste estudo. Agradeço as inestimáveis contribuições.

Às amigas, Elisângela e Adana, que se mostraram sempre disponíveis em colaborar na formatação do trabalho.

À PUC-Rio, por conceder-me bolsa de estudos para o curso de mestrado em Estudos da Linguagem, sem a qual esta pesquisa não poderia ter sido realizada.

Resumo

Oliveira, Heloisa Quirino; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. **Alunos em situação de retenção reconstruindo o cotidiano escolar: um estudo sobre avaliação e identidade em pequenas histórias.** Rio de Janeiro, 2015. Dissertação de Mestrado. 184p. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A maioria das unidades escolares públicas brasileiras adota a estrutura de organização seriada, que permite a retenção do aluno na mesma série no término do ano letivo. Na escola onde esta pesquisa foi realizada, como professora de Língua Inglesa, tenho lecionado para um grupo de alunos que permanece no 6º ano há três, quatro, ou até mesmo cinco anos. Com base neste fato, minha motivação em conduzir o presente estudo se dá pelo interesse em investigar: (1) de que maneira os alunos avaliam o contexto escolar no qual se encontram? e (2) que identidades são construídas durante a interação entre alunos/participantes e professora/pesquisadora?. A abordagem sociossemiótica de linguagem da Linguística Sistêmico Funcional fundamenta o trabalho, alinhada a pressupostos socioconstrucionistas de identidade que a concebem como um fenômeno fluído, emergente, interacional e sociocultural. A coconstrução das identidades é observada, principalmente, em pequenas histórias surgidas espontaneamente em Grupos de Discussão. Duas perspectivas direcionam a análise das avaliações nas narrativas: o ferramental de análise textual do Sistema de Avaliatividade e os construtos teóricos seminais e contemporâneos que propõem o estudo das avaliações no discurso narrativo. Seguindo a metodologia qualitativa de pesquisa, dez alunos do Ensino Fundamental e da EJA (Educação de Jovens e Adultos) foram entrevistados pela pesquisadora/professora acerca de sua visão da prática escolar. Histórias contadas pelos participantes retratam situações do cotidiano da escola que sugerem relações de conflito entre alunos, professores, coordenadores e diretores. A coconstrução das pequenas histórias sinaliza fortes atitudes de identidades coletivas, por meio das quais os participantes engajam-se em um processo discursivo de culpabilização do *outro*, construindo-se como vítimas de um ambiente escolar que não propicia a qualidade de vida necessária à efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave

Linguística Sistêmico-Funcional; Sistema de Avaliatividade; Narrativa, Construção de Identidades; Sistema Público de Ensino.

Abstract

Oliveira, Heloisa Quirino; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. **Students held back by the educational system reconstructing school life: a study about evaluation and identity in small stories.** Rio de Janeiro, 2015. MSc. Dissertation. 184p. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The majority of Brazilian public schools adopt a system which keeps students who fail at the end of the school year in the same grade. As an English language teacher in the school where this study was guided, I have been teaching a group of students who have remained in the sixth grade for three, four, or even five years. Based on this fact, my motivation to conduct this research derived from an interest in investigating: (1) how do students evaluate the context in which they find themselves? (2) which identities are constructed during the interaction among students/participants and teacher/researcher? The study is based on the sociosemiotic approach of language, as proposed by Systemic Functional Linguistics, aligned with socioconstructionist paradigms of identity which conceive it as a fluid, emerging, interactional and sociocultural phenomena. The construction of identities is observed in small stories spontaneously told during Discussion Groups carried out with the participants. Two perspectives lead the analysis of evaluative moments in the narratives: the analytical tools of the Appraisal Theory and the seminal and contemporary theoretical concepts related to narratives, which emphasize the study of evaluation in narrative discourse. Following a qualitative methodology, ten students from secondary school and EJA (“Educação de Jovens e Adultos”) were interviewed by the researcher/teacher about how they see their school practice. Stories told by the participants portray situations of everyday school life which suggest relationships of conflict among students, teachers, coordinators and principals. The co-construction of small stories indicates strong attitudes of collective identities through which participants blame the other, constructing themselves as victims of a school environment that does not provide the necessary quality of life for an effective learning process.

Keywords

Systemic Functional Linguistics; Appraisal Theory; Narrative; Identity; Public School System.

Sumário

1. Introdução	14
2. Fundamentação Teórica.....	25
2.1. Perspectiva de linguagem: A Linguística Sistêmico Funcional.....	26
2.1.2. A função interpessoal da linguagem	29
2.2. O Sistema de Avaliatividade.....	32
2.2.1. Os três campos de interação do Sistema de Avaliatividade: Atitude, Engajamento e Gradação	36
2.3. Identidade: panorama geral do desenvolvimento das pesquisas	45
2.3.2. A relação discurso, cultura e identidade: contribuições importantes da Antropologia Linguística	48
2.3.3. <i>Quem somos nós? quem são eles?</i> : processos de inclusão e exclusão nos posicionamentos identitários	51
2.3.4. Identidades coletivas	53
2.4. Narrativa: a importância das histórias na organização das experiências humanas	55
2.4.1. O modelo laboviano: perspectiva estrutural da narrativa	56
2.4.2. Narrativa, avaliação e construção de identidades	60
3. Caminhos de Construção da Pesquisa: Aspectos Metodológicos.....	64
3.1. Natureza da Pesquisa	64
3.2. O Pesquisador da Pesquisa Qualitativa	67
3.3. A escolha do método: adaptando a geração dos dados às situações emergentes do contexto.....	69
3.3.1. Grupo de discussão	70
3.4. Descrições e percepções do contexto da pesquisa	73
3.5. Os participantes da pesquisa	78
3.5.1. Os alunos	78
3.5.2. Sobre mim: professora e pesquisadora.....	81

3.6. Registro e organização dos dados	83
3.6.1. Dados escritos.....	83
3.6.2. Dados orais	85
3.7. Procedimentos para análise	87
4. Análise dos Dados	90
4.1. Culpabilizando a escola <i>como estrutura física e como prática social</i>	93
4.1.1. O caso do portão – “tem necessidade disso, pô?”	94
4.1.2. O caso da fossa (Cena I) –“olha a catinga que ta lá”	104
4.1.3. O caso da fossa (Cena II) – “se a escola, se a escola, não fosse ruim igual a hoje, a gente não seria igual o que a gente são hoje.”	106
4.2. Culpabilizando o comportamento inadequado de certos alunos	113
4.2.1. O caso do <i>zoto</i> que bagunça tudo: “como é que o cara estuda assim?”	115
4.3. Culpabilizando a atitude de alguns professores	124
4.3.1. O caso do professor Carlos (Cena I) – “ele chamou a gente de animal”	124
4.3.2. O caso do professor Carlos (Cena II): “Carlos é encravado. só que por isso a gente começa fazer bagunça”	133
4.4. Refletindo sobre os resultados da análise.....	138
5. Considerações Finais.....	146
6. Referências Bibliográficas	150
7. Anexos	157

Lista de Figuras

Figura 1 - Representação dos estratos linguísticos e extralinguísticos	27
Figura 2 - Subsistemas e categorias do Sistema de Avaliatividade	37
Figura 3 – Principais aspectos do Julgamento	40
Figura 4 - Grupos de Discussão: registro das reuniões	86
Figura 5 – Apresentação das pequenas histórias e seus narradores.....	88
Figura 6 - Organização dos blocos de análise	93
Figura 7 - Avaliações do <i>caso do portão</i>	101
Figura 8 - Construção do senso compartilhado de <i>we-ness</i> vs. <i>otherness</i>	121

Convenções de transcrição*

Símbolos	Especificação
.	Descida leve na entonação: fim de enunciado
?	Subida rápida na entonação: interrogação
,	Descida leve na entonação
-	Corte abrupto no enunciado
::	Prolongamento de som de vogal
Nunca	Ênfase em sílaba ou palavra
PALAVRA	Fala mais alta
° palavra °	Fala mais baixa
> palavra <	Fala mais rápida
< palavra >	Fala mais devagar
[]	Fala simultânea ou sobreposta
=	Enunciados contínuos
(2.4)	Duração de pausa
(.)	Micro-pausa, 2/10 segundos ou menos
()	Segmento de fala incompreensível
(palavra)	Hipóteses, dúvidas em relação à transcrição
((olhando para o teto))	Descrição de atividades não-verbais

* Convenções de transcrição sugeridas pelo periódico *Research on Language and Social Interaction*, 33(1), 2000, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

*“Desconfiei do mais trivial
na aparência singelo
E examinei, sobretudo, o que
parece habitual
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem
sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível
de mudar.”*

B. Brecht (CHIZZOTI, 2010
apud FAZENDA, 2010, p. 97)

1 Introdução

Esta pesquisa propõe o estudo da construção identitária no discurso com base na análise de recursos avaliativos utilizados por falantes durante momentos de interação, à luz de uma perspectiva sociossemiótica e sociodiscursiva de linguagem. Os participantes envolvidos nesta pesquisa são a pesquisadora e professora de um grupo de alunos que vivenciam, há alguns anos, a prática da retenção¹ escolar, amargando um longo período de tempo no sexto ano do Ensino Fundamental e no Ciclo IV² da Educação de Jovens e Adultos.

A retenção escolar consiste em uma medida aplicada, no final de um ano letivo, pelas escolas que adotam o sistema de seriação aos alunos que, por razões diversas, não conseguiram alcançar os objetivos propostos pelo currículo escolar para uma determinada série. Os alunos inseridos nessa condição não prosseguem para o ano letivo seguinte, tendo que cursar o mesmo no próximo ano. O assunto apresenta-se de forma bastante complexa em virtude de fatores comumente a ele relacionados, como os educacionais, familiares, culturais e até mesmo emocionais.

Reprovar o estudante ao término de um ano letivo não constitui uma prática adotada em toda a rede nacional de ensino. Alguns municípios e estados brasileiros optam, para a progressão dos estudos, pelo sistema de ciclos (geralmente nos anos iniciais o aluno não é reprovado). Segundo reportagem publicada na Revista Nova Escola em 2010, este sistema é praticado por aproximadamente metade das redes públicas³. A escolha por este ou aquele sistema tem sido tema de grandes debates e discussões no cenário nacional. Observa-se que a questão tem sido tratada especialmente do ponto de vista de professores, profissionais da educação e especialistas na área que dividem opiniões sobre a adoção do método da seriação ou progressão continuada. Há aqueles que acreditam que a reprovação pode incentivar o aluno a se dedicar mais aos estudos, valendo-se do argumento que, uma vez que o aluno pode “perder de

¹ Nesta pesquisa, os termos *retenção* e *reprovação* são intercambiáveis.

² Corresponde ao sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental.

³ Os dados estatísticos sobre a retenção escolar no cenário nacional foram extraídos da Revista Nova escola. Edição 233. Junho/Julho de 2010.

ano”, fará de tudo para que isso não aconteça. Segundo Glória (2003), algumas pesquisas têm apontado a resistência à eliminação da reprovação nas escolas públicas. A título de exemplo, a autora cita o trabalho do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Faculdade de Educação da UFMG, *Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural*, publicada em 2000; e *Reprovação escolar: renúncia à educação*, de Vítor Henrique Paro, Editora Xamã, 2001. Em consonância com tais perspectivas, a autora desenvolveu a pesquisa *A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares* em seu curso de mestrado no ano de 2002. Os resultados de seus estudos apontaram que a prática da não-retenção nas escolas públicas tem sido muito criticada, quando não rejeitada, por diversos segmentos sociais, inclusive por aqueles a quem ela, em especial, deveria favorecer: os alunos das camadas populares. Além disso, Glória destaca que a progressão continuada não apenas tem sido incapaz de reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais, como chega mesmo a ampliá-las, na medida em que propicia aos alunos o prosseguimento do curso escolar sem a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades considerados básicos à formação educacional escolar e à cidadania.

Em oposição, existem aqueles que são a favor da aprovação automática e justificam sua escolha baseando-se nas graves consequências que a reprovação pode gerar para o aluno, o que inclui a falta de estímulo e a baixa autoestima. De acordo com o professor Celso Vasconcellos, a reprovação escolar deve ser superada pelos seguintes motivos:

É fator de discriminação e seleção social; É fator de distorção do sentido da avaliação; pedagogicamente não é a melhor solução; não é justo o aluno pagar por eventuais deficiências do ensino; tem um elevado custo social; toda criança é capaz de aprender (VASCONCELLOS, 2005, p.105-108 *apud* MOURA E SILVA, 2007, p. 7).

Pescarolo (2011), em seu artigo *A produção do fracasso escolar e da carreira moral do aluno problema*, baseado em pesquisa realizada nas escolas de Curitiba-Paraná e região metropolitana, aponta que para os professores as causas do fracasso escolar localizam-se nos fatores externos à escola, como a família, o sistema educacional e as patologias associadas às condições individuais e sociais da vida dos alunos. Contudo, o autor salienta que as principais razões do fracasso escolar podem ser encontradas na própria instituição escolar, na forma como os

profissionais compreendem o processo educativo. Para o pesquisador, o fracasso escolar “se desenrola ao longo da trajetória escolar do aluno, que percorre uma carreira moral como fracassado ao longo dos anos de escolarização” (PESCAROLO, 2011, p. 47), que pode ser percebida a partir da entrada do estudante no sexto ano do Ensino Fundamental. Nesta etapa, sublinha o autor, os professores relatam a intensificação de todas as defasagens acumuladas até o quinto ano, como dificuldades com a alfabetização, não aprendizado das operações matemáticas básicas, problemas de lógica, etc. Soma-se a isto, o fato de o aluno ter que se adaptar às mudanças e novidades do segundo segmento do Ensino Fundamental, como por exemplo, o aumento de disciplinas e a convivência com, pelo menos, oito professores diferentes, cada um com gostos, normas e demandas diferentes.

Além das questões apresentadas anteriormente, a prática da reprovação também está relacionada a fatores econômicos, pois acarreta prejuízos para os cofres públicos em razão de os alunos reprovados passarem mais tempo na educação básica e necessitarem de novos uniformes, merenda escolar, material didático, etc. Conforme reportagem publicada da Revista Nova Escola (2010), estima-se que dez bilhões de reais sejam gastos por ano. Paralelo à questão econômica, encontra-se a ineficácia das redes públicas para o tratamento do problema. A carência de projetos e incentivos do governo para superar o impasse tem gerado graves consequências para a educação brasileira, dentre elas a evasão escolar. Aliás, a evasão tem sido relacionada à reprovação em muitos debates e discussões a cerca do tema. Estudiosos sugerem que a retenção escolar funciona como um mecanismo de exclusão, pois provoca muitos abandonos e disparidade idade/séries nas escolas. Outro ponto extremamente importante considerado por pesquisadores é o fato de a retenção poder gerar, além da exclusão escolar, a exclusão social dos indivíduos, visto que aqueles que abandonam os estudos tendem a ingressar de forma não qualificada no mercado de trabalho, gerando uma oferta de mão de obra barata, tendo como resultado, “a cristalização da mobilidade social, isto é, o acesso a outras camadas socioeconômicas.” (ROJO, 2010 *apud* CASTRO, 2010, p. 27).

Com o intuito de solucionar a distorção idade/série, algumas políticas públicas educacionais têm sido criadas, como os programas que visam à correção de fluxo. No entanto, a implantação de projetos como estes é uma decisão política,

sendo da responsabilidade do governador ou do prefeito assumir o compromisso público com a regularização do fluxo escolar. O município onde está localizado o Colégio Serrano⁴ oferece a aceleração dos estudos nos dois segmentos do Ensino Fundamental. Entretanto, cabe às escolas requererem o programa e cumprir todas as exigências do projeto, como a disponibilização de um espaço físico adequado, professores que tenham disponibilidade para dobrar a sua carga horária para poderem participar de reuniões de planejamento, obtenção de autorização dos responsáveis dos alunos fazendo-os assinar um compromisso de acompanhamento do aluno durante o período da aceleração, etc. Enfim, a complexidade de sua consolidação acaba desestimulando a adoção do programa pelas escolas, decisão também acolhida pelo Colégio Serrano.

Diante de tantas questões atreladas à prática da retenção escolar, elejo para esta pesquisa a investigação sobre o que pensam os principais sujeitos envolvidos nesta práxis, ou seja, meu desejo é compreender a maneira como meus alunos veem e avaliam a situação na qual se encontram. Neste estudo, ecoando as palavras de Moita Lopes (2006, p. 27), procuro trazer estas “vidas marginalizadas para o centro de atenção” por um ângulo diferente: suas próprias vozes, tendo como objetivo principal a investigação da construção de identidades em seus discursos.

A motivação para conduzir o estudo apresenta-se associada à minha própria prática como professora desses alunos, tendo o foco de investigação se deslocado no decorrer da pesquisa. Em um primeiro momento, minhas reflexões estiveram voltadas para o meu papel de educadora do grupo, minhas dificuldades em lidar com as turmas⁵, o meu trabalho solitário em sala de aula, minhas limitações, frustrações, sensação de fracasso etc. Entretanto, essas reflexões me levaram a deslocar o olhar de mim mesma, voltando-o para *o outro*, ou melhor, para os meus alunos, visto que são eles os sujeitos mais afetados nesse processo de permanência em um ano escolar.

⁴ Nome fictício usado para preservar a identidade da instituição.

⁵ No ano que esta pesquisa foi desenvolvida (2014), havia duas turmas de alunos retidos com aproximadamente 20 alunos cada. Em 2015, esta situação se repetiu. Desde 2011, o Colégio Serrano vêm tentando solucionar a distorção idade/série criando turmas de alunos retidos com a proposta de se fazer um trabalho diferenciado com esses estudantes. Até uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) foi, excepcionalmente, formada em 2012 no turno da tarde visando atender a aceleração dos estudos. No entanto, o projeto não foi adiante por razões diversas.

Entendendo as diversas limitações com as quais me deparo diariamente no ambiente onde trabalho e que muito pouco posso fazer pelo grupo, meu propósito é que esta pesquisa seja um espaço dedicado às histórias daqueles que, raramente, ou quase nunca, são convidados a se posicionarem a respeito das ações realizadas no cotidiano escolar, àqueles que devem se adequar ao modelo de avaliação classificatório e excludente do sistema educacional brasileiro, que na maioria das escolas é usado para ditar as regras do jogo definindo *a priori* “o quê”, “quanto” e “como” o aluno deve aprender em um ano escolar, não respeitando, assim, as diferenças cognitivas, sociais, econômicas e culturais entre os indivíduos.

À vista disso, parece ficar claro que não constitui objetivo deste trabalho defender o sistema da seriação ou progressão continuada. Não pretendo também apontar soluções para o problema da reprovação. Minha proposta é chegar mais perto dos sujeitos que experienciam o dia-a-dia da condição de alunos retidos, conhecê-los melhor, ouvir e registrar suas histórias, abrindo espaço para que eles construam posicionamentos⁶ sobre o que pensam e sentem, e assim procurar reconhecer a importância de seus pontos de vista. Na tentativa de atingir esse propósito, meu olhar volta-se para a análise da construção identitária no discurso, a partir do estudo dos recursos avaliativos utilizados pelos participantes.

Meu contexto de pesquisa e também o local onde trabalho como professora de Língua Inglesa é o Colégio Serrano, situado na região norte fluminense do estado do Rio de Janeiro. A cada término de ano letivo, a escola registra um número significativo de alunos reprovados, principalmente no sexto ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, os estudantes retidos nessas séries eram alocados em turmas juntos com alunos menores. A instituição enfrentou vários problemas relacionados à convivência de diferentes faixas etárias na mesma sala de aula, inclusive, questionamentos de pais e responsáveis dos alunos menores, temerosos quanto à “influência negativa” dos maiores sobre os menores. A solução encontrada pela gestão foi a de criar turmas de alunos retidos com a finalidade de se fazer um trabalho pedagógico mais específico com as turmas. No entanto, esta tarefa tem sido de responsabilidade dos professores: cada um, no seu tempo de aula, busca adaptar o conteúdo às necessidades dos alunos, avaliando-os de diferentes maneiras.

⁶ O termo “posicionamento” será utilizado nesta pesquisa de acordo com os estudos de Martin (2000, 2002, 2003, 2004) e Martin e White (2005).

Matriculada no curso de mestrado, considerei a ideia de investigar o grupo. Esta seria uma oportunidade de construir significados acerca da retenção sob uma ótica até então ignorada, pois pouco ou quase nada tem se discutido levando em conta o olhar dos estudantes. Foi assim que tomei a decisão de retratar uma parte das histórias destes alunos em minha dissertação de mestrado.

A elaboração desta pesquisa tem como ponto de partida três questionamentos que pretendo discutir após o estudo dos dados, a saber:

- 1- Como as identidades são construídas durante os momentos de negociação de significados?
- 2- Quais identidades, individuais ou coletivas, emergem nos momentos de interação entre os participantes?
- 3- De que forma os recursos avaliativos contribuem para a construção dessas identidades no que concerne a visão dos participantes acerca da situação na qual se encontram?

Os dados que integram esta pesquisa foram gerados em Grupos de Discussão (cf. Cap. 3) com onze alunos, todos eles cursando, pelo menos, a terceira vez, o sexto ano do Ensino Fundamental, e a professora/pesquisadora. Após várias leituras do *corpus*, muito chamou minha atenção a presença de narrativas curtas nas quais os alunos reconstróem e resignificam suas experiências vividas no ambiente escolar. Nessas pequenas histórias, os participantes expressam fortes posicionamentos identitários sobre si mesmos, os personagens do contexto educacional e a instituição de ensino, o que me levou a considerar tais formas discursivas como um *lócus* para observar a elaboração de identidades. É importante frisar que esta pesquisa apropria-se da perspectiva sobre narrativa encontrada em Georgakopoulou (2006, 2007); Bamberg e Georgakopoulou (2008) e Bastos (2008). Os autores propõem um enfoque abrangente para *pequenas histórias*, o qual pode ser visto como um termo guarda-chuva, que abriga um conjunto de tipos narrativos, tais como, relatos de eventos que estão em progresso ou são muito recentes, eventos futuros ou hipotéticos, eventos compartilhados, alusões a relatos anteriores, adiamentos de relatos e até recusas a contar uma história (GEORGAKOPOULOU, 2007, p. 40).

No cenário desta pesquisa, as pequenas histórias dizem muito sobre a rotina escolar e as pessoas que nela atuam. Alguns estudiosos apontam a necessidade de se investigar a dinâmica do universo educacional. André (1991, 1993, 2012), por exemplo, sugere que as pesquisas proponham uma visão crítica sobre o que seja fazer pesquisa no ambiente escolar. A pesquisadora alega que a maioria dos trabalhos não passa de descrições simplistas *no* cotidiano escolar e não *sobre* ele, não oferecendo uma reflexão profunda “sobre o que constitui a vida escolar cotidiana, sobre suas especificidades e sobre a dinâmica de relações entre essas e outras esferas da vida em sociedade” (ANDRÉ, 1992, p. 32). A autora salienta que a prática educativa mostra-se como um fenômeno altamente complexo e “qualquer análise da escola centrada num único elemento do todo pedagógico vai se apresentar inevitavelmente incompleto, faltosa, inacabada” (ANDRÉ, 1992, p. 35). A partir dessa perspectiva, considero esta pesquisa constituindo apenas uma “faceta de um cristal multifacetado”, pois “o que acontece dentro da escola é muito mais do resultado da cadeia de relações que constrói o dia-a-dia do professor, do aluno e do conhecimento, e muito menos a atitude e decisão isolada de um desses elementos” (ANDRÉ, 1992, p. 35). Dessa maneira, me parece frutífero ter como material empírico de análise a participação de alunos que vivenciam o cotidiano escolar em sua totalidade, sendo suas percepções de altíssimo valor neste estudo. O meu trabalho procura dialogar com tal abordagem, priorizando as percepções dos estudantes, tendo como recorte desse universo escolar, um grupo de alunos que experienciam a retenção escolar.

Esta pesquisa insere-se no campo das pesquisas linguísticas e sociais, mais precisamente no âmbito da Língua Aplicada, LA, contemporânea cujos pesquisadores (MOITA LOPES, 1998; PENNYCOOK, 2001, 2006; CELANI, 1998; KUMARAVADIVELU, 2006; RAJAGOPALAN, 2006, dentre outros) têm sugerido novos olhares e *fazeres* em LA, apontando caminhos para uma disciplina pautada em princípios das Ciências Sociais e Humanas. Tais autores defendem uma postura *inter/transdisciplinar* na compreensão dos fenômenos sociais abordados nos estudos, obtida através do diálogo com outras áreas, as quais também se interessam por questões relacionadas à linguagem e à sociedade (a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, por exemplo).

Dois pontos se destacam no *fazer* da LA contemporânea. O primeiro, diz respeito à maneira como os pesquisadores conduzem seus estudos, ao rejeitarem

“problemas” que emergem da teoria e práticas investigativas que buscam testar ou comprovar dados linguísticos de acordo com princípios e métodos pré-estabelecidos, priorizando, por outro lado, questões investigativas que tenham relevância social “suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico.” (ROJO, 2006). O segundo relaciona-se à forma como o pesquisador concebe a realidade e interage com os sujeitos participantes. O seu olhar precisa compreender que o sujeito social não é homogêneo, mas *traz à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso* (MOITA LOPES, 2002, p.27) e o conhecimento produzido sobre tal sujeito deve levar em consideração sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc.

Após introduzir o tema da pesquisa neste primeiro capítulo, prossigo apresentando a estrutura organizacional do trabalho. O estudo encontra-se dividido em cinco capítulos. O segundo capítulo é dedicado à apresentação do arcabouço teórico adotado para fundamentar a pesquisa. Na seção 2.1 traço um panorama geral sobre a Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1994), perspectiva sociossemiótica de linguagem eleita para este estudo por se preocupar com a linguagem em todas as suas manifestações e pelo seu caráter social, pois parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem, procurando entender como se dá a comunicação entre os homens, a relação entre indivíduos e desses com a comunidade. Com base nestes princípios, as pesquisas sempre são conduzidas considerando a inter-relação entre linguagem, texto e contexto.

Na seção 2.2 abordo o Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 2000, 2002, 2003, 2004; MARTIN e ROSE, 2003; MARTIN e WHITE, 2005), que trata dos recursos linguísticos utilizados por falantes/escritores para avaliar e se posicionar discursivamente. A escolha pelo Sistema de Avaliatividade se dá por ser este um ferramental de análise relevante para o mapeamento linguístico das atitudes de falantes/escritores presentes, explícita ou implicitamente, nos textos. Assim sendo, o modelo de análise desenvolvido pela Avaliatividade permitirá a identificação dos momentos em que os participantes expõem seus pontos de vista em relação a si mesmos e à realidade que os cerca, fazendo emergir nesses comentários posicionamentos identitários.

Em seguida, na seção 2.3, o tema *identidade* é discutido, ancorado em pressupostos contemporâneos e socioconstrucionistas (MOITA LOPES, 2002, 2003; HALL, 2003; BUCHOLTZ e HALL, 2005 e BASTOS, 2008). O recorte teórico que faço, dentre as diversas e diferentes perspectivas sobre o assunto, propõe o estudo da produção das identidades no discurso, entendendo que este é um fenômeno essencialmente fluído, emergente, relacional e sócio-cultural. O estudo das identidades também será delineado segundo os processos de inclusão e exclusão (DUSZAK, 2002), evidenciados por meio de sinais linguísticos, paralinguísticos e semióticos que revelam posicionamentos de solidariedade e distância. Outro enfoque que pretendo dar ao tema relaciona-se à produção de identidades coletivas (SNOW, 2011), visto que tenho como integrantes da pesquisa um grupo de alunos vivenciando a mesma experiência. Para tal, busco priorizar momentos da interação em que os participantes optam por posicionamentos que evidenciam a voz do grupo.

A elaboração da última seção, onde verso sobre o estudo de *narrativas* com ênfase na *avaliação*, se deu após algumas leituras que fiz do *corpus* da pesquisa, quando observei a conarração de diversas pequenas histórias que retratam eventos do cotidiano escolar pelos participantes, por meio das quais os interlocutores coconstroem avaliações *no*, *do* e *através* do evento narrado (CORTAZZI e JIM, 2001). Assim sendo, lanço mão de algumas dessas narrativas, concebendo-as como um *locus* para a elaboração de identidades, pois ao construírem comentários sobre os eventos narrados, os participantes, simultaneamente, manifestarão suas crenças, valores, afiliações, posicionamentos na hierarquia social, etc. A seção é dividida em duas subseções: na primeira, faço uma breve apresentação do desenvolvimento dos estudos sobre narrativas, informando as principais contribuições das pesquisas de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972). Em seguida, exponho a perspectiva socioconstrucionista, com a qual me alinho, para o estudo de narrativas, com base nas pesquisas de autores como Bruner (1990, 1997, 1994, 2002); Sacks, (1984); Norrick, (2000); Ochs e Capps, (2001); Moita Lopes, (2001b); Bastos, (2004, 2005, 2008); Georgakopoulou, (2006); Bamberg e Georgakopoulou (2008), que tratam à narrativa como uma atividade través da qual o narrador revive e reconstrói experiências de acordo com seus interesses e objetivos pessoais, estando ele situado histórica e socialmente. Na segunda subseção discuto de que maneira os

construtos sobre *narrativa, avaliação e construção identitária* podem ser articulados, com enfoque nas funções desempenhadas pelas avaliações produzidas no discurso narrativo.

O terceiro capítulo destina-se à apresentação do paradigma teórico-metodológico que orienta todas as fases da pesquisa, sendo minha escolha baseada nos princípios da abordagem qualitativa interpretativista, caracterizada, essencialmente, pelo *fazer qualitativo*, através do qual o pesquisador desenvolve seu trabalho, isto é, “seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). O capítulo também se propõe à descrição detalhada dos participantes e do contexto onde o estudo foi desenvolvido, bem como a da técnica utilizada para a geração do *corpus* e os procedimentos de análise utilizados para o tratamento dos dados.

A análise dos dados é realizada no capítulo quatro, cujo objetivo principal consiste em discutir as perguntas de pesquisa. O capítulo encontra-se dividido em quatro seções. As três primeiras concentram-se na discussão de fragmentos selecionados do *corpus* deste trabalho que, focalizam os momentos em que as pequenas histórias surgem na interação, e a última destina-se à discussão das perguntas de pesquisa à luz dos entendimentos obtidos ao término da análise. A temática abordada em cada seção tem como fio condutor o discurso da vitimização e culpabilização produzido pelos participantes, ao contarem suas pequenas narrativas. Importa salientar que esses dois eixos analíticos constituem sugestões minhas de investigação, concebidas após intensa leitura dos trechos selecionados para o estudo, compreendidas como tal por perceber que os alunos caminham por esses dois pólos quando relatam suas histórias. Assim, a investigação das formas de construção de identidades dar-se-á por meio de três seções, a saber: a primeira seção tem como título *Culpabilizando a escola como estrutura física e como prática social*; a segunda recebe o nome de *Culpabilizando o comportamento de certos alunos* e a terceira denomina-se *Culpabilizando a atitude de alguns professores*.

No capítulo cinco, teço minhas considerações finais sobre a dissertação, refletindo sobre o tema e os objetivos da pesquisa, bem como pontuar as questões

mais relevantes abordadas neste trabalho, apresentando algumas contribuições da pesquisa e possíveis encaminhamentos futuros.

Os anexos trazem a transcrição parcial dos Grupos de Discussão, o modelo das autorizações enviadas aos responsáveis dos alunos e à direção da escola, além de algumas atividades realizadas com os alunos para a geração dos dados.

2 Fundamentação Teórica

Este capítulo, dividido em quatro grandes seções, é dedicado à apresentação do arcabouço teórico que fundamenta a pesquisa. Na primeira seção, exponho a origem, os princípios e questões fundamentais da **Linguística Sistêmico Funcional**, perspectiva de linguagem adotada para este trabalho. Na segunda seção, abordo o **Sistema de Avaliatividade**, que trata dos recursos linguísticos utilizados por falantes/escritores para avaliar e se posicionar discursivamente. Na terceira seção, o tema **identidade** é discutido de acordo com o viés contemporâneo e socioconstrucionista. Na última seção, discorro sobre o desenvolvimento dos estudos sobre **narrativas**, com foco no elemento avaliação, entendido como um recurso para produção de identidades. A escolha desses quatro eixos teóricos se dá, principalmente, por se tratarem de perspectivas que se preocupam com o aspecto social ao investigarem os fenômenos linguísticos. A articulação desses aportes teóricos ocorre tendo a Linguística Sistêmico-Funcional como eixo teórico central, à medida que propõe uma abordagem sociossemiótica de entendimento das diversas manifestações da linguagem. Não menos importantes, os outros três eixos lidam com questões mais específicas que pretendo investigar neste trabalho. Desta forma, acredito que o Sistema de Avaliatividade possibilitará o mapeamento e a caracterização dos pontos de vista e opiniões dos participantes; a visão socioconstrucionista para o estudo das identidades poderá contribuir para uma perspectiva não-essencialista das identidades, já que procuro investigar as produções identitárias que ocorrem no aqui e agora da interação e os construtos teóricos sobre narrativas procurarão dar conta da identificação de diversas pequenas histórias contadas pelos integrantes da pesquisa e de que forma as avaliações surgidas nesses relatos funcionam para a observação e estudo das identidades.

2.1.

Perspectiva de linguagem: A Linguística Sistêmico Funcional

O desenvolvimento da Linguística Sistêmico Funcional, doravante LSF, ocorre a partir de 1975, quando Michael Halliday funda o departamento de Linguística da *University of Sydney*. Halliday (1994) desenvolve a gramática sistêmico-funcional, cujo princípio norteador é a relação entre linguagem e seu contexto social de uso.

A LSF é uma teoria de caráter semiótico, pois se preocupa com a linguagem em todas suas manifestações. É uma teoria social porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem, procurando entender como se dá a comunicação entre os seres humanos, a relação entre indivíduos e desses com a comunidade.

Por estudar a linguagem sob o ponto de vista sócio-semiótico, Halliday (1994) propõe que a análise e interpretação de textos devem levar em consideração dois aspectos: **(1)** a base teórica apoia-se em uma cadeia de sistemas de diferentes possibilidades de realizações e **(2)** as diferentes possibilidades gramaticais de realização estão relacionadas às funções a serem desempenhadas pelo falante. A partir desta visão, é possível compreender a inter-relação entre o sistema linguístico e o contexto de uso da linguagem.

Dois conceitos são importantes para uma melhor compreensão da linguagem na perspectiva sistêmica-funcional: o de função e o de sistema. O primeiro diz respeito às relações entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, isto é, com o contexto do discurso. O segundo propõe um conjunto de opções, disponíveis a falantes/escritores, que abarca significados que são tipicamente expressos em contextos particulares, bem como também as formas linguísticas para tal expressão. (MARTIN, 2001, p. 142)

Outra característica importante da teoria é a estratificação da linguagem em três níveis: o grafo-fonológico, realizado por letras e sons, o léxico-gramatical, que se localiza no nível da oração, compondo o fraseado, e o semântico-discursivo, compreendido como o nível dos significados, situado em um nível de abstração além da oração. Na figura a seguir, é possível visualizar a inter-relação entre os estratos da linguagem (HALLIDAY, 1994).

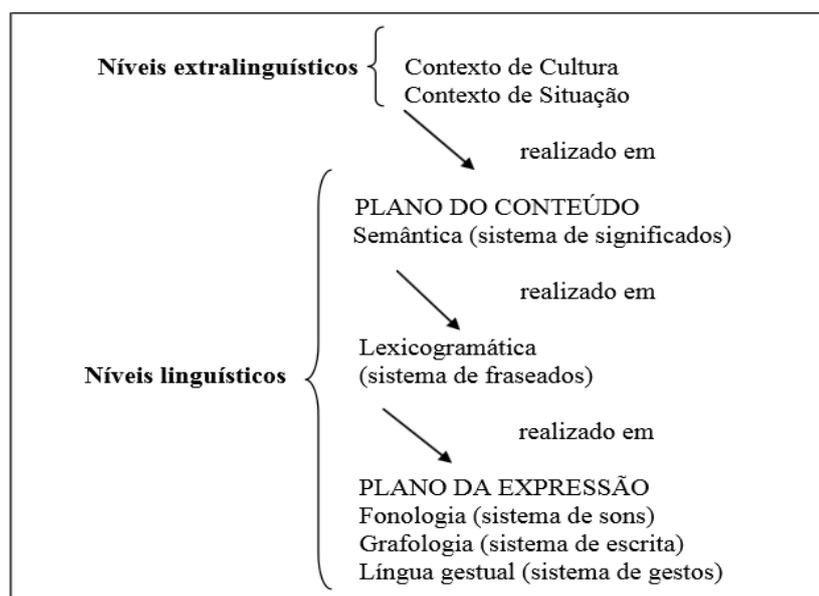


Figura 1- Representação dos estratos linguísticos e extralinguísticos (Butt, Fahey, Feez, Spinks & Yallop 2000, p. 7, adaptado por Gouveia, 2009b)

As análises conduzidas sob o escopo da LSF partem do pressuposto que linguagem, texto e contexto não devem ser observados separadamente, visto que os três elementos atuam simultaneamente na construção de significados das interações entre os indivíduos.

Na abordagem sistêmico-funcional, todo texto apresenta-se como produto da interação entre indivíduos. Por esta razão, as análises conduzidas à luz da LSF estudam o texto em sua totalidade, entendendo que ele “é a unidade de comunicação em qualquer evento discursivo” (GOUVEIA, 2009, p. 18). Independentemente da forma como se manifesta, todo texto, seja falado ou escrito, de tamanhos variados, construído por uma ou mais pessoas, enfim, “é ele próprio, a forma linguística de interação social, uma unidade de uso linguístico” (GOUVEIA, 2009, p. 18).

Do ponto de vista da LSF, todo **texto** ocorre em dois **contextos**, um dentro do outro, a saber: o *contexto de situação* (registro) e o *contexto de cultura* (gênero). Essa noção bipartida de contexto foi, primeiramente, identificada por Malinowski (1953), sendo mais tarde desenvolvida por Halliday (1994). O **registro** é caracterizado por três dimensões principais de variação: o **campo** – aquilo de que se fala -, **as relações** – as pessoas envolvidas na comunicação e as relações entre elas - e o **modo** – se o texto é escrito ou falado, argumentativo ou

descritivo, etc. O **gênero** indica a tarefa que o texto desempenha numa cultura específica, ou seja, de que maneira os interlocutores organizam o evento linguístico, a fim de atingirem objetivos culturalmente apropriados.

As variáveis do contexto de situação – **campo, modo, relações** - relacionam-se a três funções sociais que são ativadas simultaneamente quando usamos a linguagem. Estas funções são conhecidas como **metafunções** da linguagem, realizadas em toda atividade social.

A **metafunção ideacional** é realizada por escolhas feitas no sistema de *transitividade*, que permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo materializada na oração. Essa identificação ocorre a partir dos principais elementos de transitividade: *processos, participantes e circunstâncias*. A oração do quadro a seguir, extraída dos dados desta pesquisa exemplifica uma possibilidade de realização destes elementos na oração.

<i>Participante</i>	<i>Participante</i>	<i>Processo</i>	<i>Participante</i>	<i>Circunstância</i>	<i>Circunstância</i>
Ela	Me	dava	ocorrência	todo dia	por causa de nada

Halliday (2004, p. 64-67) classifica a **metafunção textual** como o estudo da organização das orações no nível do texto. Ela está relacionada ao significado textual que é realizado por decisões que o falante toma com relação à distribuição da informação, isto é, que componentes de uma mensagem escolhe para ser Tema/Rema. O ponto de partida da mensagem é considerado o Tema, podendo tomar a forma de um grupo adverbial, grupo nominal ou grupo preposicional. O restante da oração é o Rema, onde o ponto de partida se desenvolve. No fragmento a seguir, temos um exemplo de escolha, feita pelo participante Jonas (cf. Anexos, Grupo de Discussão III), do grupo nominal “a escola” para ser o Tema da mensagem. O restante da oração “já não era boa” constitui o Rema.

075	161	Jonas	a escola já não era boa, aí fez aquele portão ali, acabou com a escola, [acabou com a educação.]
	162		
	163		

A **metafunção interpessoal** é responsável pelos significados construídos no processo de interação entre os falantes/escritores, permitindo estabelecer, manter e especificar relações entre os membros da sociedade. Na gramática sistêmico-funcional, esse significado materializa-se na estrutura da língua pelas escolhas feitas quanto ao modo e à modalidade. O **significado interpessoal** será apresentado de forma mais detalhada a seguir, uma vez que, esta pesquisa debruça-se sobre a forma como os indivíduos posicionam a si mesmos e posicionam o(s) outro(s) na interação. A escolha por determinada metafunção justifica-se pelo interesse em entender um significado específico realizado pela linguagem.

É importante ratificar que, embora o foco deste estudo seja a compreensão dos significados construídos em torno das relações estabelecidas na interação, os três significados ocorrem em quaisquer tipos de texto: sejam eles informais de falantes anônimos a textos institucionais, orais ou escritos, formais ou informais.

2.1.2. A função interpessoal da linguagem

A função interpessoal da linguagem constitui um dos principais objetivos da comunicação: a interação entre os indivíduos. Sob este ponto de vista, a linguagem é concebida como uma via de mão dupla, na qual falantes/escritores expressam seus significados na expectativa de obterem de seus interlocutores/leitores uma resposta. Esta relação, portanto, fundamenta-se pelo viés da “troca”, isto é, da negociação de significados interpessoais.

O significado interpessoal pode ser realizado pela linguagem por meio de quatro funções discursivas primárias: ofertar, dar uma ordem, afirmar e perguntar. Nos dois primeiros casos, a linguagem é usada para troca de “bens e serviços”, sendo a oração expressa em forma de uma proposta. Um traço importante de uma proposta consiste no fato de ela poder ser executada de forma não-verbal. Nas funções, perguntar e afirmar, o objetivo do falante/escritor é trocar uma informação. Para isso, a oração é construída em forma de uma proposição. A diferença básica entre os dois papéis que a linguagem pode assumir está no fato de

a proposição ser linguisticamente passível de contestação, questionamento, podendo ser afirmada ou negada, aceita ou rejeitada pelo interlocutor.

Para cada uma das funções discursivas, existe um conjunto de respostas desejadas e disponíveis. Esta constatação se dá a partir do entendimento de que cada uma dessas funções demanda um modelo de resposta específico, havendo, no entanto, uma opção de resposta à escolha do falante/escritor (GOUVEIA, 2009, p. 35).

Com o propósito de estudar a forma como os indivíduos usam a linguagem para a interação, a LSF busca em aspectos léxico-gramaticais da oração evidências que viabilizam tal interação por meio da linguagem. Para este propósito, Halliday e Matthiessen (2004) relacionam a função interpessoal a três conceitos teóricos, a saber, o Modo Oracional, a modalidade e a metáfora interpessoal. Desses três, ater-me-ei apenas à modalidade⁷, por constituir uma noção importante para a análise do *corpus* da pesquisa.

Polaridade e Modalidade

Sabe-se que uma das funções do Finito⁸ na oração é, por natureza, expressar a mensagem pelo ângulo positivo ou negativo. Entretanto, a dinâmica da língua permite que significados sejam expressos de formas variadas, não se limitando à estrutura do Finito. Esta noção baseia-se no fato de que “os significados interpessoais não são inerentes a elementos específicos, mas espalham-se por toda a oração”⁹ (THOMPSON, 2004, p. 69). A partir deste entendimento, Halliday (2002) apresenta a modalidade vista sob uma perspectiva diferente das gramáticas tradicionais, que geralmente tratam a questão da modalidade fazendo referência à categoria modo (SCHLEE, 2012).

⁷ Thompson (2004) oferece explicações sobre o Modo oracional e a metáfora interpessoal.

⁸ Na língua portuguesa, o Finito é representado por desinências verbais, ou seja, aparece junto ao termo lexical representado pelo verbo ou por verbos auxiliares que formam as locuções verbais. A função do Finito se liga à do Sujeito: através dele é possível estabelecer a negociação sobre a validade da proposição, a partir da ativação de três tipos básicos de reivindicação em relação (1) ao tempo verbal; (2) à polaridade – proposição positiva ou negativa e (3) à modalidade.

⁹ No original, “...interpersonal meanings are not inherently tied to specific constituents but spread over the whole clause (...)”.

O recurso linguístico da modalidade diz respeito a uma escala intermediária, no plano semântico, entre o positivo e o negativo. O uso da modalidade pelo falante/escritor tem como objetivo expressar as intenções, os sentimentos e as atitudes com relação ao seu discurso. Halliday (2002) afirma que a modalidade se refere à área do significado que fica entre o sim e o não. Tal significado é dependente da função da oração como evento interativo. Conseqüentemente, se a oração transmite uma informação (proposição), a modalidade sinalizará algum grau de probabilidade – o quão provável a informação trocada é verdadeira - ou “usuabilidade” – a frequência com que uma informação é verdadeira. Porém, se a mensagem apresentar a troca de bens e serviços (proposta), o que se terá será uma obrigação ou inclinação – o quão obrigado ou inclinado o ouvinte/leitor se sente para desempenhar a troca de bens e serviços. Assim, Halliday (2002) classifica a modalidade em dois tipos: modalização, em relação a uma proposição, e modulação, em relação a uma proposta. O autor ainda propõe a “orientação”, podendo ser direta ou indireta, além da variável “valor”, atribuindo-lhe os graus alto, médio e baixo.

A fim de ilustrar uma ocorrência de modulação, apresento, a seguir, um excerto extraído do Grupo de Discussão I (cf. Anexos), no qual os participantes, de forma explícita, expressam atitude em relação aos seus enunciados.

158	275	Leo	tem que trocar professor.
159	276 277	Alice	tem que trocar os alunos também. os bagunceiros.
160	278	Heloisa	hum.
161	279 280 281	Leo	tem que trocar o professor Carlos. () que eu fiz a 5ª série ((6º ano)), ele chamou a gente de animal.

Os participantes Leo e Alice anunciam a obrigatoriedade/necessidade da execução de algumas ações: “**tem que** trocar professor” / “**tem que** trocar os alunos” / “**tem que** trocar o professor Carlos”. Nota-se que o verbo “ter” está sendo usado como adjunto modal do processo “trocar”, sinalizando uma mensagem em forma de uma troca de bens e serviços (proposta).

Na língua portuguesa, a modalidade, sob à luz da LSF, pode ser expressa por diferentes recursos linguísticos. Schlee (2012, p. 1321), elenca alguns destes recursos:

- (1) verbos auxiliares modais (dever, poder,...) e verbos indicadores de opinião, crença, saber (achar, crer,...);
- (2) advérbios (provavelmente, obrigatoriamente...);
- (3) adjetivos (necessário, impossível...);
- (4) substantivos (opinião, impressão...);
- (5) categorias gramaticais de tempo, aspecto, modo do verbo;
- (6) algumas orações principais e
- (7) entonação.

Até aqui, vimos de que maneira os significados interpessoais podem ser organizados na “oração como troca” a partir da léxico-gramática. A subseção que se segue procurará ampliar os construtos teóricos relacionados à função interpessoal da linguagem. O aprofundamento dos estudos nesta área ocorre a partir das pesquisas de Martin (2000), discípulo de Halliday (1994), que propõe um sistema cujo objetivo é a compreensão dos significados que vão além da simples troca de bens e serviços e informação.

2.2. O Sistema de Avaliatividade

Pode-se dizer que *avaliar* constitui uma atividade inerente ao ser humano. Em nossas práticas discursivas diárias, sejam estas orais ou escritas, expressamos, conscientemente ou não, pontos de vista sobre o mundo a nossa volta. Avaliamos o comportamento bom ou ruim de alguém, o bom ou mau atendimento dos estabelecimentos comerciais e institucionais a que frequentamos, opinamos sobre o tempero da comida do restaurante, sobre a forma como as pessoas se vestem, apreciamos, de maneira positiva ou negativa, obras das mãos humanas, lugares, etc. Enfim, estamos constantemente oferecendo pistas, implícita ou

explicitamente, para o nosso interlocutor, sobre nossas atitudes em relação ao que expressamos.

Por se fazerem tão presentes no discurso, diferentes abordagens teóricas e metodológicas têm se interessado em pesquisar as múltiplas possibilidades de avaliação, tanto no nível textual, como no nível semântico-discursivo. Destaca-se, entre as primeiras pesquisas, o trabalho de Labov sobre avaliação e intensidade em narrativas no final da década de 1970 e início da década de 1980. Autores como Hoey (1983, 2001) e Biber (2000) também desenvolveram pesquisas sobre avaliação. Além destes, muitos trabalhos voltam-se para o estudo da avaliação na linguagem, tendo como base teórica a Linguística Sistêmico Funcional. Em 1997, Eggins e Slade, por exemplo, pesquisaram a avaliação na conversa cotidiana, Hunston (2000) e Hunston e Thompson (2000) estudaram a avaliação em textos persuasivos, analisando opiniões sobre entidades e opiniões sobre proposições. No mesmo ano, o estudioso Martin (2000, 2002, 2003, 2004) inicia os estudos sobre avaliação e desenvolve, junto com colaboradores (MARTIN e ROSE, 2003; MARTIN e WHITE, 2005), o Sistema de Avaliatividade¹⁰, a partir do qual serão fundamentadas as análises sobre avaliação desta pesquisa.

Desenvolvido por um grupo de pesquisadores australianos, sob a coordenação do professor James Martin, a Avaliatividade teve origem a partir do interesse dos pesquisadores no campo da linguística educacional e no desenvolvimento de programas australianos de letramento baseados em gêneros textuais.

O Sistema de Avaliatividade pode ser compreendido como um ferramental de análise textual, cujo objetivo é a investigação e explicação do modo como falantes/escritores usam a língua para avaliar e se posicionar em relação a pessoas, a um objeto, fenômeno ou processo. O modelo preocupa-se, principalmente, em estudar a maneira como as avaliações e os posicionamentos se manifestam no

¹⁰O termo “Sistema de Avaliatividade”, *Appraisal Theory*, foi traduzido e adaptado por Vian Jr (2009). Inicialmente, o sistema recebeu o nome em português de Teoria da Valoração. De acordo com Vian Jr (2009), duas questões precisam ser consideradas sobre a escolha por “valoração”: primeiramente, o termo “avaliatividade” distingue-se do termo valoração usado na análise de discurso de linha francesa, como nos estudos de Maingueneau. Além disso, “valoração”, para o autor, “reduz, significativamente, o escopo envolvido na avaliação, uma vez que, juntamente ao valor, agregam-se crenças, emoções, afeto, relações sociais” (VIAN Jr, 2009, p. 102). No entanto, o termo valoração ainda configura na lista de termos traduzidos para o português como correspondente a *appraisal*, ao lado do termo “avaliatividade” (cf. página da Internet: [HTTP://www2.lael.pucsp.br/~tony/sistematica/](http://www2.lael.pucsp.br/~tony/sistematica/)).

social, influenciando e definindo tipos de relações interpessoais construídas no discurso.

A abordagem está interessada nas funções sociais desses recursos, não simplesmente como formas através das quais falantes/escritores individuais expressam seus sentimentos e posições, mas como meios que permitem que os indivíduos adotem posições de valor determinadas socialmente, e assim se filiem, ou se distanciem, das comunidades de interesse associadas ao contexto comunicacional em questão¹¹. (WHITE, 2004, p. 177)

O excerto anterior deixa claro o papel do contexto para a compreensão dos elementos avaliativos linguísticos e paralinguísticos utilizados por falantes/escritores. A Avaliatividade procura ir além dos significados presentes no nível da oração. Através do mapeamento e da categorização de sentimentos e atitudes, propõe o estudo das funções sociais determinadas pelas avaliações. Assim, o objetivo principal do Sistema consiste em conhecer “por que” e “para que” as pessoas, ao lançarem mão de recursos avaliativos, filiam-se ou distanciam-se de pessoas, objetos, lugares, etc.

A negociação de significados constitui uma característica importante do sistema. Segundo Martin (2000) toda avaliação envolve a negociação de solidariedade. Isto quer dizer que quando falantes/escritores expressam seus sentimentos e emoções buscam de seus interlocutores posicionamentos de afiliação ao que está sendo dito/escrito, o que evidencia uma perspectiva dialógica do sistema. Ainda de acordo com Martin, o estudo das atitudes e posicionamentos do falante/escritor precisa ser considerado em qualquer tipo de análise do discurso, pois

a expressão da atitude não é, como frequentemente é concebida, uma questão simplesmente pessoal – o falante “comentando” sobre o mundo – mas uma questão verdadeiramente interpessoal, visto que a razão básica para se manifestar uma opinião é obter uma resposta de solidariedade do interlocutor¹² (2000, p. 143)

No capítulo dedicado à análise dos dados (cf. Cap. 4), darei ênfase aos momentos em que os participantes/alunos convidam seus interlocutores a compartilharem seus pontos de vista, sendo este um traço importante na coconstrução de identidades do grupo.

¹² No original, “...the expression of attitude is not, as is often claimed, simply a personal matter, in that the basic reason for advancing an opinion is to elicit a response of solidarity from the addressee”.

Para finalizar esta parte introdutória sobre o Sistema de Avaliatividade e antes de expor detalhadamente os subsistemas e categorias do modelo analítico, faz-se necessário considerar algumas especificidades do sistema:

(1) As atitudes são construídas pela ótica da dualidade **positivo/negativo**; os textos, portanto, ativam avaliações em uma relação de oposição: bom/ruim, feliz/infeliz, bonito/feio, certo/errado, justo/injusto, etc. Tal perspectiva, porém, não significa dizer que as opções disponíveis para expressar atitudes se encerrem em dois pólos distintos; entre o positivo e o negativo pode-se observar um *continuum* de possibilidades, uma vez que falantes e escritores possuem a escolha de graduar seus posicionamentos, a partir de diversos recursos linguísticos e paralinguísticos oferecidos pelo sistema da língua.

(2) As atitudes podem ser expressas através de dois modos de ativação: **direto/explicito ou indireto/implícito**. As atitudes explícitas são mais fáceis de serem identificadas, pois são, normalmente, termos que trazem um significado positivo ou negativo. Os significados implícitos exigem a interpretação do leitor/ouvinte, uma vez que dependem de implicações e inferências.

(3) Embora o modelo ofereça categorizações baseadas em algumas estruturas gramaticais, as atitudes podem apresentar **estruturas diversas**, isto porque o sistema prioriza o mapeamento dos domínios semânticos que operam no discurso.

(4) O conceito bakhtiniano de dialogismo perpassa o sistema. Martin e White (2005) apropriam-se do **princípio dialógico** de Bakhtin ao desenvolverem seus estudos, entendendo que todo texto é produzido em “*função do, para e com o outro*” (VIAN JR., 2009, p. 105). Assim, a apreensão das atitudes no discurso depende da assimilação do ouvinte/leitor.

2.2.1.

Os três campos de interação do Sistema de Avaliatividade: Atitude, Engajamento e Gradação

O Sistema de Avaliatividade apresenta três grandes campos semânticos/subsistemas: **Atitude, Engajamento e Gradação**. A Atitude trata das emoções e posicionamentos; o Engajamento estuda a interação das vozes que envolvem as opiniões expressas nos enunciados; a Gradação lida com a intensidade das atitudes e posicionamentos, ou seja, de que maneira estes podem ser ampliados e/ou atenuados (MARTIN e WHITE, 2005, p.35). É importante ressaltar que os três subsistemas atuam simultaneamente sobre as escolhas dos falantes/escritores, pois “ao externalizarmos verbalmente nossas atitudes, optamos por graduá-las e o fazemos em relação ao nosso envolvimento com nossos interlocutores e também em relação ao que está sob avaliação” (VIAN JR, 2009).

Cada campo semântico se desdobra em outros subsistemas. Nesta pesquisa, apresentarei de forma mais detalhada a Atitude¹³, pois meu foco de análise concentra-se na observação e compreensão da maneira pela qual os participantes/alunos manifestam seus sentimentos, assim como demonstram suas afiliações ou distanciamentos identitários. As categorias do subsistema Gradação também serão úteis para a análise dos dados, por isso, as apresentarei de forma sucinta logo após o término do subsistema da Atitude. A figura a seguir, retrata o Sistema de Avaliatividade e seus subsistemas.

¹³ Uma apresentação detalhada do subsistema Engajamento pode ser encontrada em Martin e White (2005) e White (2009).

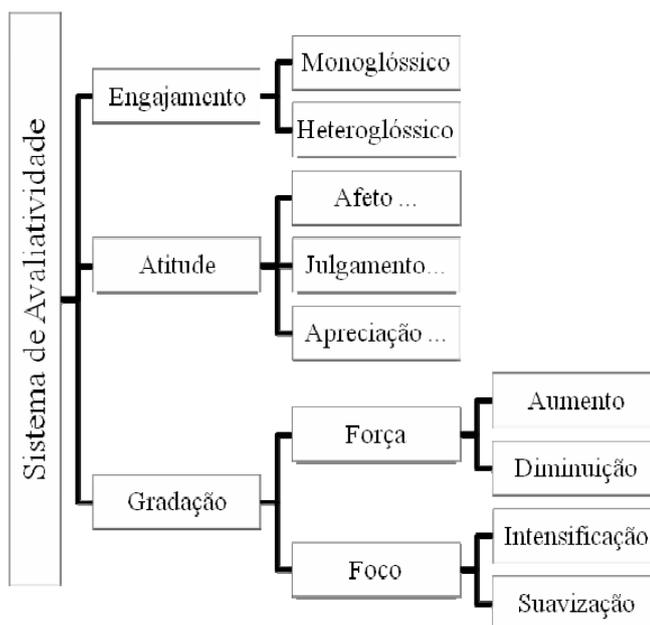


Figura 2 - Subsistemas e categorias do Sistema de Avaliatividade
(MARTIN e WHITE, 2005, p.38)

A **Atitude** é constituída por três subcategorias, denominadas por Martin como “três regiões semânticas” (2005, p. 42), a saber, Afeto, Julgamento e Apreciação. Cada região preocupa-se em mapear, respectivamente as atitudes ligadas à emoção, à ética e à estética.

Afeto

Na categoria do **Afeto** são incluídos significados presentes no texto que sinalizam atitudes ligadas à emoção do autor com a pessoa, com o objeto, com a situação ou com o evento mencionado no enunciado, ou seja, respostas personalizadas, *positivas* ou *negativas*, de sujeitos humanos a algum estímulo.

O Afeto pode ser expresso de forma autoral, em primeira pessoa, e não-autoral, em segunda e terceira pessoas. Quando o falante/escritor escolhe ser o autor de uma mensagem, sua decisão gera a responsabilidade sobre o evento avaliado. Além disso, Nóbrega (2009) salienta que, no tipo autoral, o falante/escritor busca construir um vínculo interpessoal com o ouvinte/leitor, na expectativa de que este adote um posicionamento que se alinhe com a atitude do autor. No formato não-autoral, o autor assemelha-se a um locutor/narrador das

emoções de terceiros. Neste caso, o autor opta por não se comprometer (ainda que diretamente), por nenhuma avaliação, seja ela positiva ou negativa.

A seguir, tem-se um exemplo de Afeto, retirado do *corpus* deste trabalho, expresso de forma autoral. O participante Paulo opta por explicitar atitude em primeira pessoa do singular, assumindo a responsabilidade de sua mensagem.

155	269 270	Heloisa	se vocês pudessem, vocês tão felizes na turma que vocês tão?
156	271	Alice	não.
157	272 273 274	Paulo	às vezes, quando eu quero fazer bagunça eu tô feliz , mas quando quero estudar...

(cf. Anexos, Grupo de Discussão I)

Já os participantes Alice e Paulo escolhem expressar avaliações a partir de julgamentos sobre o sentimento e comportamento do professor Carlos fazendo uso da terceira pessoa do singular. O Afeto, agora, é expresso de forma não-autoral.

171	296 297 298 299	Alice	ele grita com a gente. depois ele começa é::...encher, é:::começa a apertar o olho assim pra vim o choro. só pra gente ficar com pena dele.
172	300	Douglas	dá pena de Carlos. ()
173	301	Paulo	ele sofre , quase chorou...(risos)

(cf. Anexos, Grupo de Discussão I)

Mesmo entendendo que os significados podem ser construídos por uma gama de estruturas léxico-gramaticais, e que a avaliação extrapola o nível fraseológico, a Avaliatividade sugere algumas possibilidades linguísticas de realização de Afeto. Tais categorias podem ser representadas ao nível lexical por:

- a) *adjetivos* – afeto como qualidade (descrevendo participantes; atribuído a participantes);
- b) *verbos* - *afeto* como Processo (verbo que indique processo mental ou comportamental),
- c) *advérbios* – afeto como Adjuntos (o modo como um processo se desenrola),
- d) *nominalizações* - metáforas interpessoais (nominalizações de qualidades ou processos).

De acordo com Martin (1997; 2000) seis questões podem ser consideradas para a classificação dos diferentes tipos de afeto:

- (1) de que maneira a cultura popular concebe os sentimentos? De forma positiva/agradável ou negativa/desagradável?
- (2) os sentimentos são realizados através da demonstração de comportamentos de ordem paralinguística/extralinguística, ou surgem como experiências internas, representados por um estado emotivo ou por um processo mental?
- (3) a expressão do sentimento é gerada por algum estímulo emocional específico ou representa um estado de espírito?
- (4) qual é a intensidade da manifestação do sentimento, baixa, média ou alta?
- (5) a demonstração do sentimento é intencional? A intenção relaciona-se a estímulos ainda não realizados ou já realizados?
- (6) A que variável o sentimento está ligado? À *felicidade/infelicidade*; *segurança/insegurança* ou *satisfação/insatisfação*?

Até o momento, foi exposto que a categoria Afeto cobre os significados associados à atitude do autor em relação a pessoas, objetos, fatos, etc. Da mesma forma, foi apresentado que estes significados podem ser positivos ou negativos, autorais ou não autorais, podendo ainda ser classificados segundo aspectos culturais, de intencionalidade, de intensidade, entre outros. Na categoria seguinte, veremos de que forma as pessoas lançam mão de recursos linguísticos para julgar o comportamento humano.

Julgamento

Na região semântica do Julgamento, estão os significados ligados à avaliação moral do comportamento humano. Quanto ao tipo de Julgamento, Martin (2005) apresenta uma divisão em dois grupos: *estima social e sanção social*. O primeiro grupo envolve julgamentos de admiração ou crítica, sem

implicações legais e se relaciona à *normalidade* (o quanto normal alguém é), à *capacidade* (o quanto capaz alguém é) e à *tenacidade* (o quanto decidido alguém é). O segundo grupo abrange os julgamentos de admiração ou condenação, geralmente com implicações legais. Os julgamentos de sanção social têm a ver com a *veracidade* (o quão sincero alguém é) e a *propriedade* (o quão correto alguém é) de alguém ou de um grupo. O quadro a seguir resume os aspectos envolvidos no parâmetro Julgamento.

PARÂMETRO JULGAMENTO E SUA CLASSIFICAÇÃO		
CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO	SUB-CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO	COMO IDENTIFICAR
estima social	normalidade	Ele/Ela é especial?
	capacidade	Ele/Ela é capaz?
	tenacidade	Ele/Ela é de confiança?
aprovação social	veracidade	Ele/Ela é sincero/a?
	propriedade	Ele/Ela é correto/a?

Figura 3 – Principais aspectos do Julgamento (WILSON, 2009, adaptado de WHITE, 2005)

As duas categorias de classificação relacionam-se ao canal pelo qual a mensagem é codificada. O Julgamento de estima social é geralmente controlado pela cultura oral, por meio de bate-papos, fofocas, piadas, histórias. O humor, neste caso, tem papel crucial na construção deste tipo de julgamento. (EGGINS e SLADE, 1997 *apud* MARTIN e WHITE, 2005). O compartilhamento de valores nessa área mostra-se fundamental na formação de redes sociais, como a família, amigos, colegas de profissão, etc. Por outro lado, o Julgamento de sanção social tende a ser codificado pela escrita através de regras, regulamentos, leis, decretos, ordens judiciais, etc. Na vida social, desobedecer ou não cumprir regras como estas pode gerar penalidades ou punições de esferas públicas, como o Estado e a igreja. O senso de obrigação civil e observação religiosa são sustentados pelo compartilhamento de valores deste tipo.

É importante reiterar que julgamentos, assim como qualquer outro tipo de atitude, podem ser realizados de forma explícita ou implícita. Quando o falante/escritor escolhe posicionar-se de forma indireta, este geralmente lança mão

de estratégias que “suavizem” / “amenizem” o efeito do Julgamento sobre seu interlocutor. Martin (2005) chama este tipo de atitude de “julgamento pressuposto” e os recursos de “*tokens of judgement*” (marcas de julgamento). Wilson (2009) observa que tais recursos relacionam-se a aspectos culturais de determinada cultura, podendo, em alguns casos causar situações embaraçosas, tanto para quem “insinua” o Julgamento, quanto para quem o Julgamento é adereçado, pois “descrições ‘inofensivas e imparciais’ de fatos, sem qualquer marca aparente de posicionamento de valor, podem desencadear associações que levam a um julgamento por parte do leitor/ouvinte” (WILSON, 2009, p. 96).

Apreciação

Os significados relacionados à Apreciação são usados para construir avaliações dos produtos do trabalho humano, isto é, das coisas produzidas pelos indivíduos (ex. filmes, livros, CDs, pinturas, esculturas, peças, espetáculos, performances, etc). Observa-se, porém, que os sujeitos humanos também podem ser ‘apreciados’ ao invés de ‘julgados’ (somente nos casos os quais suas qualidades estéticas são discutidas e não a aceitabilidade social de seus comportamentos). Podemos, da mesma forma, apreciar fenômenos ou elementos da natureza (o arco-íris, as estrelas, o por do sol, as ondas do mar, etc.).

Esta região semântica é organizada em três variáveis:

- a) **Reação** - se subdivide em *impacto* (reação de algo em nós – ex: ‘*Isto me toca?*’ e *qualidade* (ocorre se a reação estiver voltada para o objeto – ex: ‘*Eu gostei disto?*’)
- b) **Composição** - dividida entre *equilíbrio* (trata daquilo que avaliamos como as partes concretas que formam o objeto em questão – ex: ‘*Isto está coeso?*’ e *complexidade* (trata daquilo que o texto tem e que faz com que ele interaja com o mundo – ex: ‘*Foi difícil de acompanhar?*’)
- c) **Valor** - refere-se à importância social, ex: ‘*Isto valeu a pena?*’.

Martin e White (2005, p. 45) sugerem que o Julgamento e a Apreciação podem ser concebidos como sentimentos institucionalizados, “que nos tiram do nosso mundo do senso comum, introduzindo-nos em mundos do senso incomum de valores compartilhados pela comunidade”¹⁴. Desta forma, julgamentos organizam os sentimentos em forma de propostas sobre o comportamento das pessoas, isto é, como devemos nos comportar. Estas propostas podem ser formalizadas como regras e regulamentos administrados pela igreja e pelo Estado, por exemplo. Diferentemente, apreciações apresentam-se como proposições sobre o valor das coisas. Também podem ser formalizadas em sistemas de recompensa, tais como, preços, notas, prêmios, bolsas, etc.

Às vezes, Julgamento e Apreciação podem ser observados em um único enunciado. Isto ocorre porque quando apreciamos o resultado do trabalho de alguém, estamos, na verdade, julgando a habilidade ou a capacidade da pessoa que produziu um objeto. Esta fusão de significados atitudinais fica evidente no excerto a seguir extraído dos dados:

163	341	Janaína	↑ essa escola é <u>feia</u> ! [dá vergonha,
	342		fessora.]

(cf. Anexos, Grupo de Discussão II)

A reação negativa de Janaína em relação ao aspecto estético da escola suscita julgamentos sobre aqueles que “permitem” que o colégio apresente uma estrutura ruim. Assim, pode-se inferir que os responsáveis poderiam ser pessoas ligadas ao provimento e manutenção da escola, como diretores, secretários de educação e infra-estrutura, prefeito, governador, presidente, e também os próprios alunos que, em muitos casos, não se empenham em conservar o espaço físico do colégio, cometendo, inclusive, atitudes de vandalismo.

Embora Afeto, Julgamento e Apreciação apresentem características particulares e traços diferentes, é importante considerar que as três categorias, encontram-se inter-relacionadas, uma vez que todas se associam à expressão de sentimentos, isto é, à manifestação afetiva. Por esta razão, os estudos têm evidenciado o papel central do Afeto no campo semântico da Atitude.

¹⁴ No original, “...which take us out of our everyday common sense world into the uncommon sense worlds of shared community values”.

Diferenciam-se, porém, quanto à fundamentação desses sentimentos (WHITE, 2004, p. 183).

Outra consideração importante vem da afirmação de Martin, ao observar que “nós nascemos com uma grande quantidade de afeto, que necessita ser controlado e valorado” (MARTIN, 2006, comunicação pessoal). Este trabalho pode ser realizado pelo Julgamento e pela Apreciação, pois estes dois subsistemas encontram-se à serviço do Afeto (NÓBREGA, 2009). No exemplo a seguir, extraído dos dados deste trabalho, é possível compreender de que maneira o Afeto “atravessa” atitudes de Julgamento e Apreciação.

162	267 268	Douglas	só Carlos que é chato , por isso que eu não respeito ele mesmo.
163	269	Leo	por isso que eu repeti, por causa dele.

(cf. Anexos, Grupo de Discussão II)

A oração em destaque é um Julgamento de estima social negativo, que poderia ser reescrito, sem alterar o significado, da seguinte forma: “só Carlos que **me** chateia”. Evidencia-se, desta maneira, a manifestação do Afeto a partir de um Julgamento.

Após explorar os principais conceitos das três categorias, Afeto, Julgamento e Apreciação, do subsistema de Atitude, veremos, em seguida, de que forma os falantes/escritores podem escolher, a partir de um leque de possibilidades, escalonar suas atitudes.

Gradação

O subsistema **Gradação** desempenha a função de graduar os fenômenos onde sentimentos são ampliados e categorias atenuadas. Apresenta-se dividido em duas subcategorias:

- a) *foco*- ocorre quando “o foco de nossas atitudes recai em categorias que, vistas pela perspectiva experiencial, não apresentam escalas gradativas, mas operam como forma de reconstruir categorias de gradação em relação ao item avaliado” (VIAN JR, 2009, p. 118),

possuindo as funções de acentuar ou amenizar determinada atitude. No segmento abaixo (cf. Anexos, Grupo de Discussão I), o participante opta pelo item lexical “mesmo”, acentuando sua atitude de não respeitar o professor Carlos.

162	266	Douglas	só Carlos que é chato, por isso que eu não respeito ele mesmo .
	267		

b) *‘força’*– atua nas atitudes de modo a intensificar e/ou quantificar a perspectiva do falante/escritor em relação ao alvo de sua avaliação. Na língua portuguesa, Vian Jr (2009) observou que este mecanismo pode ser realizado através de recursos diversos, tais como, repetições, nominalizações, intensificadores, léxico atitudinal, metáforas, entre outros. As escolhas lexicais de *prisão* e *FEBEM*, usadas pelos participantes Jonas e Lucas (cf. Anexos, Grupo de Discussão III), respectivamente, para construírem comparações com a escola, são exemplos de gradações por meio da categoria “força”.

	135	Jonas	botaram aquele negócio igual a uma
	136		prisão , [que doideira]
065	137	Lucas	[é mesmo], pior que a FEBEM ainda .

Na próxima seção, apresento perspectivas teóricas que tratam do tema identidade. A organização é feita em quatro subseções. Na primeira traço um panorama geral sobre o tema, incluindo os interesses de pesquisa na atualidade. Também discorro sobre algumas peculiaridades com as quais o tema *identidade* se relaciona. A segunda subseção é reservada às contribuições da Antropologia Linguística para o assunto *identidade*. Na terceira subseção, reflito sobre a construção de identidades a partir de posicionamentos de inclusão e exclusão. Na última, exponho algumas considerações sobre as identidades coletivas e suas associações com as identidades sociais e individuais.

2.3.

Identidade: panorama geral do desenvolvimento das pesquisas

Por muito tempo as pesquisas sobre *identidade* foram conduzidas com o único objetivo de servir como pano de fundo para investigações teóricas de algumas áreas do saber, como a Sociologia e a Psicologia. Esta relação de subordinação, caracterizada por um viés de estudo complementar, foi substituída por um grande interesse de pesquisadores em questões sobre a relação linguagem e identidade (GIDDENS, 1999; OCHS, 1993; MOITA LOPES, 2002, 2003; HALL, 2003; BUCHOLTZ e HALL, 2005; BASTOS 2008).

O tema *identidade* vem sendo amplamente explorado por diferentes estudiosos das ciências sociais e humanas. Muitos e diferentes significados são associados ao uso do termo identidade, por isso “a identidade é uma ideia inescapavelmente ambígua, uma “faca de dois gumes” (BAUMAN, 2005, p. 82). Ao discorrer sobre a instabilidade do termo *identidade*, Bauman (2005, p. 83), sublinha que a identidade é um “conceito altamente contestado”. O autor alerta para o cuidado que se deve ter toda vez em que a palavra *identidade* for mencionada, pois ela vai estar continuamente envolvida numa batalha, ou melhor, “o campo de batalha é o lar natural da identidade.” (BAUMAN, 2005, p. 83, aspas no original).

Diante da multiplicidade de abordagens teóricas nas quais o termo identidade está inserido, opto por fazer alguns recortes teóricos. Minhas escolhas procuram dialogar tanto com a perspectiva sociossemiótica de linguagem da LSF, apresentada anteriormente neste capítulo, quanto com pressupostos socioconstrucionistas aos quais me afilio e que perpassam todo o processo de construção desta pesquisa.

Embora haja um amplo aporte teórico interessado nas questões sobre identidade, alguns entendimentos apresentam-se relativamente consensuais entre pesquisadores contemporâneos que se apóiam em abordagens construcionistas. Dessa forma, visando potencializar o espaço que tenho neste trabalho, pretendo argumentar, brevemente, sobre o que vou designar “atributos norteadores para o estudo de identidades”.

Após a leitura de textos de autores contemporâneos, tais como, Moita Lopes (2002, 2003), Hall (2003), Bucholtz e Hall (2005), Bastos (2008),

proponho uma síntese dos principais construtos teóricos para a compreensão do fenômeno. Resumidamente, quatro aspectos mostram-se essenciais para o estudo de identidades. Pode-se afirmar que toda identidade é: (1) **flúida**, fragmentada; (2) **emergente**, construída discursivamente de momento a momento; (3) **relacional**, depende do “outro” e (4) **social** e **cultural**, relaciona-se ao contexto de produção.¹⁵ Os atributos podem ser capturados na citação a seguir:

Identidade cultural...é uma questão de “torna-se”, bem como “ser”. Ela pertence tanto ao passado quanto ao futuro, não são pré-existentes, mas se transformam através de lugares, tempo, história e cultura. Estão constantemente sujeitas ao processo de transformação influenciado pela história, cultura e relações de poder. É tornar-se e não somente ser. As identidades são os nomes que damos às diversas formas que nos posicionam socialmente e nas quais nos posicionamos; são narrativas de nosso passado (HALL, 1990, p. 225, aspas no original)¹⁶.

A ideia de **fluides** relaciona-se ao contexto contemporâneo, momento também conhecido como “era líquido-moderna”, “modernidade tardia”. A atual conjuntura econômica, sociopolítica e cultural vem estimulando o surgimento de novos estilos de vida e novas formas de organização social (FRIDMAN 2000, p. 10-11). A globalização tem impulsionado a construção de um mundo mais veloz e em constante aceleração. Esse movimento tem contribuído para a dissolução das bases estruturas e instituições sociais, antes tidas como estáveis e seguras.

De acordo com Bauman (2005), vivemos uma fase fluida, caracterizada pela busca incessante do prazer momentâneo e dela decorre a liquefação nas bases das relações interpessoais, “das relações amorosas à religião, tudo se torna instável, líquido” (BAUMAN, 2005, p. 68). O desejo, ou melhor, a necessidade dos indivíduos em se manterem em movimento, tem gerado sentimentos de insegurança, medo e insatisfação. Os relacionamentos entre os indivíduos são, cada vez mais, “eletronicamente mediados, frágeis “totalidades virtuais”, em que é fácil entrar e ser abandonado” (BAUMAN, 2005, p. 31, aspas no original). Toda

¹⁵A sequência organizacional dos atributos aqui discutidos foi realizada de forma aleatória. Obviamente, outros aspectos são igualmente importantes, mas destaco os mais relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

¹⁶No original, “Cultural identity... is a matter of “becoming” as well as “being.” It belongs to the future as much as to the past. It is not something which already exists, transcending place, time, history, and culture. Cultural identities come from somewhere, have histories. But, like everything which is historical, they undergo constant transformation. Far from being eternally fixed in some essentialized past, they are subject to the continuous “play” of history, culture and power. Far from being grounded in a mere “recovery” of the past, which is waiting to be found, and which, when found, will secure our sense of ourselves into eternity, identities are the names we give to the different ways we are positioned by, and position ourselves within, the narratives of the past.”

essa dinâmica do mundo líquido-moderno, portanto, tem levado os pesquisadores a conclusão de que o tempo de vida das identidades é cada vez mais limitado.

O caráter **emergencial** das identidades decorre do pressuposto de que toda identidade é (re)(co)construída e negociada na interação. Diariamente nos envolvemos e somos envolvidos em práticas discursivas nas quais nos posicionamos e posicionamos o outro. Estamos a todo o momento atribuindo significados ao mundo que nos cerca, e nesse movimento escolhemos ser quem somos, ou somos aquilo que nos é atribuído. As identidades, pois, tendem a surgir nos contextos discursivos em que nos engajamos cotidianamente. Portanto, descarta-se a ideia de identidade como um construto de natureza anterior ao discurso, optando por um viés que situa a identidade como um “construto social, construída em práticas discursivas, e que não está relacionada a uma visão de identidade como parte da natureza da pessoa” (MAGALHÃES, 2013, p. 33).

Partindo-se do princípio de que as identidades emergem discursivamente na interação, a interdependência do “**outro**” para a produção das identidades torna-se incontestável. Para Giddens (2003, p. 149), “a constituição do eu só ocorre mediante o discurso do outro”. Assim, toda identidade é **relacional**, pois, quando nos posicionamos, afiliamo-nos ou desfiliamo-nos a alguém ou a alguma coisa. Tais afiliações e desfiliações manifestam relações interpessoais hierárquicas de posições sociais, sempre perpassadas pela questão do poder. A maneira como nos apresentamos para o(s) outro(s) sempre vai estar subordinada à posição social, ao papel social, ao gênero, à idade, a quem nos dirigimos. Desta constatação, pode-se concluir que a posição social que ocupamos na vida social e o exercício do poder estabelecem formas assimétricas nas atividades sócio-discursivas. Nos dados deste trabalho (cf. Cap. 4), por exemplo, as interações entre pesquisadora e participantes vão estar constantemente influenciadas pela relação dos papéis de professora e alunos.

Por sermos seres atravessados pela **história** e pela **cultura**, o entendimento que temos de quem somos nasce no interior das práticas discursivas em que nos engajamos com os outros. Estas práticas não são realizadas isoladamente num vácuo social, estão, contrariamente, inseridas em um contexto sócio-histórico e cultural que está em contínuo movimento. As instituições (escola, igreja, família, Estado), por exemplo, têm um papel fundamental na construção de identidades, pois estas são, “de certo modo, um efeito da

socialização institucional” (SARUP, 1996, p. 48 *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 59). Tais instituições contribuem na legitimação ou descredenciamento de identidades. Paralelamente a isso, Pontes (2009) suscita a possibilidade de os atores sociais fazerem a escolha de lutar contra as estruturas sociais, reivindicando mudanças, ou aceitando as identidades que lhes são impostas. Nas palavras do autor:

Nossa identidade não é individual ou cristalizada, mas processual e está em relação dialética com a estrutura social, ou seja, ao passo que são formadas por processos sociais determinados pela estrutura social, e mantidas, modeladas e remodeladas pelas relações sociais, também podem reagir a esta estrutura, mantendo-a ou modificando-a. (PONTES, 2009, p. 28)

Até aqui procurei apresentar de forma bastante concisa algumas particularidades que considero importantes para o estudo do fenômeno complexo que é a construção de identidades.

Na próxima subseção, discorro sobre a perspectiva da Antropologia Linguística para o estudo de identidades. Tal abordagem teórica torna-se complementar ao arcabouço já desenvolvido até agora, pois a linguagem assume posição central nas pesquisas desta área de estudos sociais.

2.3.2.

A relação discurso, cultura e identidade: contribuições importantes da Antropologia Linguística

No campo da Antropologia Linguística (doravante AL), pesquisadores têm priorizado o estudo da relação identidade e linguagem, principalmente pelo reconhecimento do papel da linguagem como um dos recursos semióticos mais flexíveis na produção cultural da identidade (BUCHOLTZ e HALL, 2005). Antropólogos linguistas concebem a análise da relação identidade e linguagem como uma poderosa ferramenta para a compreensão de trabalhos culturais locais e também como um mecanismo de luta contra o sexismo, racismo, (neo) colonialismo e outros tipos de relações de poder (GARRET, 2005; PHILIPS, 2005; GAL, 1978; KEENAN, 1989; BUCHOLTZ e TRECHTER, 2001).

Questões de cunho político, sobretudo àquelas relacionadas à ideologia e ao poder, sempre estiveram no centro dos estudos sobre identidade. As escolhas

dos temas de pesquisa, geralmente, voltam-se às categorias de raça, etnicidade, gênero, sexualidade, entre outras. Por isso, é comum que o conteúdo dos trabalhos frequentemente reivindique uma sociedade mais justa e igualitária.

Da mesma maneira, esta pesquisa interessa-se por ouvir as vozes daqueles que se encontram em uma posição social e econômica desprivilegiada, buscando trazê-las para o centro das discussões acadêmicas, na tentativa de evidenciar suas angústias, injustiças, desafetos, etc., e, assim, quem sabe, encaminhar algumas reflexões e propostas que visem melhorar a qualidade de vida dos colaboradores deste trabalho.

O aprofundamento das pesquisas sobre identidade tem motivado muitos antropólogos linguistas a refletirem sobre seus posicionamentos no processo de desenvolvimento de seus trabalhos. No entanto, alguns estudos desenvolvidos sob o escopo da AL têm recebido muitas críticas. Devido à sua natureza essencialmente política e à sua maneira particular de metodologia, alguns trabalhos sobre identidade da AL são acusados de operarem com noções de generalizações de *similaridade e diferença*¹⁷, o que aponta para uma doutrina filosófica conhecida como *essencialismo*.

Uma abordagem essencialista de identidade sustenta que, aqueles que ocupam uma categoria de identidade (mulheres, negros, homossexuais), são fundamentalmente semelhantes uns aos outros e fundamentalmente diferentes de membros de outros grupos. Grupos como estes, segundo a visão essencialista, são inevitáveis e naturais e as fronteiras que os separam são visivelmente demarcadas. Consequentemente, a identidade existe a priori no indivíduo como uma estrutura estável, localizada em sua psique ou em categorias fixas (BUCHOLTZ e HALL, 2005, p. 374).

Buscando alternativas à questão do essencialismo, Bucholtz e Hall (2005) propõem que as fundamentações teóricas sejam mais bem desenvolvidas. As autoras defendem o aperfeiçoamento dos construtos teóricos sobre identidade no campo da AL assegurando que “sem identidade, nós argumentamos, não há antropologia”¹⁸ (2005, p. 375). As pesquisadoras discutem as limitações em se

¹⁷ Semelhança e diferença (*sameness and difference*) constituem conceitos chaves para a compreensão do processo de construção de identidades. *Semelhança* permite que os indivíduos imaginem a si mesmos como um grupo, enquanto *diferença* produz distância social entre aqueles que os concebem como diferentes (BUCHOLTZ e HALL, 2005).

¹⁸ No original, “Without identity, we argue, there can be no anthropology...”

trabalhar apenas com os conceitos de *semelhança e diferença* para a apreensão do fenômeno da produção de identidades, pois este se encontra imerso em construtos de ordem social, cultural e política. Sugerem, portanto, que os conceitos *semelhança e diferença* sejam observados a partir de uma estrutura de organização hierárquica em contextos sociais.

Uma importante contribuição no desenvolvimento dos estudos sobre identidade proposta pela AL é a construção de um ferramental teórico, denominado *tactics of intersubjectivity*¹⁹ – relações geradas pelo trabalho de identidade, que tem como objetivo a contemplação de questões relacionadas à cultura, ao poder, e à agência, fundamentais nos trabalhos da antropologia linguística contemporânea (BUCHOLTZ e HALL, 2005, p. 382). As pesquisadoras alegam ser este um modelo mais sistemático e preciso para a investigação de *como e por que* as identidades são construídas. O empreendimento da produção de identidades, segundo as autoras, acontece por meio de uma variedade de recursos simbólicos, entre os quais a língua/linguagem se destaca. Dada a relevância dos pares *tactics* que compõem o modelo, estes são apresentados na definição de identidade oferecida por Bucholtz e Hall (2005, p. 382):

identidade: resultado de semióticos culturais que é realizado através da produção das relações sociopolíticas contextualmente relevantes **de similaridade e diferença, autenticidade e inautenticidade, e legitimação e ilegitimação.**^{20 21}(grifos no original)

O primeiro par, **similaridade e diferença**, tem sido amplamente explorado nos estudos sobre a formação de identidades. O aspecto da semelhança envolve a percepção e o reconhecimento de afinidades. Por outro lado, diferenças são percebidas e rejeitadas em favor das semelhanças. **Autenticidade e inautenticidade** são processos pelos quais ocorrem a construção, respectivamente, de identidades creditáveis ou genuínas e a produção de identidades que são

¹⁹ O termo será mantido inglês por entender que a tradução do mesmo não abarcaria o significado a que se pretendem as autoras. No entanto, *tactic*, pode ser entendido como “estratégia”, “maneira”. Dessa forma, *tactics* seriam as estratégias usadas pelos interlocutores durante o curso de uma interação cujo objetivo é a construção e definição de posicionamentos identitários ligados à cultura, ao poder e à agência. As estratégias encontradas por Bucholtz e Hall (2005) são caracterizadas por pares opostos, como se verá mais adiante.

²⁰ Grifo meu.

²¹ No original, “identity: an outcome of cultural semiotics that is accomplished through the production of contextually relevant sociopolitical relations of similarity and difference, authenticity and inauthenticity, and legitimacy and illegitimacy.”

literalmente desacreditáveis ou não-genuínas. O último par, **legitimação** e **ilegitimação**, relaciona-se, respectivamente, ao empreendimento de legitimar uma identidade por meio de uma instituição ou outra autoridade e, contrariamente, rejeitar uma identidade imposta por estruturas de poder.

O modelo analítico proposto por Bucholtz e Hall (2005) constitui um instrumento de análise produtivo para a identificação das identidades emergentes nos dados desta pesquisa, uma vez que ele permite evidenciar de que maneira os participantes de uma interação lançam mão de estratégias, conscientemente ou não, a fim de construir e definir as relações interpessoais as quais vivenciam.

As identidades sociais podem também ser observadas a partir de processos de inclusão e exclusão pelos quais falantes/escritores tendem a filiar-se ou desfiliar-se de pessoas, grupos, atitudes, etc. A subseção seguinte enfatiza tais processos, objetivando compreender de que forma os interlocutores demonstram sentimentos de solidariedade e indiferença na interação.

2.3.3.

Quem somos nós? quem são eles?: processos de inclusão e exclusão nos posicionamentos identitários

Como já discutido anteriormente neste capítulo, nossas afiliações e/ou desfiliações contribuem para a construção da imagem de quem somos, a imagem das pessoas com as quais nos relacionamos, ou, ainda, imagens das pessoas sobre as quais falamos durante uma interação. Além disso, não é incomum notar, na prática discursiva diária, a nossa manifestação em favor de, ou contra pessoas, instituições, situações, etc. Optamos, assim, por nos unirmos a pessoas e/ ou grupos, ou procuramos manter distância daqueles com os quais não desejamos afiliação. Esta atitude relaciona-se com as necessidades geradas pelos diversos papéis que assumimos em nossas vidas.

De acordo com Duszak (2002, p. 1), “sentimentos de **inclusão** e **exclusão** social se desenvolvem nas bases de nossos valores, crenças, estilos de vida, nossas experiências e expectativas”. A partir deste entendimento, procuramos por meio de comparações, construir o significado de quem somos e o significado de quem

são os “outros”, ou seja, partimos da premissa de que “nós somos o que somos porque eles não são o que nós somos”²² (FORGAS e TAJFEL, 1981, p. 124 *apud* DUSZAK, 2002, p. 2). Os processos de inclusão e exclusão realizam-se, portanto, a partir da percepção de diferenças, que é sempre orientada por critérios sociais e culturais.

Através de sinais linguísticos ou não linguísticos, de **solidariedade** e **indiferença**, buscamos nos posicionar em afiliação ou desfiliação aos participantes do jogo interacional. Duszak (2002) enfatiza o papel da linguagem no processo de inclusão e exclusão, salientando que no conjunto de recursos semióticos que temos a nossa escolha, as palavras são os sinais mais importantes.

Tendo em vista a importância dos elementos linguísticos para a identificação de atitudes de solidariedade e indiferença, a **indexicalidade**, processo pelo qual os interlocutores fazem referência ao contexto situacional por meio de dêiticos ou elementos não linguísticos, cumpre uma função essencial no processo da construção de “nós” e “eles”. A análise, por exemplo, destes pronomes em uma interação pode colaborar para a compreensão de como os participantes exercitam suas afiliações ou desfiliações, construindo, redistribuindo, ou mudando valores sociais do *ingroupness* e *outgroupness*²³.

Nesta pesquisa, a identificação e interpretação das ocorrências dêiticas, principalmente a escolha pela voz do grupo, “a gente” (nós), em muito irá contribuir para o entendimento dos posicionamentos identitários dos participantes. Assim, na análise dos dados, uma atenção maior será dada aos casos em que os participantes optarem por se posicionarem pelo uso de “nós”, pois como afirma Duszak (2002, p.), “nós” é um prototípico expoente do *speaker-group*²⁴, e apresenta-se como par oposto da distância estabelecida por “eles”. Além disso, a identificação da voz do grupo torna-se essencial para o estudo da construção de identidades coletivas, pois através dela ocorre o trabalho de agência coletiva que será discutido na próxima subseção.

Acredito ser este um caminho fértil para a compreensão de sentimentos de afiliações e desfiliações que podem emergir entre os participantes e,

²² No original, “We are what we are because they are not what we are.”

²³ Os termos *ingroupness* e *outgroupness* serão mantidos no idioma de origem por não haver uma tradução que capture o significado em sua totalidade. Uma idéia que se aproxima do termo *ingroupness* volta-se à percepção de uma ou mais pessoas em se sentirem membro de um grupo; contrariamente, *outgroupness* refere-se ao sentimento de não pertencimento a um grupo.

²⁴ Tradução livre da autora: “voz do grupo”

consequentemente, o surgimento, nesse processo, de identidades individuais, sociais e coletivas. Esta última será discutida na subseção a seguir.

2.3.4. Identidades coletivas

Os primeiros trabalhos em que o termo identidades coletivas foi conceituado estão associados à Sociologia clássica, nos estudos de Marx e Durkheim. Houve também o interesse, na metade do século, de pesquisadores como Erik Erckson e Erving Goffman em estudar o fenômeno. Contudo, o alavancar dos estudos das identidades coletivas ocorreu no final do século passado (SNOW, 2011).

O conceito tem sido discutido sob a ótica de pressupostos estruturais e/ou construcionistas. As abordagens estruturais relacionam-se às ideias essencialistas, já comentadas neste capítulo. O viés construcionista, por outro lado, enfatiza a (co)construção das identidades coletivas durante o processo interacional, buscando compreender, dentre outras questões, de que maneira atuam a expressão simbólica e a manutenção das identidades coletivas (SNOW, 2011).

As identidades coletivas podem emergir em uma grande variedade de contextos, porém o foco de interesse dos pesquisadores contemporâneos tem se dirigido a questões de gênero, etnia, religião, nacionalismo e particularmente de movimentos sociais (SNOW, 2011).

A essência das identidades coletivas consiste no compartilhamento entre os atores sociais do senso de *we-ness* – quem somos - e *one-ness* – quem sou - e **agência coletiva**. Aspectos cognitivos, emocionais e até mesmo de cunho moral atuam como agentes motivadores e estimuladores da construção de sentido de quem somos. As pessoas geralmente são motivadas a agirem juntas quando há, por exemplo, uma causa comum a ser defendida, ou a percepção de uma ameaça, ou ainda quando saem em defesa ou em oposição a alguém.

Esta ação, ou seja, a agência coletiva é componente essencial das identidades coletivas. Ela tanto motiva quanto suscita a realização da referida ação. Para entender como a agência acontece, veja-se o seguinte: um dos

papéis²⁵ dos colaboradores desta pesquisa, por exemplo, refere-se à categoria de aluno de uma instituição escolar. Outro papel que lhes é atribuído relaciona-se ao contexto de retenção escolar, motivo pelo qual foram convidados a participar da pesquisa. Em vários momentos da interação, os participantes, conjuntamente, trazem à tona estes papéis, **ilegitimando**, no entanto, a condição de aluno reprovado, atribuindo responsabilidade a pessoas, a instituição escolar, ao sistema educacional, etc.

Caminhando para o final do arcabouço teórico sobre identidades, apresento alguns de tipos de identidades coletivas observadas por alguns pesquisadores. Snow (2011) sustenta a possibilidade de se distinguir três tipos de identidade: **individual**, **social** e **coletiva**. Da mesma forma, o autor reconhece que elas manifestam-se simultaneamente na interação. No entanto, o estudioso faz uma ressalva quanto à impossibilidade de se inferir um tipo de identidade a partir de outra, sugerindo, pois, a necessidade de se fazer a distinção entre elas.

O autor propõe, então, as seguintes definições: (1) **identidade pessoal ou individual**: são auto-atribuições ou auto-designações que podem derivar de categorias de pertencimento; (2) **identidade social**: são atribuições dadas pelos outros na tentativa de situar as pessoas no espaço social. Referem-se a papéis sociais, como por exemplo, “mãe”, “professora”, ou a categorias mais amplas como as de gênero, étnicas e de nacionalidade; (3) **identidade coletiva**: baseada em atributos e experiências reais ou imaginadas entre aqueles que se incluem na coletividade e em relação ou contraste a uma ou mais concepções de *others*, isto é, de quem são ou outros, sempre ancorada no compartilhamento da noção de *welness*.

Outros tipos de identidades coletivas foram identificados por Castells (1997 p. 7-10 *apud* SNOW, 2011). O interesse das pesquisas de Castells associa identidades coletivas e relações de poder. Para o autor, três tipos de identidade podem ser observadas: (1) **identidade legitimadora** – introduzida pelas instituições dominantes da sociedade; (2) **identidade de resistência** – produzida por atores que se encontram em posições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica da dominação e (3) **identidade de projeto** – emerge quando os atores

²⁵ O termo “papel” refere-se a posições que os indivíduos podem ocupar no espaço social, como por exemplo, o papel de professor e o papel de mãe. Segundo Snow (2011, p. 2), tais papéis constituem tipos de identidades sociais.

sociais, constroem uma nova identidade, a partir do uso de qualquer tipo de material a seu alcance, capaz de redefinir sua posição na sociedade.

Como se pode observar, as pesquisas com foco nas identidades têm impulsionado o aprofundamento dos construtos teóricos sobre o tema. Uma área que tem se dedicado à investigação das identidades são as abordagens socioconstrucionistas da narrativa. Na seção seguinte, discuto sobre a importância das narrativas no processo de construção identitária, principalmente, o papel que as avaliações desempenham neste processo.

2.4.

Narrativa: a importância das histórias na organização das experiências humanas

Os dados desta pesquisa me levaram a aprofundar meus conhecimentos teóricos sobre o papel das histórias no discurso oral, pois não houve da minha parte, intenção de “provocar” nos alunos o relato de narrativas durante a geração de dados. Elas surgiram de forma espontânea no fluxo interacional, fato que chamou muito minha atenção.

Observando atentamente a transcrição das falas dos participantes, comecei a perceber nos enunciados a existência de um número considerável de pequenas histórias que fazem referência ao cotidiano escolar. Alguns casos relatados têm como cenário a sala de aula, outros, porém, fazem alusão a diferentes espaços do colégio. Embora curtas (algumas bem curtas), as narrativas apresentam uma qualidade que pode ser notada na riqueza dos detalhes e principalmente pela expressão de dramaticidade dos narradores. Estes motivos fizeram com que eu escolhesse as narrativas como ponto de partida para olhar os dados.

Como se verá no quarto capítulo, um traço notável das narrativas que emergiram dos dados foi a presença do entrelaçamento de vozes na coconstrução dos eventos narrados. Esta característica parece definir a importância da reconstrução dos eventos experienciados pelo grupo. Por esta razão, ancoro o tratamento dos dados nos pressupostos socioconstrucionistas (BASTOS, 2004, 2005, 2008; BRUNER, 1997; GEORGAKOPOULOU, 2006; BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008), tendo em vista que as pesquisas nesta área enfatizam o propósito narrativo no discurso.

2.4.1.

O modelo laboviano: perspectiva estrutural da narrativa

As pesquisas de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) marcam o início dos estudos sobre narrativas. O trabalho dos autores tinha como objetivo principal gerar dados não monitorados, tendo como método de coleta de dados a entrevista (em grupos e individuais). Os participantes da pesquisa eram conduzidos, a partir de perguntas, a relatarem um evento narrativo. Os resultados evidenciaram que a estrutura de uma narrativa é organizada por orações que remetem a eventos temporais mencionados em um enunciado.

Labov assinala que uma narrativa precisa ser *reportável*. A reportabilidade de um evento está relacionada ao que é extraordinário, ao que provoca na audiência, curiosidade, surpresa, espanto, etc., sempre remetendo a um acontecimento específico. Além disso, toda narrativa tem um ponto, isto é, uma razão para ser contada em um determinado contexto.

Para o autor, o propósito do ato de narrar está na recapitulação de experiências passadas, a partir de “uma sequência verbal de orações com uma sequência de fatos que (infere-se) ocorreram de fato” (LABOV, 1972, p. 359). Outro aspecto que caracteriza uma narrativa é que suas orações apresentam, na maioria das vezes, estrutura sintática simples. O pesquisador identificou seis componentes estruturais que organizam o relato de uma história, a saber:

- 1- **Resumo** – informa, brevemente, o conteúdo da narrativa;
- 2- **Orientação**– contextualiza a história através de informações sobre os personagens, o local e o tempo em que o evento ocorreu;
- 3- **Avaliação** – agrega valores morais, crenças, atitudes da pessoa que narra à história, caracterizada, geralmente, por um tom dramático. Constitui um elemento de grande importância, pois por meio de avaliações, o narrador expressa a razão de ser da narrativa, além de indicar o seu *ponto*. As avaliações tendem a ocorrer através de dois mecanismos, a saber:
avaliação externa – acontece quando o narrador interrompe momentaneamente o relato do evento com o objetivo de observar o seu

ponto e **avaliação encaixada** – neste tipo, não há a suspensão do relato. Através de recursos lingüísticos ou extralingüísticos, o narrador informa a seus interlocutores como a narrativa deve ser compreendida.

4- **Ação Complicadora** – explicita o que de fato ocorreu. O evento, sintaticamente, é formado por uma sequência temporal de orações narrativas construídas no passado. Labov também caracteriza uma narrativa mínima, se esta contiver, pelo menos, duas orações sequenciadas no passado.

5- **Resolução** – apresenta a consequência da ação complicadora, isto é, seu resultado.

6- **Coda** – sinaliza o término da narrativa, trazendo o narrador e o ouvinte para o momento presente da interação. É comum aparecerem avaliações sobre o evento narrado.

O único elemento obrigatório, segundo Labov, é a ação complicadora, pois nele encontramos as informações necessárias e fundamentais que determinam um discurso narrativo. Os demais são opcionais.

Embora os trabalhos de Labov e Waletzky tenham dado início aos estudos sobre narrativas e ainda hoje serem considerados de grande importância para o desenvolvimento das pesquisas, os autores são, frequentemente, criticados por terem enfatizado apenas o aspecto estrutural das narrativas. Tal ênfase pode estar provavelmente relacionada à época da realização das pesquisas, metade do século XX, quando a abordagem estruturalista era a base teórica que fundamentava os estudos lingüísticos. Na visão estruturalista, os fenômenos lingüísticos devem ser compreendidos a partir da análise de suas partes, desconsiderando, assim, aspectos de caráter social, como por exemplo, o contexto onde os fenômenos ocorrem.

O interesse pelo estudo de narrativas cresce, principalmente, após o momento conhecido como “virada narrativa”, quando os estudos voltam-se para a compreensão de questões de cunho social e humanístico, nascendo, assim, um novo paradigma de pesquisa, dissociado da necessidade empírica de experimentação, formalização e quantificação. Esta perspectiva é difundida em áreas de conhecimento como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, entre outros campos das ciências sociais e humanas.

Pesquisadores como Bruner (1990, 1997, 1994, 2002), Sacks, (1984), Norrick, (2000), Ochs e Capps, (2001), Moita Lopes, (2001b), Bastos (2004, 2005, 2008), Georgakopoulou, (2006), Bamberg e Georgakopoulou, (2008) têm desenvolvido estudos nos quais a narrativa não é mais entendida como um simples relato de um evento passado. É, porém, uma atividade, através da qual o narrador revive e reconstrói experiências de acordo com seus interesses e objetivos pessoais, estando ele situado histórica e socialmente.

Esta pesquisa alinha-se aos construtos teóricos da abordagem socioconstrucionistas, especificamente, aqueles que procuram investigar as múltiplas formas de discurso narrativo, isto é, narrativas que não apresentam uma estrutura prototípica laboviana. Para este projeto, aproprio-me das propostas de Bastos, (2004, 2005, 2008), Georgakopoulou, (2006) e Bamberg e Georgakopoulou, (2008) para caracterização e análise das histórias presentes nos dados deste trabalho. Tais autores têm se dedicado especialmente ao estudo de narrativas que surgem no ambiente natural de interação: a conversa. Georgakopoulou (2006) denomina este tipo discursivo de *narrativas-em-interação*, por apresentarem um caráter dialógico e também ocorrerem em interações sociais.

Soma-se ao aspecto interacional e dialógico o conceito de funcionalidade das narrativas. Toda história tem uma razão de existir. Elas desempenham funções ou ações sociais na vida das pessoas. No dia-a-dia, contamos histórias “de modo a criar (e perpetuar) um sentido de quem são” (BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 379). A atividade narrativa é, portanto, um processo por meio do qual revivemos e recriamos nossas experiências, construindo, assim, os significados de mundo e das pessoas a nossa volta.

Para serem consideradas narrativas, as histórias não precisam ser longas. Bamberg (2006 *apud* GEORGAKOPOULOU, 2007, p. XII) classifica as histórias curtas de “pequenas histórias”, motivado pelo tamanho que podem assumir. Estas realmente apresentam um comprimento bem reduzido, sendo também metafóricas. Fazem, normalmente, referência a aspectos momentâneos da experiência vivida.

É importante esclarecer que a escolha em se pesquisar narrativas longas ou curtas está associada a diferentes tradições de pesquisas e a propósitos distintos definidos por cada uma delas. Desta forma, este estudo não pretende criticar o leque de abordagens que são, igualmente, importantes para os estudos

linguísticos, sendo minha escolha, portanto, motivada pelas evidências encontradas nos dados deste trabalho.

O termo “pequenas histórias” pode ser visto como um termo guarda-chuva, que abriga um conjunto de tipos narrativos, tais como, relatos de eventos que estão em progresso ou são muito recentes, eventos futuros ou hipotéticos, eventos compartilhados, alusões a relatos anteriores, adiamentos de relatos e até recusas a contar uma história (GEORGAKOPOULOU, 2007, p. 40). As pequenas histórias analisadas neste trabalho (cf. cap. 4), por exemplo, fazem referências a eventos compartilhados pelo grupo de alunos.

Georgakopoulou (2007) sugere que narrativas como estas podem ser agrupadas em três categorias: histórias a serem contadas, notícias recentes e projeções. A autora acrescenta que as pequenas histórias são frequentemente, constituídas por dois componentes básicos: *o enredo* – pode se desenvolver a partir de um incidente, de uma série de episódios relacionados, ou de uma série de eventos que pode ou não levar a um clímax e a *avaliação* – aparece como referências a outras histórias, a recursos compartilhados, e a avaliação de personagens.

Bastos (2008), influenciada pelos estudos de Labov, também sugere um critério para a identificação das pequenas histórias. Segundo a pesquisadora, para que um segmento de fala seja considerado narrativa, será necessária a existência de, pelo menos, dois eventos em sequência temporal. Os acontecimentos não precisam estar no passado, nem articulados sintaticamente em orações independentes, com verbos de ação no passado.

Independentemente do tipo de narrativa (longas ou pequenas) que pretendamos contar, o elemento avaliação irá perpassar toda história. Nos estudos seminais labovianos esta noção ainda era restrita a uma fase da narrativa. Os trabalhos contemporâneos, por outro lado, enfatizam o componente avaliação, salientando que este pode ocorrer em qualquer momento de uma história, inclusive, mais de uma vez. A subseção que se segue, apontará as principais funções das avaliações na narrativa, especialmente, a que diz respeito à produção de identidades.

2.4.2. Narrativa, avaliação e construção de identidades

O estudo da avaliação tem sido do interesse de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. No campo linguístico, por exemplo, Hunston e Thompson (2001) procuraram mapear os diversos usos e interpretações que o termo *avaliação* pode assumir. Para esta pesquisa, adoto duas perspectivas. A primeira é o Sistema de Avaliatividade, já discutido neste capítulo. A segunda consiste nas abordagens sociolinguísticas da narrativa. Estas perspectivas encontram-se relacionadas, pois ambas têm como fio condutor a noção de funcionalidade da linguagem, isto é, investigam a língua em uso (NÓBREGA, 2009).

A avaliação constitui um componente essencial na narrativa. Os primeiros estudos (LABOV e WALETZKY, 1967; LABOV, 1972) já apontavam o papel fundamental da avaliação, pois dela se podem depreender os sentidos de se contar uma história.

A avaliação não está limitada a ocorrer em apenas um momento da narrativa como proposto no modelo laboviano. Linde (1993) argumenta que avaliações podem ser construídas em qualquer momento de uma história, tendo como objetivo principal informar a audiência a maneira como a narrativa deve ser compreendida. A autora também salienta que, a partir de avaliações, conferimos valores morais ao evento narrado, assim como a seus componentes (o narrador, os personagens, o lugar, ao fato em si, etc.).

Destacam-se os estudos sobre narrativa de Jerome Bruner, psicólogo social, (1997 *apud* NÓBREGA, 2009). Assim como Linde (1993), o autor sublinha a relevância em se analisar a manifestação de crenças e valores na produção de uma narrativa. Contudo, a perspectiva de Bruner enfatiza o aspecto sociocultural das histórias. Para ele, é fundamental que se compreenda a relação das narrativas com o contexto e a cultura das histórias, bem como o contexto situacional onde ocorre a narrativa. O psicólogo também observa que as narrativas possuem uma *natureza dual*. Este conceito estabelece que a narrativa centra-se em dois mundos: (a) o *da realidade ou da narração* – representa o mundo dos interlocutores, onde a história é contada e (b) o *da imaginação ou da narrativa* - retrata o mundo dos personagens, remetendo ao tempo e o lugar que aconteceu o

evento. Pressupõe-se disto que a narrativa é atravessada por dois mundos, caracterizados por tempo e espaço distintos.

Semelhantemente, os autores Cortazzi e Jim (2001 *apud* NÓBREGA, 2009) apoiam seus estudos em aspectos socioculturais da narrativa, creditando à *avaliação*, o ponto de partida para a compreensão das atitudes dos participantes. De acordo com os estudiosos, a avaliação desempenha funções, não apenas *no* texto, mas também *além* do texto. Aquela diz respeito ao elemento *avaliação*, identificado na estrutura prototípica laboviana. Esta se relaciona ao caráter dialógico e interacional da narrativa. Cortazzi e Jim argumentam que, ao contar uma história, o narrador tem a expectativa de que seus interlocutores reajam ao evento narrado, isto é, produzam comentários avaliativos que demonstrem a aceitação (ou não) da história. Resumidamente, o que ocorre, é que tanto a história, quanto seu narrador podem ser passivos de avaliações. Consequentemente, o narrador se empenhará na construção de sua narrativa, fazendo com que a mesma se mostre um evento extraordinário.

Um traço importante neste processo consiste no duplo trabalho do narrador. Além de reconstruir o evento de maneira excepcional, ele buscará, igualmente, construir uma identidade pessoal positiva, esperando que seus interlocutores solidarizem-se com sua história, bem como sua autoimagem. Conforme poderá ser visto na análise dos dados (cf. Cap. 4), os participantes, ao contarem suas histórias, parecem construir-se positivamente para seus interlocutores.

Cortazzi e Jim (2001) sugerem que a avaliação pode ocorrer em três camadas: **na** narrativa, **da** narrativa e **através** da narrativa. A primeira camada compreende a visão limitada do elemento avaliação, como sendo apenas *uma parte* da narrativa, visão esta encontrada na estrutura prototípica laboviana. A segunda, diz respeito ao caráter dialógico e interacional da narrativa oral. O narrador, ao construir o evento narrativo, tem a expectativa de uma resposta solidária de seus interlocutores sobre o fato narrado. Este *feedback* faz com que a pessoa que está contando a história seja motivada a prosseguir. Os interlocutores desempenham, portanto, um papel fundamental na coconstrução da narrativa. Ao produzirem avaliações **da** narrativa, os ouvintes mostram de que maneira a história está sendo interpretada, bem como se o seu *ponto* está sendo compreendido (ou não). A terceira camada é relacionada ao contexto situacional

no qual a narrativa é produzida. Os significados negociados só serão compreendidos desde que haja relevância para o contexto de narração.

O aprofundamento das pesquisas no campo da sociolinguística sobre narrativa retificou a importância de se analisar o elemento *avaliação*, colocando no centro dos estudos principalmente a relação entre avaliação e construção de identidade. Bastos (2003) observou que, ao avaliar, o narrador produz comentários sobre o que foi narrado. Nesta atividade, é possível capturar, por meio de evidências lexicogramaticais e semióticas, a manifestação de crenças, valores, afiliações, posicionamentos na hierarquia social e qualificações, dentre outros. Sendo assim, o discurso narrativo apresenta-se como uma atividade dinâmica e criativa, na qual o falante se envolve em um “trabalho” cujos “produtos” podem ser diversos. A produção de identidades é, sem dúvida, um desses produtos. Esta noção pode ser encontrada em Bastos (2008, p. 77), ao afirmar que “contar histórias é uma ação, é fazer alguma coisa – ou muitas coisas simultaneamente em uma determinada situação social. Uma dessas coisas é, necessariamente, a construção de nossas identidades”. As pesquisas da autora (2004, 2005, 2008) têm enfatizado o processo de construção identitária na narrativa, porquanto “ao criarmos cenários, personagens e sequências de ações, nos posicionamos diante de tais cenários, personagens e ações, sinalizando quem somos” (BASTOS, 2008, p. 77).

Resumo

A arquitetura teórica apresentada neste capítulo orientará a discussão e interpretação dos dados desta pesquisa (cf. Cap. 4). Acredito que a perspectiva de linguagem adotada – LSF - dialoga em muitos aspectos com os construtos teóricos escolhidos para o estudo de identidades, principalmente pelo fato de a teoria estudar a linguagem em seu contexto social de uso, ou seja, no discurso. Além disso, a LSF prioriza a atitude do falante/escritor, o que levou seus pesquisadores a desenvolver um ferramental de análise, o Sistema de Avaliatividade, que desse conta dos posicionamentos construídos no discurso. Vimos também que a

proposta para o estudo de identidades volta-se para o momento interacional, i.e., excluindo a existência de identidades anterior ao discurso, enfatizando, entre outros aspectos, o contexto situacional, as relações interpessoais e diferenças sociais e culturais. Na última seção, foi apresentada a concepção de narrativa que orienta este estudo, que se insere no campo da sociolinguística. Busquei esclarecer a importância das histórias na (re)construção de nossas experiências, bem como o papel que as avaliações desempenham na construção dos significados que temos de nós mesmos e dos mundo a nossa volta.

No próximo capítulo, será apresentada a metodologia utilizada para geração de dados, incluindo a descrição do contexto de pesquisa e informações sobre os participantes.

3

Caminhos de Construção da Pesquisa: Aspectos Metodológicos

Neste capítulo apresento o paradigma que norteia todo o processo de construção da pesquisa, assim como os pressupostos que sustentam a estratégia de pesquisa utilizada para geração dos dados. Acredito que a escolha de um paradigma é, sobretudo, um alinhamento do pesquisador com determinada visão de mundo. O paradigma oferece princípios que orientam o investigador na seleção da metodologia utilizada (a maneira como adquirimos conhecimento sobre o mundo) e as questões ontológicas (como a realidade é concebida, como percebemos o ser humano) e epistemológicas (que tipo de relação há entre pesquisador e seu “objeto” de pesquisa) que fundamentam a pesquisa. O capítulo também inclui a descrição do contexto da pesquisa e dos participantes da pesquisa, bem como informa de que maneira os dados são registrados e organizados.

3.1.

Natureza da Pesquisa

O tipo de pesquisa que pretendo conduzir encontra-se ancorado nos princípios da abordagem qualitativa interpretativista. Uma forma de compreender a abrangência do termo *pesquisa qualitativa* é visualizá-lo como um grande guarda-chuva²⁶. Caracteriza-se por ser um campo de investigação interdisciplinar, o qual abriga diferentes disciplinas, campos e temas. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 16), há um grande número de métodos e abordagens classificadas como pesquisa qualitativa. Entre eles estão o estudo de caso, a

²⁶ Alguns pesquisadores (cf. ANDRÉ, 1995), no entanto, preferem atribuir uma perspectiva restrita à pesquisa qualitativa. Limitando o emprego do termo “qualitativo” para designar métodos de coleta de dados.

política, a ética, a investigação participativa, a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa.

O surgimento da perspectiva qualitativa ocorreu no final do século XIX. Nesse período, os cientistas sociais começaram a questionar a aplicação de métodos usados na investigação das ciências físicas e naturais, nas pesquisas sobre fenômenos humanos e sociais. Resumidamente, um grupo de cientistas sociais²⁷ já não mais confiava nas generalizações que as pesquisas de cunho positivista propunham, cuja ênfase estava no ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não nos processos. Era preciso, pois, que os estudos buscassem a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações (ANDRÉ, 1995), ou seja, preocupavam-se como a experiência social era criada e adquiria significado.

O percurso da pesquisa qualitativa deve ser assimilado dentro de um complexo campo histórico. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), é possível identificar sete momentos que marcam a trajetória do fazer qualitativo, porém, os autores salientam a impossibilidade de se demarcar uma linha temporal entre eles, visto que eles “sobrepõem-se e funcionam simultaneamente no presente.”²⁸ (DENZIN e LINCOLN, 2006). Os momentos são assim definidos pelos autores: (1) **o tradicional** (1900-1950), (2) **o modernista ou da era dourada** (1950-1970), (3) **(estilos) obscuros** (1970-1986), (4) **a crise da representação** (1986-1990), (5) **o pós moderno**, um período de etnografias novas e experimentais (1990-1995), (6) **investigação pós-experimental** (1995-2000) e (7) **o futuro, que é a atualidade** (2000). Para os fins que pretende este trabalho, deter-me-ei em discutir apenas o sétimo momento.

Apesar de a pesquisa qualitativa apresentar um significado diferente em cada um dos momentos históricos, o que dificulta a possibilidade de uma única definição, Denzin e Lincoln (2006) propõem uma definição para o *fazer qualitativo*, ainda que de forma abrangente:

(...) a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as

²⁷ Para citar alguns: Dilthey e Weber, final do século XIX; Mead, 1893; Garfinkel, 1967

²⁸ As citações dos autores Denzin e Lincoln (2006) e Guba e Lincoln (2006) foram retiradas da versão em português traduzida por Sandra Regina Netz.

fotografias, as gravações e os lembretes. (...) a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (2006, p. 17)

O recorte que faço para este estudo situa-se no futuro da pesquisa qualitativa, também designado como o sétimo momento. Denzin e Lincoln apontam a necessidade de, nos dias atuais, as ciências sociais e as humanidades abrirem espaço para discussões críticas sobre questões relacionadas à democracia, a globalização, a liberdade e a comunidade.

A urgência por novos temas de pesquisa emerge das mudanças de natureza social, cultural, econômica e tecnológica ocorridas nas sociedades contemporâneas, fato que tem caracterizado as sociedades como líquidas (BAUMAN, 2000, 2003 *apud* MOITA LOPES, 2006). As mudanças ocorridas no mundo afetam diretamente, ou deveriam afetar, a forma de produzir conhecimento, pois como bem apontou Denzin (1997, p. xii *apud* MOITA LOPES, 2006) “o projeto etnográfico mudou porque o mundo que a etnografia confronta mudou.”

No campo da Linguística Aplicada²⁹ (LA), observa-se um crescente interesse por pesquisas que dialoguem com o mundo contemporâneo. Linguistas aplicados contemporâneos (por exemplo, MOITA LOPES, 1998; PENNYCOOK, 2001, 2006; CELANI, 1998; KUMARAVADIVELU, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; dentre outros) têm sugerido novos olhares e *fazeres* em LA. Propondo um novo jeito de se fazer pesquisa em LA, o linguista aplicado Moita Lopes (2006) sugere que a LA contemporânea seja vista de um ângulo diferente e para isso, sugere que será preciso o uso de um “*par de óculos*” diferente, o que levaria a construção do *que* e *como* se pesquisa de modos diferentes.

²⁹ Refiro-me, especificamente, a um grupo de linguistas aplicados, os quais compreendem o fazer LA a partir de uma perspectiva inter(trans)disciplinar. Suas pesquisas são fundamentadas em teorias pós-coloniais, pós-estruturalistas, pós-modernistas, *queer* e socioculturais. Buscam compreender questões relativas à linguagem em contextos aplicados (cf. MOITA LOPES, 2006)

3.2. O Pesquisador da Pesquisa Qualitativa

A metáfora do pesquisador *bricoleur* em muito contribui para o entendimento do trabalho do pesquisador qualitativo e, por conseguinte, a maneira pela qual pretendo construir a presente pesquisa. Ser um *bricoleur* significa ser um *pau-para-toda-obra* ou um profissional do *faça-você-mesmo*.³⁰ O termo sugere um aspecto importante da pesquisa qualitativa: a possibilidade da conjugação de diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e de interpretação utilizados no processo de construção do trabalho. Esse aspecto propicia a flexibilização das ações do pesquisador, diferenciando-se, dessa forma, da pesquisa quantitativa, que estabelece a ênfase em regras rígidas e/ou prescrições na elaboração de um projeto. Inexiste, portanto, a necessidade de seguir padrões na busca pelo controle das variáveis. O objetivo do pesquisador *bricoleur* está em obter uma perspectiva holística do fenômeno estudado, rejeitando uma visão fragmentada da realidade. Como um confeccionador de colchas, ele “costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa.” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 19)

No cenário da pesquisa qualitativa torna-se imprescindível situar o pesquisador no mundo, a fim de que seja desconstruída sua postura de neutralidade no desenvolvimento da pesquisa. Ele, pois, observa o mundo a partir de uma perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de comunidade ética. A biografia do pesquisador atravessa e influencia todas as fases do desenvolvimento da pesquisa, principalmente sua maneira de conceber “o outro”, o sujeito da pesquisa.

Ao escrever seus textos, o pesquisador é confrontado com três questões: a voz, a *reflexividade*, e a *representação*. Nas palavras de Hertz (1997, p. xi-xii *apud* DENZIN e LINCOLN, 2006), a voz é o modo como os autores expressam-se dentro de uma etnografia. Existe a voz do autor, a apresentação das vozes dos participantes por alguém de dentro de um texto, e um terceiro aspecto surge

³⁰ O significado de *bricoleur* no francês popular é “alguém que utiliza suas próprias mãos em seu trabalho e emprega meios tortuosos se comparados aos do artesão” (...) o *bricoleur* é prático e conclui seu trabalho” (WEINSTEIN e WEINSTEIN: 1991 *apud* DENZIN e LINCOLN, 2006)

quando o “eu” é o sujeito da investigação. Os estudiosos amparados por um viés de pesquisa participativo se esforçam para que em seus textos apareçam “não apenas a presença de um pesquisador real – e de uma voz de um pesquisador – no texto, mas também a possibilidade de que os participantes da pesquisa falem por si mesmos (...)” (LINCOLN e GUBA, 2006 p. 187). Embora a conjugação dessas vozes em um único estudo pareça algo difícil e até pretensioso, pretendo enfrentar este desafio e caminhar rumo à esta direção.

A segunda questão relaciona-se ao processo de reflexão crítica sobre o *eu* na função de pesquisador, sobre o “ser humano como instrumento” (GUBA e LINCOLN, 1981 *apud* DENZIN e LINCOLN, 2006). A reflexividade traz à tona as questões das subjetividades do pesquisador na produção de seus textos. No processo de reflexividade os pesquisadores se veem forçados a se afastarem do problema pesquisado, daqueles que participam da construção da pesquisa, de si mesmos e das “múltiplas identidades que representam o eu mutável no cenário da pesquisa” (ALCOFF e POTTER, 1993 *apud* DENZIN e LINCOLN, 2006). Na conjuntura contemporânea, os múltiplos *eus* encontrados nos textos trazem duas consequências: enquanto os *eus* (os envolvidos na pesquisa) dinamizam e problematizam as novas formas de redação e de representação, os múltiplos *eus* que criamos e encontramos dão origem a formas de redação e de representação também dinâmicas, problemáticas, abertas e complexas (DENZIN e LINCOLN, 2006).

A terceira questão diz respeito à responsabilidade social do pesquisador com o modo pelo qual ele representa e apresenta os resultados da pesquisa. A representação envolve o posicionamento político e ético do pesquisador. O pesquisador deve ser cauteloso ao descrever o modo como compreende o mundo e os atores sociais envolvidos no estudo. Denzin e Lincoln (2006) salientam que os textos convencionais do método científico têm a tendência de conduzir o leitor a acreditar que o mundo é bem mais simples do que parece, além de promover a reprodução de histórias de opressão. Da mesma maneira, Lincoln e Guba (2006), reivindicam o surgimento de novos textos, novas formas de narrar os fatos e novos modos de teorizar que:

rompam fronteiras; que se desloquem do centro em direção às margens para criticar e descentralizar o centro; que renunciem a mundos fechados, limitados, por aqueles mais abertos e menos convenientemente cercados; que transgridam os

limites da ciência social convencional; e que procurem criar uma ciência social cujo tema é a vida humana, e não os sujeitos. (LINCOLN e GUBA, 2006, p. 189)

A partir desse entendimento, deve-se tomar o cuidado com a exposição das histórias de vida dos colaboradores desta pesquisa. Denzin e Lincoln (2006), citando a autora Michelle Fine³¹ (2006), alertam que muitas pesquisas qualitativas têm reproduzido um discurso colonizador do “outro”. Nesses casos, a interpretação dos dados é discutida exclusivamente pela visão de mundo e padrões culturais do pesquisador. O pesquisador colonizador não está preocupado com as *vidas* de seus colaboradores, apenas com suas ótimas histórias, as mais tristes e dramáticas possíveis³². A fim de evitar uma abordagem colonizadora dos fatos, Fine e seus co-autores (*apud* DENZIN e LINCOLN, 2006) recomendam a inserção de uma “legenda de cuidados” no corpo de nossos textos, servindo como uma advertência aos leitores de como o trabalho (não) deveria ser lido.

As leituras realizadas para a construção dessa seção geraram em mim um sentimento de preocupação e ansiedade quanto ao cuidado que devo ter ao expor as histórias dos meus queridos alunos. A responsabilidade ética e social com a pesquisa precisa estar sempre presente durante todo o processo de construção da pesquisa. Desta forma, acredito que a tarefa de gerar e selecionar os dados que farão parte deste trabalho será um grande desafio.

3.3.

A escolha do método: adaptando a geração dos dados às situações emergentes do contexto

Minha proposta inicial era conduzir a pesquisa com uma turma inteira, uma vez que há na escola duas turmas com aproximadamente 20 alunos em

³¹ Michelle Fine, Lois Weis, Susan Weseen e Loonmun Wong (In: DENZIN e LINCOLN, 2006) desenvolveram um estudo com 150 homens e mulheres pobres e da classe trabalhadora, brancos, afro-americanos, latinos e americanos de origem asiática. O estudo envolveu o relato e a reconstrução das histórias dessas pessoas. No momento de seleção dos dados, os autores questionaram-se sobre a inserção de histórias que pudessem produzir um reflexo negativo sobre os participantes da pesquisa. A saída encontrada pelos autores foi a de situar a si mesmos e seus colaboradores no texto.

³² Há uma inclinação, por parte dos pesquisadores das Ciências Sociais e Humanas, na exploração do que é exótico, bizarro, violento. Denzin e Lincoln (2006) sugerem que os *monótonos detalhes* do cotidiano sejam explorados nas histórias (grifos no original).

semelhante situação – cursam o 6º ano do Ensino Fundamental há, pelo menos, dois anos. Em conversa com a minha orientadora, optamos por desenvolver algumas atividades lúdicas de caráter exploratório com a turma. O projeto, assim, seria norteado pelos princípios da Prática Exploratória (ALWRIGHT, 2001), com aplicação de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório.

No entanto, surgiu um contratempo no percurso do processo. Após esperar, sem sucesso, cerca de um mês pela devolução das autorizações entregues aos alunos para participar da pesquisa, a maioria não as trouxe de volta. Diante disso, tivemos que refletir sobre como os dados seriam gerados.

Em reunião de orientação, decidimos que eu iria trabalhar com o que possuía em mãos: oito autorizações tinham sido entregues por alunos do turno da tarde. Sugeri ainda ampliar o convite a três alunos que faziam parte do mesmo grupo, que foram para o turno da noite cursar o Ciclo IV da EJA, sendo também meus alunos. Eles aceitaram e foram incluídos na pesquisa devidamente autorizados pelos responsáveis.

O passo seguinte foi o de encontrar um método para gerar os dados orais. Uma questão importante precisou ser levada em conta na tomada de decisão: a faixa etária dos participantes. Por ser um grupo de adolescentes, pensei que não poderia ser nada muito formal, precisava ser uma situação de conversa o mais natural e espontânea possível. Considerando estes aspectos, optei por formar *Grupos de Discussão*, com base nas pesquisas de Callejo (2001), Fabra *et al.* (2001), Ortega, (2005) e Santos (2008, 2009). Na subseção seguinte, apresento os fundamentos em que a técnica é alicerçada.

3.3.1.

Grupo de discussão

O Grupo de Discussão (GD) é um método que constitui-se por um recurso utilizado para a geração de dados, pautado nos princípios da metodologia qualitativa. O interesse em se trabalhar com Grupos de Discussão tem sido retomado nos últimos anos, algumas décadas depois do grande êxito alcançado

pelos trabalhos de Merton no âmbito da investigação de mercados, durante os anos quarenta (SANTOS, 2009).

A técnica tem sido aplicada em pesquisas que apresentam situações complexas, onde as subjectividades e a intersubjectividades se cruzam, como as que são vivenciadas em ambientes escolares. Ortega (2005) defende o uso do GD no âmbito da intervenção psicopedagógica e socioeducativa, especialmente quando se pretende trabalhar com jovens alunos. A autora explica que o grupo de discussão favorece o entendimento de situações educativas relacionadas a processos de ensino/aprendizagem, à resolução de conflitos, à qualidade das instituições, entre outras, levando em conta não só o ponto de vista dos jovens alunos, mas também, o de outros atores educativos como os professores e os pais/responsáveis.

Ao privilegiar a fala em situações voltadas para perspectivas do discurso social, a ferramenta tem o potencial de produzir dados diferentes daqueles a que se chegariam com o recurso de outras técnicas, pois:

a informação recolhida desvenda e dá a conhecer os aspectos internos da problemática em debate através da riqueza das subjetividades partilhadas e assimiladas pelo grupo para a construção do seu próprio discurso num ambiente onde a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica permitem ajustar, articular e integrar perspectivas individuais e coletivas num vaivém constante que se estabelece entre os diferentes membros do grupo (ORTEGA, 2005, p. 24 *apud* SANTOS, 2008).

As discussões em grupo assemelham-se em muitos aspectos com as entrevistas em grupo (grupo focal), além disso, em algumas traduções da língua inglesa ou da língua francesa para a língua castelhana, o grupo focal e o grupo de discussão são considerados sinônimos (CALLEJO, 2001, p. 16 *apud* SANTOS, 2008). Contudo, pesquisadores (CALLEJO, 2001; ORTEGA, 2005; SANTOS, 2008) que lidam com grupos de discussão salientam algumas peculiaridades do GD, definindo-o segundo características próprias, a saber:

- O Grupo de Discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interagir em uma conversa sobre temas alvo de investigação, durante um período de tempo que oscila entre uma hora e hora e meia, não havendo uma fórmula que determine o número de grupos de discussão, tampouco a quantidade exata de

participantes. Isto, no entanto, não fragiliza a representatividade dos dados coletados.

- A discussão não tem como objetivo a busca de um consenso entre os participantes; seu foco está na coleta de um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem ser tratados extensivamente.
- O pesquisador/moderador relaciona, previamente, tópicos-guia (guião) que servirão para estruturar o discurso e o andamento da discussão, podendo os tópicos se decompor em novos tópicos e/ou subtópicos, à medida que a discussão avança, de modo flexível e aberto.
- A situação de grupo produz o deslocamento do controle da interação desde o investigador até aos participantes, o que dá uma maior ênfase aos pontos de vista dos participantes, permitindo um aprofundamento dos temas propostos à discussão, o que dificilmente se consegue de outra maneira (FABRA *et al.*, 2001 *apud* SANTOS, 2008).
- A técnica apresenta uma "alta validade subjetiva" que subsiste no fato de se devolver a informação ao grupo (ORTEGA, 2005, p. 52 *apud* SANTOS, 2009, *aspas no original*).

A pesquisadora Magdalena Ortega (2005, p. 41-43 *apud* SANTOS, 2008) ressalta ainda que a entrevista em grupo e o grupo de discussão diferenciam-se principalmente porque no segundo,

“os participantes fazem perguntas uns aos outros, trocam opiniões, pontos de vista, esclarecem dúvidas (...) a discussão, vai assim, progredindo e tornando-se cada vez mais completa e profunda. Produz-se uma interiorização, adquirindo e construindo um significado compartilhado.”

Para que o desenvolvimento das discussões ocorra de modo satisfatório, o pesquisador/moderador deve estar ciente do seu papel e de suas funções. Burgess (1997, p. 117) considera ser de importância crucial o estabelecimento de relações entre o pesquisador e aqueles que serão investigados, sublinhando que aquele que conduz a pesquisa não deve transferir a tarefa de geração de dados a outras pessoas que não estejam familiarizadas com o contexto e com as pessoas.

Visando estabelecer um ambiente acolhedor, o moderador tem a função de promover a confiança de todos os participantes, estimular, compreender e aceitar as ideias de todos, de modo a integrá-las sem manipular ou cortar o discurso dos

atores envolvidos e, em segundo lugar, manter uma postura que, gradualmente, passe de uma não diretividade explícita a uma diretividade implícita (SANTOS, 2008).

Reconhecidas as potencialidades do grupo de discussão, cabe apontar alguns limites e dificuldades que podem surgir, colocando em dúvida a confiabilidade do método, como por exemplo, questões relacionadas ao número de pessoas implicadas e a dificuldade de se chegar à generalização dos dados obtidos. Entretanto, Fabra e Domènech, baseando-se em suas experiências, argumentam que isto não constitui um problema, porquanto:

as respostas dos membros do grupo de discussão não podem ser consideradas como um reflexo da ‘verdade’ ou como uma representação fidedigna da ‘realidade’, mas como um desenvolvimento de perspectivas e de valores socialmente disponíveis recolhidos no conjunto de ‘tópicos’ que surgem a partir da discussão de grupo (2001, p. 40 *apud* SANTOS, 2009, grifos no original).

Se o pesquisador considerar necessário, a técnica do grupo de discussão ainda pode ser articulada com outros indicadores sociais, fontes documentais ou outros dados que sirvam para explicar e complementar o contexto que se esteja pesquisando, “no sentido de ajudar a compreensão dos “significados sociais” da realidade que se estuda e que o grupo vai construindo” (ORTEGA, 2005, p. 35 *apud* SANTOS, 2009, *aspas* no original).

3.4.

Descrições e percepções do contexto da pesquisa

A descrição do contexto de pesquisa é de suma importância na abordagem qualitativa. Os participantes de um projeto de pesquisa devem ser vistos como parte de um sistema ecológico, o que permite uma compreensão abrangente do fenômeno estudado. A partir desse entendimento, busquei somar os olhares descritivos e avaliativos dos atores envolvidos no processo da pesquisa às minhas interpretações. Dessa forma, busco alinhar-me à noção de compartilhamento da construção da pesquisa, na qual os sujeitos envolvidos “trabalham juntos na criação das compreensões” (DENZIN e LINCOLN, 1994, p. 17). Para isso, a tarefa de descrever o contexto de pesquisa foi compartilhada com os participantes da pesquisa por meio de uma produção textual onde solicitei aos alunos que

descrevessem a escola e a comunidade (cf. detalhes na subseção 3.6.1). A seguir, apresento alguns recortes que fiz dos textos produzidos que enfatizam as avaliações dos estudantes em relação ao colégio e à comunidade onde o mesmo está situado.

Minha escola fica localizada em Ribeirinho³³. É um bairro sujo e feio. A escola tem funcionários são muito ignorantes, não respeitam os alunos e as coordenadoras são muito fofoqueiras, adora tomar conta da vida do zoto. A escola é uma escola pobre, não tem comida direito...

Ribeirinho é um bairro pobre, sujo, só tem problemas e feio, e a escola é suja, não tem professores bons, só tem garotas que adoram arrumar confusão e as diretoras não fazem nada. E além disso, não tratam os alunos com educação, são tudo ignorante. E as tias da limpeza ficam tudo sentada tomando conta da vida dos outros...

A escola mudou muito, porque pintaram de azul e branco, podia pintar de outra cor bem melhor. A escola também tem ordem de obedecer, professores, diretores, não podem vim sem uniforme escolar, nem de bermuda curta.(...) As pessoas adoram sair para festas, sair pra praça, etc. Tem mães que levam seus filhos para brincar no parquinho. (...) Tem garotas que com 14 anos fica grávida, deixa a escola para cuidar de filho, etc.

Essa escola é localizada em Ribeirinho, uma cidadezinha onde tem mais mato do que gente.

A minha escola melhorou depois de um tempo nas férias pintaram e reformaram. Os professores são ótimos, alguns eu nem dou com outros alunos. Gosto de Ribeirinho, gosto das festas, mas na escola não tem limpeza nos banheiros e não tem papel.

Os relatos acima, extraídos da atividade descrita no parágrafo anterior, evidenciam uma preponderância de avaliações negativas em detrimento de avaliações positivas. Na análise dos dados orais deste trabalho (cf. Cap. 4), poderá ser notado que tal percepção negativa da escola se confirma. Os julgamentos depreciativos estendem-se à escola, as pessoas que nela trabalham e ao contexto geográfico no qual a escola está situada. Apenas uma avaliação, a última, aponta aspectos positivos, embora, no final da mesma, a aluna exponha aspectos pejorativos. Sendo assim, pode-se inferir que, na terceira descrição, ao dizer “As pessoas adoram sair para festas, para praça,” há uma avaliação positiva, pois as pessoas parecem gostar de ir à praça, local onde são realizadas as festas da comunidade. No entanto, a mesma autora menciona um problema recorrente entre

³³ Nome fictício usado para preservar a identidade do local.

os adolescentes da comunidade: a gravidez precoce. Evidentemente que o problema social abordado é uma questão de cunho nacional, porém, a cada ano, o número de meninas e adolescentes grávidas na minha escola surpreende.

Para a minha pesquisa, a descrição e a análise do contexto tornam-se imprescindíveis. Por isso, pretendo considerar os dados a partir de suas inter-relações com o ambiente em que ocorre a pesquisa. A noção de contexto proposta por Lightfoot engloba os aspectos do contexto que pretendo considerar neste trabalho:

Por contexto, eu entendo o cenário - físico, geográfico, temporal, histórico cultural, estético nos quais as ações acontecem. O contexto torna-se a estrutura, o ponto de referência, o mapa, a esfera ecológica; (...) O contexto é rico em pistas que contribuem para a interpretação da experiência dos atores sociais³⁴ (LIGHTFOOT, 1997 *apud* PATTON, 2002, p. 63).

Meu contexto de pesquisa é também o lugar onde trabalho há seis anos. O Colégio Serrano fica situado na região norte fluminense, interior do Estado do Rio de Janeiro. Antes de iniciar a descrição da escola, é crucial salientar que o que vou relatar são minhas percepções, povoadas de crenças e valores que influenciam diretamente no modo como vejo o lugar da pesquisa.

Com seus vinte e dois anos de história, o Colégio Serrano faz parte da vida de uma pequena comunidade localizada na região serrana do município. O colégio atende alunos do primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite. Há quinze anos, a escola possui a mesma direção, mudando apenas por duas vezes os diretores adjuntos.

A impressão que tenho é de que a escola é uma das poucas atrações do lugar, competindo apenas com uma praça, uma igreja católica e, nos tempos de calor, com maravilhosas cachoeiras. A competição refere-se ao fato de alguns alunos “matarem aula para ficar na praça ou irem às cachoeiras. Típico de cidade de interior, a igreja católica e a praça estão localizadas no centro da comunidade, onde também há um banco, um supermercado, duas pousadas e algumas pequenas lojas.

³⁴ No original, “By context I mean the setting – physical, geographical, temporal, historical, aesthetic – within which action takes place. Context becomes the framework, the reference point, the map, the ecological sphere; it is used to place people and action in time and space and as a resource for understanding what they say and do. The context is rich in clues for interpreting the experience of the actors in the setting. We have no idea how to decipher or decode an action, a gesture, a conversation, or an exclamation unless we see it embedded in context.”

A igreja católica ainda mantém a tradição de tocar o sino todos os dias às seis horas da noite, em respeito à hora da Ave Maria. Os fiéis realizam procissões em datas festivas religiosas. A celebração mais importante acontece no dia cinco de agosto, data em que se comemora o dia de Nossa Senhora das Neves, padroeira do distrito.

Outra tradição do lugar, a qual suscitou um estranhamento da minha parte, foi a forma como a comunidade age quando há o falecimento de um morador. Horas antes do enterro, um carro de som comunica o falecimento e convida a comunidade para o enterro. No momento em que o corpo é levado até o local de enterro, há uma espécie de procissão até o cemitério. Os comerciantes locais baixam as portas em sinal de respeito e solidariedade à família enlutada.

A localização da escola, portanto, desenha um perfil de escola diferente de todas as outras em que já trabalhei. Convém citar alguns fatos que me fazem pensar assim: (1) é comum, por exemplo, dar aula para toda uma família em um mesmo ano: os filhos, nos turnos da manhã e tarde e os pais/responsáveis, à noite; (2) os responsáveis dos alunos com problemas de indisciplina podem ser rapidamente notificados sobre o ocorrido (isso não quer dizer que a questão seja resolvida, porém, a comunicação sempre é feita). Há, geralmente, um parente ou um conhecido que saiba onde é o endereço do aluno. A escola, então, pede a um funcionário para levar uma cartinha até a sua casa, caso o mesmo se negue a entregar.

Outro importante aspecto é a questão socioeconômica dos estudantes. A maioria pertence a camadas econômicas desprivilegiadas. No caminho até a escola é possível ver alguns de nossos alunos à frente dos barracos de madeira construídos às margens da rodovia. Muitos moram em fazendas, pois seus pais são funcionários delas e acabam também sendo “recrutados para o serviço” pelos pais.³⁵ Poucos são os que têm acesso à tecnologia (importa dizer que apenas uma operadora de telefonia celular fornece serviços na comunidade e a internet, a que alguns têm acesso, ainda é de um mega), computador e celulares de última geração.

³⁵ O Conselho Tutelar da região tem trabalhado no intuito de cumprir a lei que proíbe o trabalho infantil. A questão é que o governo não supre as necessidades da população de baixa renda, o que faz com que muitos menores precisem trabalhar para completar a renda familiar. Exemplo disso é um aluno meu, de dezesseis anos, cursando o 6º ano, que precisou ir para o turno noturno, porque está trabalhando para ajudar a mãe a pagar o aluguel da casa onde eles moram.

Toda semana viajo aproximadamente duzentos quilômetros para chegar até a escola. Por que trabalhar tão longe? A remuneração ainda é melhor do que os municípios mais próximos. Essa também é a realidade da maioria dos professores que ali trabalham. Por essa razão, nós, professores e demais profissionais da educação, ficamos hospedados na comunidade, alguns em pousadas, outros em quitinetes de casas de família. Em média, passamos dois ou três dias longe de casa. O tempo que passamos na comunidade propicia relações interpessoais mais intensas e profundas. Somos envolvidos *nas* e *pelos* histórias de vida das pessoas do lugar. Compartilhamos alegrias e dores dos atores sociais envolvidos na prática escolar e na vida cotidiana.

Acredito ser importante expressar minha avaliação do contexto escolar e da comunidade. Meus primeiros anos na serra foram difíceis. Minha matrícula estava dividida em três escolas, uma em cada distrito da serra. Era preciso fôlego para ir de escola em escola em um único dia. Tal situação somava-se ao fato de estar longe de casa e, principalmente, longe do meu filho, que na época só tinha seis meses. As circunstâncias contribuíam para um sentimento ruim toda vez que ia trabalhar. Com o passar do tempo, consegui ficar em uma escola só, escolhendo a que estou até hoje. Gosto da escola, dos alunos, dos colegas professores e de toda equipe. Tenho uma ótima relação com a maioria. Acho o local belíssimo, rodeado por montanhas de um verde fascinante. Nas férias escolares, sempre desfruto das cachoeiras da região com a minha família. É uma pena que a administração pública não incentive o turismo local.

Por último, gostaria de pontuar um problema crucial que, a meu ver, impossibilita o desenvolvimento social da comunidade. Embora haja uma proximidade geográfica entre escola e a comunidade, o diálogo entre as duas ainda é insuficiente. De um lado, a comunidade parece não entender que a escola pertence a ela. O que percebo é que os moradores ainda a veem como uma instituição distante, na qual pouco ou nada podem opinar ou interferir. A falta de cuidados e zelo, por parte dos alunos, com os materiais didáticos e a estrutura física da escola evidencia a concepção de que “aquele lugar” – a escola, não é o espaço deles. Do outro lado, a escola ainda não conseguiu desenvolver projetos criativos que atraiam a comunidade para a escola. Prova disso é o número inexpressivo de pais e responsáveis nas reuniões e feiras promovidas pela escola.

3.5. Os participantes da pesquisa

As pessoas que participam da presente pesquisa são alunos que estão cursando o 6º ano do Ensino Fundamental ou o Ciclo IV (EJA) por, pelo menos, três vezes e a professora/pesquisadora.

3.5.1. Os alunos

As informações contidas a seguir foram extraídas de momentos anteriores aos grupos de discussão e do caderno de perguntas (cf. detalhes na subseção 3.6.1), atividade de cunho lúdico que consistiu na elaboração, por mim, de um conjunto perguntas sobre as quais os alunos deveriam fornecer respostas de caráter pessoal, familiar e pedagógico. A ideia de produzir o caderno de perguntas teve como objetivo obter o maior número de dados possíveis que pudessem contribuir para uma visão holística do fenômeno investigado. Saliento que o conteúdo das informações pode variar de um aluno para outro, em razão de o aluno ter optado não responder algumas questões. Ressalto também que o uso de aspas sinaliza as palavras dos alunos.

Alunos do turno vespertino

Alice

Nascida na comunidade, a participante, aos 15 anos, cursa o sexto ano de Ensino Fundamental pela terceira vez e não tem certeza de quanto tempo estuda no colégio, acha que há muitos anos, talvez desde os quatro anos de idade. A aluna considera que sua família pertence à classe econômica baixa. Suas disciplinas favoritas são Matemática e Português, porém, apresenta dificuldade em História e Ciências. Alice afirma não estar satisfeita com a escola, pois acha que deveria mudar bastante, como por exemplo, trocar alguns professores e consertar a fossa. Segundo a estudante, sua qualidade é ser boa, mas, às vezes, tem dificuldade em lidar com as pessoas e acha isso um defeito. Quando está em sala de aula, tem vontade de aprender e sonha em ser rica.

Bianca

Moradora da comunidade desde os seus três anos de idade, a aluna, agora com 14 anos, cursa o sexto ano do Ensino Fundamental pela terceira. A participante não lembra exatamente há quanto tempo estuda no colégio, acha que começou quando tinha dez anos. Bianca comenta que gosta de Inglês, Português, Ciências, Artes e Geografia, mas tem dificuldade em Matemática e História. A aluna não está satisfeita com o colégio, pois os alunos poderiam parar de destruir o espaço e mudar o comportamento em sala de aula. Bianca apresenta-se confiante, sentindo ser “capaz de aprender muito mais.” (palavras da aluna). A estudante considera que sua família pertence à classe econômica baixa.

Douglas

Cursando o sexto ano do Ensino Fundamental pela quarta vez, o aluno, com 16 anos, sonha em ser fazendeiro. Douglas não mora na comunidade, vive em uma fazenda com seus pais, que dela são funcionários, e seu irmão, a alguns quilômetros da escola, da fazenda. A matéria que mais gosta de Matemática e sente dificuldade em aprender a Língua Inglesa. Sua qualidade é ser divertido e seu defeito é implicar com as pessoas. Douglas também não está satisfeito com a escola, “porque é muito chato.” O participante classifica sua família inserida na classe média.

Janaína

A aluna, moradora da comunidade desde seu um ano de vida, acha que estuda há quatro ou cinco anos no colégio. Janaína, que ficou retida no 5º ano do 1º segmento e está cursando o 6º ano pela 3ª vez, não tem uma matéria favorita e diz ter dificuldade em História. Em sua opinião, a escola não a agrada, pois, “ela é pobre, feia, aliás, é horrível, ridícula...” Contudo, considera-se “a melhor aluna e a primeira da classe.” Sonha em “ter muito dinheiro e ajudar as pessoas que precisam.” A participante acredita que sua família pertence à classe média.

Karen

Com seus 15 anos completos, a aluna, moradora da comunidade desde os dois anos de idade, não lembra há quanto tempo estuda no colégio, acha que desde os dez anos. Cursando o sexto ano pela quarta vez, a participante gosta de

Matemática e considera a matéria de Ciências difícil. Karen não está satisfeita com sua escola, pois “tinha que ter muitas melhorias”, porém, sente-se feliz em sala de aula e seu sonho é ser bióloga. Karen classifica sua família inserida na classe média.

Paulo

Morador da comunidade há dez anos, Paulo, 15 anos, estuda há seis anos no colégio, tendo ficado retido no quinto ano do primeiro segmento e no sexto ano por três vezes. Tem facilidade com a Língua Portuguesa e sua maior dificuldade está em Matemática. Paulo não está satisfeito com a escola, “porque é só olhar para ela que vem a resposta.” O aluno julga que sua família pertença à classe média.

Kátia

Há quatro anos estudando no Colégio Serrano, a aluna, aos 15 anos de idade, cursa o sexto ano pela quarta vez. Kátia julga-se uma pessoa muito boa e gentil e acha que seu defeito é ser ignorante. Seu sonho é ser veterinária se casar com seu *mô* (forma carinhosa atribuída pela participante ao seu namorado). Em concordância com os demais participantes, Kátia afirma não gostar do colégio, “porque é uma bagunça.” Entretanto, quando está em sala de aula, sente-se “uma menina querendo e tentando aprender.”

Alunos da EJA

Os participantes Daniel, Jonas e Lucas são alunos da EJA, mas fizeram parte da turma da tarde por um bom tempo, estudando junto com os alunos descritos anteriormente.

Daniel

O participante, aos 16 anos, cursa o sexto ano pela segunda vez, tendo ficado um ano sem estudar. Matriculado há quatro anos no colégio, Daniel diz não ter dificuldades nas matérias, mas admite que poderia dedicar-se mais aos estudos. Perguntado se teria algum sonho, o aluno respondeu-me que sonha em construir sua casa. Para o estudante, a escola teria que melhorar em muitos aspectos.

Jonas

Nascido na comunidade, o aluno, 16 anos, estuda há cinco anos na escola, tendo ficado retido por quatro vezes no sexto ano do Ensino Fundamental. De acordo com Jonas, sua melhor qualidade é ajudar as pessoas e seu maior defeito é mentir. O participante gosta de todas as matérias, com exceção de Matemática e sente-se feliz em sala de aula. Além disso, Jonas diz estar satisfeito com a escola, pois está aprendendo, almejando uma posição para trabalhar embarcado no mercado petróleo e gás. No entanto, o aluno aponta que as grades do portão poderiam ser retiradas e as janelas consertadas. O estudante sonha em ter sua casa própria e também dar uma casa aos pais.

Lucas

O participante nasceu na comunidade, onde vive há 15 anos. Após ter cursado o sexto ano por duas vezes, pediu transferência para o curso da EJA, pois precisava trabalhar. O aluno não tem preferência por nenhuma matéria, mas comenta ter dificuldade em Matemática. De acordo com Lucas, sua família pertence à classe média.

3.5.2.

Sobre mim: professora e pesquisadora

Há aproximadamente quinze anos tenho me dedicado ao ensino de língua inglesa. Antes do meu ingresso na faculdade, já ministrava aulas de inglês para crianças em escolas de pequeno porte do bairro onde morava. Concluí a graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro no ano de 2003. Ainda durante a minha formação, passei a dar aula em cursos de idiomas e foi um grande desafio para mim, sendo um tempo de muito aprendizado e crescimento profissional. Buscando aperfeiçoamento profissional, ingressei no curso de especialização de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras na Universidade Federal Fluminense tão logo havia terminado o curso de Letras.

Temendo a instabilidade do mercado e procurando maior autonomia e flexibilidade para por em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de minha formação acadêmica e experiência profissional, iniciei uma corrida por matrículas no serviço público de ensino. Após passar por algumas secretarias municipal e estadual de educação, estabeleci-me na Prefeitura Municipal de Macaé com duas matrículas na mesma escola. No colégio Serrano tenho trabalhado com turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Embora a escola apresente uma estrutura física não muito agradável e seja recorrente a falta de recursos didáticos, posso dizer que *gosto* de trabalhar lá, principalmente, porque a equipe de professores é bastante unida e a direção considera e apóia nossas opiniões, além de ter plena autonomia para conduzir os conteúdos de cada série.

Tenho um relacionamento muito agradável com os alunos. Procuo constituir uma relação de amizade, dialogando a todo o momento, porém, com uma postura firme. Nas nossas aulas, preocupo-me em motivar e desenvolver um espírito crítico nos alunos, por meio de leituras e debates que ponham em discussão temas relacionados a questões políticas, éticas, de valores morais, entre outros. Acredito ser esta uma das minhas funções, talvez a mais importante, como professora.

Dar continuidade à minha formação acadêmica já estava nos meus planos. O mestrado seria o próximo passo, mas levou algum tempo. As diversas atribuições de um professor e a extensa carga horária semanal tornam a profissão bastante estressante e cansativa, o que pode desmotivar a procura por um curso de aperfeiçoamento. A quantidade de alunos que tenho que dar conta, os exercícios e avaliações que tenho que preparar para diferentes séries, o número de aulas para ministrar semanalmente, as reuniões com a coordenação pedagógica, os *inúmeros quadradinhos* dos diários para preencher, enfim, muitas são as exigências da profissão.

Há dois anos, ingressei no mestrado em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Durante o curso, interessei-me por disciplinas relacionadas a questões de ensino-aprendizagem. No segundo ano do curso, tive que definir o projeto de pesquisa. Precisava ser algo que tivesse relação com meus interesses pessoais e com a minha prática em sala de aula. E assim foi. Os protagonistas do meu

trabalho são um grupo de alunos que desejo dar voz. O meu campo de estudo, minha escola.

3.6. Registro e organização dos dados

Com o objetivo de complementar os dados orais, desenvolvi duas atividades escritas com os participantes, descritas a seguir.

3.6.1. Dados escritos

1- Descrição do contexto - Pedi aos alunos que produzissem um texto, descrevendo a escola e a comunidade (cf. Anexos). A atividade aplicada sugeria que os alunos imaginassem um estudante de outro estado fazendo uma pesquisa sobre o nosso colégio. Interessava ao suposto pesquisador conhecer as especificidades da escola e da comunidade. Então, lancei a pergunta: o que vocês contariam a esse aluno?

2- Caderno de Perguntas – Tive a ideia de criar um caderno parecido com o que circula entre os adolescentes, onde são feitas perguntas, geralmente, de cunho pessoal. Dividi as perguntas em blocos temáticos: os dois primeiros continham questões pessoais sobre o participante, sua família e amigos. O terceiro bloco explorou a percepção dos alunos em relação ao ambiente escolar. Os blocos são relacionados a seguir com as respectivas perguntas.

Perguntas de Identificação

- 1- Qual é o seu nome e a sua idade?
- 2- Promete dizer a verdade, nada além da verdade?

PARTE I – Sobre mim

- 1- Eu moro com...
- 2- Escreva uma qualidade sua e um defeito:
- 3- Se você fosse uma cor, qual seria?
- 4- Se você fosse um animal, qual seria?
- 5- O que te faz feliz?
- 6- O que te faz ficar triste?
- 7- Você já teve ou tem um sonho? Qual é?

PARTE II – Família e amigos

- 1- Quando estou com minha família, me sinto...
- 2- O que sua família significa para você?
- 3- Você tem um (a) melhor amigo(a)?
- 4- O que você mais gosta de fazer com seus amigos?

PARTE III – Escola

- 1- Você está satisfeito com sua escola? Por quê?
- 2- Se você pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?
- 3- Você gosta da sua turma? Por quê?
- 4- Você gostaria de estar em outra turma? Por quê?
- 5- Quando estou em sala de aula, me sinto...
- 6- Escreva três qualidades de um professor:
- 7- Escreva três qualidades de um aluno:
- 8- Você tem uma matéria favorita? Qual é?
- 9- Qual é a sua maior dificuldade na escola?
- 10- Das vezes que fui reprovado (a), minha família...
- 11- Das vezes que fui reprovado (a), me senti...

3.6.2. Dados orais

Para a realização dos Grupos de Discussão com os alunos do turno vespertino, eu chegava à escola, às quartas-feiras, duas horas antes do meu horário de trabalho, passava nas duas salas para ver se todo o grupo tinha ido à escola. É relevante ressaltar que alguns alunos participantes apresentam uma frequência bastante irregular. Após algumas tentativas à espera de um bom número de participantes, consegui reunir o grupo por duas vezes. Com os alunos da EJA, a realização do Grupo de Discussão foi um pouco mais difícil em razão dos atrasados, das faltas, cancelamento de aulas, enfim, fatores inerentes à dinâmica do curso da EJA. Desta forma, o grupo reuniu-se apenas uma vez.

As conversas precisaram ser realizadas em um tempo mais curto do que o sugerido para um Grupo de Discussão, porque os alunos precisavam retornar às aulas. Tal dificuldade poderia ter sido contornada, se os encontros pudessem acontecerem no contraturno, porém, a realidade da região serrana impossibilita o deslocamento de alguns alunos.

Em todos os nossos encontros, procurei levar um doce para os alunos, procurando “quebrar o gelo” e criar um ambiente em que os jovens ficassem à vontade. Ainda assim, no início de cada encontro, foi possível perceber que os participantes pareciam um pouco tímidos, principalmente, pela presença do aparelho de gravador de voz usado para gravar as conversas. O quadro a seguir apresenta detalhes das reuniões.

Grupos de Discussão	Participantes	Local/Data	Duração
I	Heloisa (professora e pesquisadora), Karen, Bianca, Alice, Paulo, Leo, Douglas e Janaina	sala de leitura / 19/05/2014	23' 26''
II	Heloisa (professora e pesquisadora), Alice, Karen, Douglas, Paulo, Janaína e Kátia	sala da orientação pedagógica / 10/06/2014	27' 35''
III	Heloisa (professora e pesquisadora), Davi, Jonas e Lucas	sala de vídeo 03/06/2014	15' 52''

Figura 4 – Grupos de Discussão: registro das reuniões

Os tópicos-guia definidos previamente por mim para o grupo de Discussão I e III foram:

- O que significa estar na condição de aluno retido?
- Quais são os sentimentos gerados por esta situação?
- Quais precisam ser as atitudes de um aluno para ele se aprovado?
- O que pode acontecer para que um aluno fique desmotivado?
- A escola necessita algum tipo de mudança? Em que áreas?

No Grupo de Discussão II, realizei a dinâmica da caixa, com o objetivo de permitir que os alunos escolhessem os tópicos-guia para debate. A atividade consistiu na discussão de perguntas, elaboradas e escritas pelos participantes. As questões deveriam ser colocadas em uma espécie de urna feita por mim, uma caixa de papelão decorada com imagens e palavras que faziam alusão ao pensamento crítico (cf. fotos nos Anexos)

Como poderá ser observado na transcrição dessa conversa, os participantes estavam bastante agitados no dia, pois a comunidade havia realizado um protesto contra um assalto seguido da morte de um comerciante morador, também havia sido agendado um novo protesto para o dia seguinte. A atividade foi iniciada pela

discussão das imagens no exterior da caixa, em seguida, pedi para que cada aluno construísse duas perguntas, nas duas tiras de papel colorido que eu lhes havia entregue, propondo a seguinte situação: *sabemos que nem sempre é possível indagarmos as pessoas a respeito de questões com as quais não estamos satisfeitos ou achamos não serem corretas. O momento que temos agora é justamente para esse tipo de pergunta. Você tem a liberdade para perguntar o que quiser em relação à escola de um modo geral. Não é necessário identificar-se. Escreva as perguntas, dobrem o papel e coloquem-os dentro da caixa.*

➤ Perguntas dos alunos (a lista não obedece à ordem de discussão):

- 1- Por que não reforma a escola? (apareceu duas vezes)
- 2- Por que os diretores são chatos?
- 3- Sou boa aluna?
- 4- Você gosta de dar aula?
- 5- Por que tem escola?
- 6- Você se sente bem na escola?
- 7- Você gosta dos alunos?
- 8- Você se sente bem dando aula?
- 9- Você mudaria algo na escola?
- 10- Por que não melhorar a escola?
- 11- Por que vocês chamam a gente de burro?

3.7. Procedimentos para análise

O tratamento dos dados iniciou-se com a seleção dos trechos que seriam utilizados na análise, sendo os discursos narrativos priorizados para este fim. Dentre muitas histórias, optei por fazer o recorte de seis relatos, tendo como critério de escolha, narrativas em que os alunos reconstruem aspectos do cotidiano escolar. Assim, procurei valorizar trechos em que houvesse a manifestação da voz do grupo. Em seguida, dei início à fase de transcrição dos fragmentos de acordo com as convenções de transcrição sugeridas pelo periódico *Research on Language*

and Social Interaction, 33 (1), 2000. Com o propósito de preservar a identidade dos participantes, lancei mão de nomes fictícios, preservando, porém, a primeira letra de cada nome a fim de facilitar meu estudo e organização dos dados.

A etapa seguinte foi destinada à leitura cuidadosa dos fragmentos selecionados cujo objetivo consistiu em verificar o conteúdo temático de cada história. Após certo período de observação, pude identificar a presença de três temas recorrentes nos excertos, a saber: a produção de discursos que propunham, de forma consciente ou não, a culpabilização (1) da escola como estrutura física e como prática social; (2) do comportamento inadequado de certos alunos e (3) da atitude de alguns professores. Assim sendo, o capítulo de análise encontra-se dividido em três blocos temáticos, respectivamente, sendo cada um deles destinado à discussão de uma ou duas pequenas histórias, as quais foram classificadas por mim de *casos*. No quadro a seguir, exponho as seis pequenas histórias e seus respectivos narradores, especificando de que Grupo de Discussão elas foram extraídas. É importante salientar que a participação de alguns alunos, em número maior de vezes, ocorreu de forma espontânea e que, não houve também preocupação, ao selecionar os fragmentos, em apresentar uma quantidade proporcional de falas dos interlocutores.

Grupos de Discussão (GD)	Fragmentos/Pequenas histórias	Narradores
GD I	<i>O caso da fossa (Cena I)</i>	<i>Heloisa, Douglas, Paulo, Alice</i>
	<i>O caso do professor Carlos (Cena I)</i>	<i>Heloisa, Alice, Paulo, Karen, Leo, Douglas</i>
GD II	<i>O caso da fossa (Cena II)</i>	<i>Heloisa, Davi, Jonas, Lucas</i>
GD III	<i>O caso do portão</i>	<i>Heloisa, Jonas e Lucas</i>
	<i>O caso do zoto que bagunça tudo</i>	<i>Heloisa, Jonas, Davi</i>
	<i>O caso do professor Carlos (Cena II)</i>	<i>Heloisa, Davi, Jonas, Lucas</i>

Figura 5 – Apresentação das pequenas histórias e seus narradores

Depois de ter apresentado, no segundo capítulo, o quadro teórico que fundamenta a pesquisa e, posteriormente, neste capítulo, informado o paradigma que orienta a pesquisa, bem como os elementos que integram o trabalho e o quadro analítico utilizado para o tratamento dos dados, no capítulo seguinte, exponho minhas sugestões de análise para o estudo das identidades.

4 Análise dos Dados

Após apresentar, no capítulo anterior, os caminhos da pesquisa até a geração dos dados, neste capítulo, debruço-me sobre os mesmos, buscando entendimento a partir da articulação dos construtos teóricos adotados com as minhas interpretações. A análise dos dados tem como objetivo principal discutir as perguntas norteadoras deste trabalho descritas no primeiro capítulo, sendo novamente relacionadas a seguir a fim de facilitar a compreensão do leitor junto à análise.

- 1- Como as identidades são construídas durante os momentos de negociação de significados?
- 2- Quais identidades, individuais ou coletivas, emergem nos momentos de interação entre os participantes?
- 3- De que forma os recursos avaliativos contribuem para a construção dessas identidades no que concerne a visão dos participantes a cerca da situação na qual se encontram?

A proposta de análise que apresento a partir de agora se baseia no estudo de identidades construídas em pequenas narrativas surgidas durante os três Grupos de Discussão formados para a geração dos dados deste trabalho (cf. Cap. 3). Depois de um contato intenso com os dados, muito chamou minha atenção a presença de narrativas curtas contadas pelos participantes. Nas pequenas histórias (GEORGAKOPOULOU, 2006, 2007; BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008 e BASTOS, 2008), os participantes/alunos elaboram identidades coletivas e individuais, principalmente, por meio de avaliações, demonstrando suas atitudes em relação ao contexto narrativo e ao contexto situacional. Simultaneamente, trazem à tona casos vivenciados no cotidiano escolar que retratam um cenário desfavorável ao processo de ensino-aprendizagem, o que poderia estar comprometendo a qualidade de vida dos alunos, tendo como consequências um quadro de consecutivas retenções. Sendo assim, tomo esses momentos avaliativos como *locus* para observar as identidades, por entender que ao posicionarem-se em

relação ao que pensam sobre o contexto da retenção escolar e sobre a escola, os participantes produzirão significados a cerca de mesmos e da realidade que os cercam.

É importante lembrar que nesta pesquisa o termo *pequenas histórias* compreende um conjunto de tipos narrativos, tais como, relatos de eventos que estão em progresso ou são muito recentes, eventos futuros ou hipotéticos, eventos compartilhados, alusões a relatos anteriores, adiamentos de relatos e até recusas a contar uma história (GEORGAKOPOULOU, 2007, p. 40). A autora sugere que elas podem também ser agrupadas em três categorias: histórias a serem contadas, notícias recentes e projeções. Os dados desta pesquisa evidenciaram tipos de histórias a serem contadas que fazem referências a eventos compartilhados pelo grupo de alunos, ocorridos no passado, e eventos em andamento que parecem retratar a dinâmica do dia a dia na escola. Algumas narrativas aproximam-se do modelo analítico proposto por Labov (1972), por isso farei referência aos elementos previstos pelo autor, entendendo que estes se mostram úteis para a contextualização das narrativas, e também porque, desta forma, torna-se mais fácil a identificação de realizações avaliativas.

A prática da retenção escolar sempre esteve, e ainda está, associada às questões de indisciplina e dificuldades de aprendizagem. Por isso, é bastante comum o aluno reprovado ser considerado um “aluno-problema”, ou seja, aquele que “não quer nada”, “o bagunceiro”; ou ainda aquele que não acompanha o ritmo da turma, pois “não sabe nada.” Com base nestas considerações e na forma como os participantes narram suas histórias, buscando, conscientemente ou não, atribuir a responsabilidade da reprovação ao *outro*, sugiro que os discursos produzidos pelos estudantes manifestam uma atitude coletiva de resistência à imposição de estereótipos que estejam relacionados à identidade de “aluno reprovado”. Nos dados analisados, esta postura de resistência parece evitar a exposição de identidades que possam contribuir para a construção de uma imagem depreciativa de si mesmos durante a interação. Tal postura aponta para a coconstrução da identidade coletiva de resistência que, de acordo com Castells (1997 *apud* SNOW, 2011), são produzidas por atores que se encontram em posições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica da dominação.

Desta forma, as pequenas histórias serão interpretadas como sendo uma estratégia de defesa por meio da qual os participantes buscam justificar sua

condição de alunos retidos, agindo coletivamente na coconstrução de narrativas em que eles são apresentados como *personagens vítimas* (1) de uma instituição escolar precária, que não atende as necessidades dos alunos e (2) de atitudes de desrespeito, injustiça e hostilidade, praticadas por personagens do contexto educacional. Para seguir neste propósito, na análise dos dados posso sugerir que os eventos narrativos são conduzidos pelos narradores/alunos com base em dois processos discursivos que se apresentam entrelaçados:

- **a vitimização** - os participantes assumem uma postura de vítimas, construindo-se como sujeitos passivos da condição de reprovados, e
- **a culpabilização** - sendo vítimas, transferem para o *outro* a responsabilidade pelo fracasso escolar.

O critério utilizado para a seleção e organização das narrativas relaciona-se a três temas que foram mais recorrentes nas histórias. Deste modo, apresento as questões temáticas em três grandes blocos cujo tópico abordado em cada um deles baseia-se no trabalho de agência coletiva do grupo investigado, que sugere um processo de transferência de culpa no que diz respeito a suas consecutivas retenções em um determinado ano escolar. A figura 6 apresenta a forma como o capítulo encontra-se organizado. Na primeira coluna estão expostos os blocos temáticos que serão discutidos, respectivamente, em cada seção deste capítulo; na segunda, são enumerados os *casos* selecionados dos Grupos de Discussão (cf. Cap. 3) e, na última coluna, são relacionadas minhas sugestões das identidades construídas pelos participantes ao reconstruírem suas experiências por meio de seus relatos.

Blocos temáticos	Pequenas histórias	Identidades coletivas de resistência
<i>Culpabilizando a escola como estrutura física e como prática social</i> (seção 4.1)	<i>O caso do portão</i>	<i>negando a identidade de aluno infrator/bandido</i>
	<i>O caso da fossa (Cena I)</i> <i>O caso da fossa (Cena II)</i>	<i>negando a identidade de aluno não-competente</i>
<i>Culpabilizando o comportamento inadequado de certos alunos</i> (seção 4.2)	<i>O caso do zoto que bagunça tudo</i>	<i>negando a identidade de aluno indisciplinado/bagunceiro</i>
<i>Culpabilizando a atitude de alguns professores</i> (seção 4.3)	<i>O caso do professor Carlos (Cena I)</i> <i>O caso do professor Carlos (Cena II)</i>	<i>negando a identidade de aluno “animal”/ignorante</i>

Figura 6 - Organização dos blocos de análise

4.1.

Culpabilizando a escola como estrutura física e como prática social

O primeiro caso que será analisado nesta seção foi extraído da parte final do Grupo de Discussão III, realizado com três alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Jonas, Lucas e Leo. Como já descrito no capítulo anterior, nossa conversa aconteceu na hora do recreio, na sala de vídeo, e foi bem rápida. Os participantes estavam animados em participar da conversa, principalmente Jonas, que é muito brincalhão. No caminho, ele me perguntou se eu iria expor a entrevista no jornal, pois ele iria “colocar a boca no trombone”. E, como se verá em sua fala, ele cumpre o que prometeu. A pequena história é atravessada por Atitudes de Afeto, Julgamento e Apreciação, que sugerem um forte sentimento de revolta e injustiça por parte dos narradores.

4.1.1.

O caso do portão – “tem necessidade disso, pô?”

Antes de iniciar a discussão do fragmento, é preciso informar ao leitor o que, de fato, aconteceu com o portão para ter provocado tanta indignação nos participantes. Através do portão principal do colégio era possível ver o que acontecia do lado de fora e vice-versa. Os alunos costumavam bater papo na hora do recreio, ou nas vezes em que iam ao banheiro, com colegas de outros turnos que ficavam no portão. As coordenadoras de turno e os porteiros sempre se queixavam da insistência dos alunos em permanecerem junto ao portão, fora da sala de aula, havendo também a suspeita que estariam passando drogas através dele. Devido a essas questões, a administração da escola, durante as férias, resolveu por uma chapa de ferro para fechá-lo, fato que gerou muitos comentários de alguns alunos que se posicionaram contrários à atitude do colégio.

A história apresenta um alto grau de *reportabilidade*, porquanto seu *ponto* é mostrar que os participantes não são bandidos e/ou criminosos. Dos três participantes, somente Jonas e Lucas engajam-se na reconstrução da experiência vivenciada. Jonas é o que mais se expressa nos turnos de fala, fornecendo mais detalhes ao relato, por isso, o considero narrador principal. Além disso, seus enunciados são os que mais produzem momentos avaliativos, sendo estas marcas o ponto de partida para o estudo das identidades nesta pesquisa. Embora tenha sido realizada poucas vezes, a participação de Lucas sinaliza solidariedade ao ponto de vista exposto por Jonas, sendo sua cooperação bastante significativa para a coconstrução das identidades coletivas do grupo.

O *caso do portão* surge a partir de um questionamento meu, no turno 61, onde pretendo saber o que os alunos pensam sobre escola. A pergunta, com intenção bastante abrangente, não teve a preocupação em focar determinado aspecto da instituição escolar deixando os participantes livres para elegerem o que gostariam de discutir. Jonas, então, escolhe contar, com a colaboração do participante Lucas, a mudança realizada no portão, avaliando tal atitude.

Como veremos no fragmento a seguir, a partir do turno 62, os participantes dão início ao relato de uma sucessão de três pequenas histórias, sendo a primeira

intitulada *o caso do portão*³⁶. Nesta narrativa, os três alunos demonstram um grande senso de compartilhamento em relação ao que eles (não) *são*, resistindo a classificações identitárias que possam produzir uma imagem negativa do grupo. Deste modo, é possível perceber em cada relato o esforço dos participantes em informar à audiência que eles são vítimas de um contexto educacional onde são extremamente desvalorizados.

Fragmento 1: *negando a identidade de aluno infrator/bandido*

*Grupo de Discussão III
Heloisa, Jonas e Lucas*

061	138 139 140 141	Heloisa	é::, então vocês falaram do professor, já falaram dos sonhos, e em relação à escola, o que que vocês pensam da escola?
062	142 143 144 145	Jonas	ah, ficou muito ruim depois que colocaram aquele negócio no portão () esse portão, tem necessidade de fazer isso, pô?
063	146	Heloisa	fazer o quê?
064	147 148	Jonas	botaram aquele negócio igual a uma prisão, [que doideira]
065	149	Lucas	[é mesmo], pior que a FEBEM ainda.
066	150	Jonas	tá pior que...“rapa”, isso aqui é...
067	151	Heloisa	mas qual é a diferença agora?
068	152	Jonas	[()]
069	153 154	Lucas	[()] não tem nem como olhar lá pra fora.
070	155	Heloisa	mas o que que tem pra ver lá fora?
071	156 157	Jonas	o zoto ³⁷ [passando], a escola antigamente
072	158	Lucas	[as novinhas]
073	159	Heloisa	quem?
074	160	Lucas	as novinhas, fessora ((risos)).
075	161 162 163	Jonas	a escola já não era boa, aí fez aquele portão ali, acabou com a escola, [acabou com a educação.]

De acordo com Labov (1972), é possível identificar na estrutura da narrativa a ocorrência dos elementos *resumo*, *orientação*, *ação complicadora*, *resolução*, além de *avaliações* que permeiam todas as fases da história. Tais

³⁶ Devido à temática abordada em cada narrativa, elas serão discutidas em seções diferentes: a segunda história, na seção 4.2 e a terceira na seção 4.3.

³⁷ O termo refere-se a “outro”, “os outros”, sendo sua grafia preservada por constituir uma palavra utilizada com bastante frequência entre os alunos, inclusive em suas produções escritas.

realizações tornam evidente a observação feita por Linde (1993), ao destacar que avaliações podem ocorrer em qualquer momento de uma história, conferindo valores morais ao evento narrado, assim como a seus componentes (cf. Cap. 2).

Nas linhas 142 e 143, Jonas apresenta o resumo, anunciando que irá contar um evento ocorrido no passado, representado pelo uso dos verbos “ficou”, “colocaram”. A presença destes processos indica a possibilidade de fusão, ainda no resumo, da ação complicadora. Um comentário avaliativo pode ser observado já no resumo, constituindo uma avaliação *encaixada*. Nele, o participante indica que pretende narrar uma experiência negativa: “ficou muito ruim”, portanto com alto grau de reportabilidade.

O participante Jonas, no mesmo turno, constrói sua segunda avaliação da narrativa por meio de uma pergunta retórica, desta vez, do tipo *externa*: “tem necessidade de fazer isso, pô?” (linhas 144 e 145). Neste momento, o aluno distancia-se do mundo da narrativa, suspendendo o relato para avaliar seu *ponto*. Explorando a pergunta do participante Jonas sobre a decisão tomada pela direção da escola, penso ser relevante refletir sobre uma importante função da avaliação construída aqui. Na realidade, a sentença interrogativa, seguida da interjeição “pô”, que demonstra a decepção e indignação do narrador, não procura obter do interlocutor uma resposta do tipo *sim* ou *não*, mas tem o objetivo de fazer uma crítica ao evento narrado, sinalizando para a audiência a maneira como a história deve ser compreendida. De forma dramática, o falante, a partir da dimensão semântica, convida seus interlocutores a afiliarem-se à avaliação contida no seu enunciado.

Por inferência contextual, a crítica feita por Jonas o constrói de forma positiva, pois o local onde um portão deva ser totalmente fechado seria a prisão, lugar para infratores da lei. Assim, Jonas julga a si mesmo e seus colegas como pessoas “corretas”, “cumpridoras da lei”. A construção desta identidade ficará mais evidente no turno 64, quando o participante fará novas avaliações, incluindo o elemento lexical “prisão”, ao comparar a escola com a instituição para marginais.

064	147 148	Jonas	botaram aquele negócio igual a uma prisão , [que doideira]
-----	------------	-------	---

Analisando as avaliações (“ficou muito ruim” / “tem necessidade disso, pô?” / “igual a uma prisão”) de Jonas pela perspectiva sistêmico-funcional, é possível identificar a realização de duas categorias da Atitude que, ocasionalmente, podem sofrer sobreposição: o Julgamento, voltado para a avaliação de comportamento humano, e a Apreciação, que recai sobre entidades, incluindo pessoas quando vistas como entidades, ao invés de seres com vontade própria. Segundo Martin e White (2005, p. 67), a ocorrência de realizações híbridas se faz possível porque quando julgamos de forma direta o comportamento de alguém, uma apreciação das ações desta pessoa é invocada; da mesma forma, quando uma atividade é explicitamente apreciada como uma coisa, um julgamento de quem a realizou pode ser identificado.

Considerando a escola unicamente como um prédio, isto é, sua estrutura física, poder-se-ia afirmar que o participante constrói uma Apreciação negativa explícita, situada na região semântica da reação, ou seja, a qualidade do trabalho executado no portão não foi esteticamente aprovada, “ficou muito ruim”. Contudo, sabe-se que a escola é muito mais que sua composição estrutural, ou seja, é um espaço social que envolve “as ações que ali se desenvolvem, os sujeitos participantes deste contexto, reagindo e interagindo, e as consequências dessas ações, reações e interações” (CASTRO, 2014, p. 134). Deste modo, as críticas que a escola recebe de Jonas e demais participantes desta pesquisa não se limitam à forma estrutural do colégio, mas alcançam pessoas e suas ações praticadas neste espaço, o que constitui avaliações não apenas estéticas, mas, sobretudo, de valores morais. A partir desta concepção ampla, pode-se concluir que a instituição “escola” é considerada e avaliada pelos alunos como uma “pessoa”, sofrendo, assim, um processo de humanização, fazendo com que a atitude de Jonas aproxime-se muito mais de um Julgamento negativo do que uma Apreciação, envolvendo sanção social e desaprovação moral do comportamento da pessoa que, erradamente, observou a “necessidade” de se fechar o portão, o que para Jonas não havia motivo para ser feito.

A adesão de Lucas à história acontece imediatamente após o resumo. O participante demonstra compreender o evento reconstruído ao solidarizar-se à proposta explicitada por Jonas, na qual os alunos são apresentados como vítimas. A conarração de Lucas ocorre por meio de uma avaliação externa, contendo alto grau de gradação que pode ser capturado pelo uso do item lexical *ainda* que

reforça a força da avaliação – “pior que FEBEM³⁸ainda”. Nota-se também que este comentário é precedido da expressão avaliativa com alto grau de gradação: “é mesmo” (linha 149), que tem a função de corroborar com a proposta de construção identitária de resistência de que eles não são bandidos, apontada pelo narrador principal. Em seguida, Jonas concorda com a avaliação de Lucas, repetindo parte de sua oração – “tá pior que...” (linha 150), sem, no entanto, completá-la, optando por uma vagueza intencional, marcada pelo traço prosódico da entonação, sugerindo que o participante não consegue encontrar um termo lexical que descreva o quanto a escola é ruim. Igualmente importante é o uso expressivo do vocativo “rapá” (linha 150/turno 66), com aumento do volume da voz pelo narrador, em apelo, de forma dramática, à atenção de seus interlocutores para o evento que deve ser compreendido como algo extraordinário, digno de ser reportado.

064	147 148	Jonas	botaram aquele negócio igual a uma prisão, [que doideira]
065	149	Lucas	[é mesmo], pior que a FEBEM ainda.
066	150	Jonas	< tá pior que... “RAPÁ”, isso aqui é...>

O trabalho de agência do grupo em transferir para “o outro” – a escola como estrutura e como prática social - a responsabilidade pelo fracasso escolar prossegue no turno 71, quando Jonas dá indício de que vai relatar algum fato ocorrido no passado, retornando, desta forma, ao mundo da narrativa. O participante faz uma referência temporal “a escola antigamente” (linhas 156 e 157), orientando os interlocutores sobre a época da história. Em seguida, uma suspensão temporal da narrativa ocorre (linhas 158 a 160). Neste intervalo, Lucas realiza um comentário, querendo parecer engraçado, sobre o que teria para ver “lá fora”, do outro lado do portão. O tom descontraído de sua fala, marcado pelo riso (linha 160), sinaliza que o aluno encontra-se em uma situação confortável para dizer o que disse para mim, “a professora”. Percebe-se aqui um movimento de aproximação entre os participantes/alunos e a pesquisadora/professora, o que parece me situar na categoria de *ingroupness*,

³⁸A instituição FEBEM, hoje conhecida como Fundação Casa, foi criada com o objetivo de ressocializar jovens infratores. A organização é alvo constante de denúncias de maus tratos e por apresentar sérias deficiências em sua estrutura.

incluindo-me como alguém pertencente ao grupo dos alunos, que compartilha a mesma noção de *we-ness*.

070	155	Heloisa	mas o que que tem pra ver lá fora?
071	156 157	Jonas	o zoto [passando], a escola antigamente
072	158	Lucas	[as novinhas ³⁹]
073	159	Heloisa	quem?
074	160	Lucas	as novinhas, fessora ((risos)).

Como foi salientado no parágrafo anterior, o excerto acima revela certo grau de intimidade entre os participantes. No entanto, sabe-se que posicionamentos hierárquicos tendem a ser suscitados durante momentos interacionais. Nos dados deste trabalho, é possível perceber o estabelecimento de papéis sociais que marcam a relação assimétrica entre professora e alunos. Portanto, penso ser relevante destacar momentos em que isto ocorre, pois tenho tentado, no decorrer deste trabalho, salientar a importância em se considerar a função interpessoal da linguagem. Assim, reafirmo que as identidades sociais dos participantes da pesquisa definem o tipo de envolvimento interpessoal entre os indivíduos, atuando diretamente na construção das identidades que emergem discursivamente. No caso do portão, tais identidades são explicitadas por meio de percepções de mundos distintos. No turno 63, por exemplo, realizo uma interrupção do momento narrativo, procurando esclarecimento sobre o que teria acontecido com o portão (linha 146). Minha pergunta – “fazer o quê?” – me posiciona como alguém que desconhece, ou não entende o significado da mensagem de Jonas no turno 62. Tal atitude sugere que a alteração no portão parece não ter sido significativa para mim, indicando que o que quer que tenha acontecido com o portão não me chamou atenção, ou não me incomodou. Esta percepção de indiferença parece importante por realçar **posicionamentos de inclusão** (*ingroupness*) e **exclusão de grupos** (*outgroupness*), tornando-se ainda mais forte no turno 67, quando pareço ignorar os apontamentos realizados pelos alunos. Minha indagação na linha 151, “mas qual a diferença agora?”, assinala que não me solidarizo ao discurso dos alunos, mesmo depois de já terem me dito que se sentiam como prisioneiros.

³⁹ O termo, normalmente utilizado por grupos jovens, refere-se a meninas. Geralmente mencionado em contexto de paquera.

063	146	Heloisa	fazer o quê?
064	147 148	Jonas	botaram aquele negócio igual a uma prisão, [que doideira]

067	151	Heloisa	mas qual é a diferença agora?
-----	-----	---------	-------------------------------

Retomando a discussão sobre a organização da narrativa e as realizações avaliativas, nota-se que, depois de uma sequência de diversas avaliações e do resumo, o narrador principal, no turno 75, retoma o curso da história e marca o fim da narrativa. Desta vez, o participante desenvolve a ação complicadora – “fez aquele portão ali, acabou com a escola” - e a resolução da narrativa.

075	161 162 163	Jonas	a escola já não era boa, aí fez aquele portão ali, acabou com a escola, [acabou com a educação.]
-----	-------------------	-------	--

Antes da ação complicadora – “fez aquele portão ali, acabou com a escola”, Jonas produz mais um Julgamento negativo do Colégio Serrano: “a escola já não era boa” (linha 161). A estrutura sintática de comparação é utilizada novamente (cf. “igual a uma prisão”, “pior que FEBEM”, linhas 147, 148 e 149, respectivamente) na atitude do participante. Segundo a opinião do aluno, parecem existir dois momentos que definem a escola: antes e depois do fechamento do portão. Antes, o colégio não era bom, agora, ele ficou pior. Destaca-se a escolha do processo relacional *era*, ligando o participante *escola* ao atributo *boa* (escola = (*não*) boa). Aqui, mais uma vez, não se trata apenas de uma crítica à sua estrutura física, mas deprecia, de modo mais específico, a reputação do colégio como instituição. Isto posto, ao avaliar o colégio negativamente, por meio de um Julgamento, Jonas parece construir para o grupo uma identidade positiva de alunos exigentes, isto é, que desejam o melhor, sugerindo que a escola não seria boa o suficiente para atender as demandas dos alunos.

Prosseguindo para o desfecho da história, tem-se o desdobramento da ação complicadora, constituída por dois verbos de ação no passado, “**fez** aquele portão ali, **acabou** com a escola” (linhas 162 e 163), seguida do

resultado da ação relatada na narrativa: “acabou com a educação”, que é expresso por meio de uma *avaliação encaixada*, em que o narrador, exprimindo alto grau de dramaticidade em sua fala, conclui e reforça seu ponto de vista, considerando o fechamento do portão como uma atitude que marca a decadência estrutural e moral da escola.

075	161 162 163	Jonas	a escola já não era boa, aí fez aquele portão ali, acabou com a escola, [acabou com a educação.]
-----	-------------------	-------	--

Como pode ser notado, o *caso do portão* é abundante em avaliações. É importante salientar o efeito da Gradação nas construções avaliativas que atuam diretamente na demonstração do grau de insatisfação, indignação e revolta dos estudantes, o que faz emergir, gradualmente, a identidade coletiva de resistência, pautada na noção que separa e define *quem nós somos vs. quem a escola é*. O quadro a seguir retoma os momentos avaliativos da narrativa:

Linha	Participante	Avaliações
142	Jonas	“ficou muito ruim”
144	Jonas	“tem necessidade de fazer isso, pô?”
147	Jonas	“igual a uma prisão, que doideira”
149	Lucas	“pior que a FEBEM ainda”
150	Jonas	“ta pior que...RAPÁ, isso aqui é...”
161	Jonas	“a escola já não era boa”
162	Jonas	“acabou com a escola, acabou com a educação”

Figura 7 - Avaliações do *caso do portão*

Observa-se que a coconstrução dos Julgamentos negativos vai sendo acentuada no desenvolvimento da história por recursos sintáticos e semânticos no decorrer da interação. Pode-se observar a partir de uma escala imaginária de gradação, como as avaliações são intensificadas pelos participantes, ocorrendo um continuum entre a primeira (linha 142) e a última (linha 162). A primeira camada se dá pela escolha do advérbio “muito” em “ficou muito ruim” (linha 142) cuja função, bastante comum na língua portuguesa, é a de intensificar atributos e adjuntos. No segundo, Jonas constrói uma oração com alto grau comparativo de igualdade, conferindo o aspecto de semelhança entre a escola e uma prisão (linha

147). Sua postura é ampliada por um comentário contendo um Julgamento negativo explícito da situação: “que doideira” (linha 147), considerando “insana” a atitude do indivíduo que teve a ideia de fechar o portão. Com o intuito de ressaltar ainda mais as críticas sobre a escola, Lucas constrói a terceira camada, lançando mão da expressão “é mesmo”, filiando-se ao comentário, corroborando com a perspectiva do colega. No mesmo segmento de fala, Lucas faz uso do grau comparativo de superioridade, situando a escola em uma posição pior do que a instituição para menores, a FEBEM, desvalorizando o Colégio Serrano de forma incisiva.

A quarta, já comentado anteriormente, é realizado por Jonas, que ecoa a comparação feita por Lucas, sem mencionar o nome da instituição, preferindo o uso de uma “vagueza intencional”, marcada pelas reticências (linha 150) por duas vezes, que pode ser interpretada aqui como traço paralinguístico que no contexto sinaliza que o participante procura, de alguma forma, aumentar ainda mais o grau de seu posicionamento, porém, não encontra palavras para descrever algo que seja tão ruim. Destaca-se também o papel da gradação contribuindo para a dramaticidade na fala dos personagens ao referir-se à escola, convidando os interlocutores a se afiliarem a sua postura.

Deve-se frisar, igualmente, o papel das escolhas lexicais usadas por Jonas e Lucas na produção de suas avaliações. Os termos lexicais *prisão* e *FEBEM*, utilizados respectivamente em orações com o grau comparativo e superlativo, possuem uma forte carga negativa. O termo *prisão*, segundo uma enciclopédia virtual,⁴⁰ refere-se ao “lugar de cumprimento de pena-ensinamento (...) constitui-se de edificação construída com meios os mais diversos para evitar sua fuga ou evasão tais como: paredes grossas e reforçadas, isolamento do meio urbano, grades, cercas, vigilância constante, rigidez de disciplina interna, divisão em celas, etc.”. A mesma fonte de pesquisa informa que a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor tem por função “executar as medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos adolescentes autores de atos infracionais com idade de 12 a 21 anos incompletos, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente”. Conclui-se do exposto que a instituição, em princípio, foi criada visando o bem estar do menor e, portanto, não deveria sua imagem ter sido

⁴⁰<http://pt.wikipedia.org/wiki/Pris%C3%A3o>. Acesso: 20/02/2015.

associada a uma prisão pelos alunos. Entretanto, sabe-se que muitas rebeliões foram realizadas por menores que protestavam contra as péssimas condições da fundação. Em vista disso, deduz-se que a utilização negativa do vocábulo FEBEM pelos participantes para estabelecer a comparação com o colégio exigiu o conhecimento compartilhado dos alunos de que o local, assim como a escola, trata os indivíduos de maneira desumana, não cumprindo as funções determinadas por que foram criadas.

Da mesma forma, a escolha e a repetição do processo *acabar* em, “**acabou** com a escola, **acabou** com a educação.” (linhas 162 e 163), também denota a opção pela Gradação da Atitude em termos semânticos. Sabendo que o processo *acabar*⁴¹ pode, entre outros significados, expressar ações tais como: (1) estar no fim, ter fim, (2) morrer, (3) dar cabo, matar; é bem possível que no contexto discursivo, o terceiro significado seja o que mais se aproxima do sentido atribuído por Jonas, pois sua avaliação constrói um Julgamento negativo implícito de sanção social daqueles que teriam “*matado*” *de vez a escola que já não era boa*. Desta maneira, o participante Jonas intensifica o valor de seu Julgamento, avaliando, *através* da narrativa, a decisão tomada pela direção do colégio em fechar o portão.

As avaliações do caso do portão também produzem significados que retratam a identidade autoritária da escola como instituição e, conseqüentemente, das pessoas responsáveis por sua administração. Do ponto de vista dos participantes, a escola os vê como “infratores”, visto que o local onde muros e paredes devem ser fechados é, comumente, a cadeia, o presídio. Semelhantemente, os alunos percebem a escola como uma instituição autoritária e desrespeitosa. A pergunta retórica de Jonas, “tem necessidade de fazer isso, pô?” (linhas 144 e 145) revela tal percepção, fazendo emergir um significado muito sério e preocupante a meu ver. Ao invés de dialogar com os alunos a respeito do comportamento indevido próximo ao portão, ou ainda procurar entender o porquê de estes alunos preferirem o portão à sala de aula, a direção opta por fechá-lo, “resolvendo” assim o problema. Desta forma, a história contada sugere o entendimento de que, como instituição, o colégio procura legitimar seu poder e autoridade, determinando de que maneira os alunos (não)

⁴¹ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. <http://www.dicio.com.br/houaiss/> Acesso:05/04/2015

devem se comportar. Os alunos, no entanto, em um trabalho de agência coletiva resistem e deslegitimam a “soberania” e o “controle” dos “dominadores”, em suas tentativas frustradas de se “manter a ordem”.

4.1.2.

O caso da fossa (Cena I) – “olha a catinga que ta lá”

Em duas pequenas histórias, os participantes fazem referência a um problema crônico enfrentado pela escola há bastante tempo: a fossa. Por constituir um elemento presente na rotina dos estudantes, os transtornos causados pela fossa são mencionados por duas vezes na interação, em momentos distintos, nos Grupos de Discussão I e II, sendo assim decidi tratar esta questão em duas subseções (*O caso da fossa (Cena I)* e *O caso da fossa (Cena II)*).

O Colégio Serrano, construído há mais de vinte anos, por iniciativa de um imigrante italiano que doou o terreno para sua construção, foi planejado para atender um grupo pequeno de alunos. Com o passar dos anos, houve um considerável crescimento da população, o que demandou a expansão da escola para atender um número bem maior de alunos. Contudo, a ampliação do espaço não observou alguns componentes básicos para o funcionamento adequado do prédio, comprometendo assim, sua estrutura em determinados aspectos. A fossa séptica do colégio, por exemplo, construída para armazenar dejetos humanos em locais desprovidos de rede pública de esgoto, não teve seu alargamento observado e, por isso, é preciso contratar regularmente o serviço de esgotamento da fossa. Entretanto, o entupimento, seguido do transbordamento da fossa, torna-se frequente devido ao atraso constante da execução do trabalho. Tal situação tem gerado consequências desagradáveis como o mau cheiro nas dependências da escola, além de atrair uma grande quantidade de mosquitos para as salas de aula, afetando direta e negativamente a rotina escolar.

As histórias sobre a fossa parecem ter como *ponto* a busca, pelos alunos, em explicar por que se torna tão complicado estudar em uma *escola que fede*, acrescentando ainda que não se sentem motivados em uma *escola feia*. Apoiando-se também neste fato, demonstrarão o senso compartilhado de *quem eles seriam*,

“se a escola não fosse ruim igual a hoje”(linhas 300 e 301, fragmento 2)

Fragmento 2: negando a identidade de aluno não-competente

*Grupo de Discussão I
Heloisa, Douglas, Paulo, Alice*

001	001 002 003 004 005 006 007	Heloisa	eu já expliquei o motivo da pesquisa, né, eu quero saber quem são esses alunos, né, que ficam retidos, se há uma motivação pra isso, o que que vocês sentem em relação a isso...a primeira pergunta que eu vou fazer é se vocês encaram isso como um problema...ou não.
002	008	Douglas	[sim]
003	009	Paulo	[sim]
004	010 011	Alice	<u>lógico</u> que é um problema, fessora ((a aluna fala como se fosse óbvio))
005	012	Alunos	((risos))
006	013	Heloisa	como?
007	014	Alice	<u>lógico</u> que é um problema.
008	015	Heloisa	por quê?
009	016 017 018 019	Alice	por quê?((a aluna repete a minha pergunta, num tom irônico como se eu já soubesse a resposta)) escola f*** ((uso de palavra de baixo calão))
010	020	Alunos	((risos))
011	021 022	Douglas	escola com a fossa alí acabando com tudo. ((risos))
012	023 024	Alice	olha a catinga que tá lá, fessora. ((risos))

Com base nas pistas linguísticas do excerto acima, percebe-se que a vitimização e culpabilização não se restringem ao caso do portão, sendo constante nos dados o surgimento de avaliações que apontam falhas na infraestrutura do prédio cujo objetivo parece basear-se em um processo de transferência de responsabilidade e, paralelamente a isso, resistência a qualquer discurso que os apresentem de forma desfavorável perante os interlocutores. Logo no início da discussão, pergunto aos alunos se eles entendem sua permanência no 6º ano como um problema. Os participantes respondem afirmativamente, porém, a fala de Alice revela um tom irônico, podendo ser percebido pela escolha do item lexical “lógico”, pronunciado com elevação do volume da voz. Mais adiante, no turno 9, Alice, parecendo muito irritada com minha pergunta, intensifica a carga dramática de sua avaliação, ao usar um adjetivo de baixo calão para esclarecer por que o fracasso escolar parece ser tão óbvio.

O riso coletivo que se segue, sugere a filiação dos demais participantes, visto que se não concordassem com Alice, poderiam ter manifestado opiniões contrárias a que ela expôs. Soma-se a isto, a solidariedade de Douglas, ao citar um problema com a fossa da escola que, segundo ele, está “acabando com tudo” (linhas 21 e 22). Da mesma forma, Alice corrobora com a postura do participante, procurando validar e reforçar a avaliação negativa e explícita que Douglas faz da fossa. Por meio da referência exofórica *–lá*, pronunciada com aumento do tom de voz, Alice aponta exatamente para o local onde se pode encontrar a fossa e o mau cheiro que ela exala, procurando constatar a veracidade da crítica construída pelos participantes, tendo ainda chamado minha atenção para o fato com o uso de vocativo “fessora”: “olha a catinga que tá lá, **fessora**” (linhas 23 e 24). Nota-se, portanto, a partir dos indícios linguísticos (*escola f****, fossa acabando com tudo, a catinga que ta lá*) e paralinguísticos (o riso do grupo, a entonação elevada) que o grupo posiciona-se numa condição passiva perante o fato de estarem já há algum tempo cursando o 6º ano do Ensino Fundamental, o que torna ainda mais notável o processo de vitimização.

No segundo fragmento, como já comentado, o caso da fossa é trazido à tona, mais uma vez, além de outras avaliações que reforçam a maneira como os alunos se sentem incomodados por questões estéticas e de valores morais.

4.1.3.

O caso da fossa (Cena II) – “se a escola, se a escola, não fosse ruim igual a hoje, a gente não seria igual o que a gente são hoje.”

O fragmento a seguir foi recortado do Grupo de Discussão II, quando realizei a dinâmica da caixa. No turno 141 faço a leitura de uma das perguntas construídas pelos alunos. O conteúdo da questão refere-se a um tema bastante recorrente nos Grupos de Discussão: mudança na escola.

Fragmento 3: *admitindo identidades desfavoráveis*

Grupo de Discussão II

Janaína, Heloisa, Alice, Kátia, Douglas, Paulo

141	270 271	Heloisa	"você mudaria algo na escola?" ((leio mais uma pergunta))
142	272	Janaína	lógico.
143	273	Douglas	() o quê?
144	274	Heloisa	"você mudaria algo na escola?"
145	275	Janaína	tudo.
146	276	Kátia	tudinho.
147	277	Heloisa	vocês mudariam vocês?
148	278	Janaína	lógico.
149	279	Kátia	eu mudaria.
150	280	Alice	claro.
151	281	Karen	eu mudaria.
152	282	Heloisa	o quê?
153	283	Alice	de escola.
154	284	Douglas	[()] ((risos))
155	285	Heloisa	[não.] mudar você mesmo.
156	286	Alice	mudar como?
157	287	Janaína	mudaria, largar de ser rebelde
158	288	Paulo	raspar a cabeça...
159	289	Douglas	((risos))
160	290 291	Kátia	é verdade, estudar também...((a aluna concorda com Janaína))
161	292	Alice	[()]
162	293 294	Janaína	↓ [a escola aqui atrás fede que nem aquela ()]
163	295 296 297	Heloisa	porque assim, vocês só falam em <u>mudar a escola, mudar a escola, mudar a escola</u> , [parece que...]
164	298 299	Janaína	↑ essa escola é feia! [dá vergonha, fessora.]
165	300 301 302 303	Alice	↑[ó, professora, se a escola, se a escola, não fosse ruim igual a hoje, a gente não seria igual o que a gente são hoje.
166	304	Heloisa	não entendi.
167	305	Kátia	[eu sem...]
168	306 307 308	Alice	[se a escola], não fosse ruim igual a hoje, a gente não seria igual o que a gente são hoje.
169	309 310	Douglas	[não entendi nada, falou muita coisa, falou muita coisa]
170	311 312 313	Kátia	[eu sempre estudei em colégio particular], eu nunca repeti. quando eu vim pra cá, comecei repetir
171	314 315	Heloisa	por que você não repetia na escola, no colégio particular?
172	316	Douglas	[porque ()]
173	317	Kátia	[porque lá, sei lá, () muito bom]
174	318	Paulo	[() curso]

175	319	Douglas	[()]
176	320	Heloisa	[não entendi.]
177	321 322 323	Kátia	ensina eh:: direito era muito pesado, <u>aqui</u> quase não é pesado, professora ()

As participantes Janaína e Kátia, nas linhas 275 e 276, manifestam-se em favor de uma modificação completa na instituição. Na sequência, tomo o turno com o objetivo de suscitar nos alunos uma reflexão a cerca de si mesmos – “você mudariam você” (linha 277). Como resposta, obtenho uma sequência (turnos 148-151) de curtos enunciados em que os alunos revelam, enfaticamente, que mudariam a si mesmos. No entanto, ao indagá-los, no turno 278, sobre o quê poderia ser mudado, a participante Alice torna a trazer *o outro* (a escola) como culpado, ao dizer que mudaria de escola. Sua fala é seguida de risos do participante Douglas, que parece ter percebido um tom de ironia no enunciado de Alice ao construir uma resposta cujo foco não era o que eu havia perguntado. Na linha 285, retomo o turno a fim de esclarecer meu questionamento. Desta vez, Janaína admite que poderia “largar de ser rebelde” (linha 287) e Kátia, parecendo solidarizar-se com Janaína, faz uma reflexão (turno 160) em um comentário, no qual a participante parece demonstrar que precisa *estudar também*. A aluna Janaína dá indícios de elaboração de uma identidade negativa para si mesma, pois ela diz que poderia deixar de ser rebelde, logo ela *é* rebelde. Kátia, por sua vez, parece construir uma identidade de aluna que não se dedica aos estudos. É interessante notar que as reflexões levantadas aqui constituem momentos não muito recorrentes na interação, uma vez que na maioria das vezes os participantes optam por elaborar proposições a cerca do outro e evitam a exposição de opiniões que retratem a própria responsabilidade no que concerne a prática da retenção escolar.

155	285	Heloisa	[não.] mudar você mesmo.
156	286	Alice	mudar como?
157	287	Janaína	mudaria, largar de ser rebelde
158	288	Paulo	raspar a cabeça...
159	289	Douglas	((risos))
160	290 291	Kátia	é verdade, estudar também...((a aluna parece concordar com Janaína))

As considerações a cerca de si mesmos não tomam um número significativo de turnos neste fragmento e, logo em seguida, Janaína redireciona o foco da conversa no turno 162. Sua fala desencadeará uma atitude de agência coletiva nos alunos em demonstrar seu forte sentimento negativo em relação à escola, principalmente pelas escolhas linguísticas de atributos (*escola fedida, escola feia, escola ruim, escola fraca*) usados para se referirem ao colégio, que podem ser percebidos direta e indiretamente em suas falas. Na linha 293, é possível notar que a fossa continua sendo considerada uma “vilã” no processo ensino-aprendizagem– “a escola aqui atrás fedede”, um pouco mais adiante, na linha 298, a aparência estética do colégio também recebe sua parcela de culpa– “essa escola é feia” (linha 298). Neste mesmo segmento de fala, Janaína demonstra uma Atitude de Afeto implícito, ao dizer que a escola “dá vergonha”, podendo ser interpretado como *eu tenho vergonha da escola, eu me sinto mal por ter de estudar aqui*. Analisando o conteúdo da Janaína sob a perspectiva do subsistema da Atitude, é possível notar a construção de avaliações do tipo híbridas, conforme salienta Martin e White (2005, p. 67), também surgidas no *caso da fossa (cena I)*. Assim, ao elaborar uma Apreciação que recai sobre a fossa que fede e outra que incide sobre a forma estética do prédio, a participante produz Julgamento de sanção social negativo implícito das pessoas que “permitem” a fossa e o prédio estarem da forma como estão. Tal percepção se faz, principalmente, porque a concepção de escola que venho propondo neste trabalho não se restringe apenas a sua estrutura, mas abrange toda prática socioeducacional nela desenvolvida.

O processo de vitimização e culpabilização desenvolvido no segundo fragmento parece atingir seu ápice pelo comentário conclusivo, em que Alice faz uma análise sobre o que *eles*, os participantes, *são*, fazendo emergir posicionamentos identitários baseados na noção de compartilhamento de *we-ness*: “se a escola, se a escola, não fosse ruim igual a hoje, a gente não seria igual o que a gente são hoje” (turno 165). Diferentemente da maioria das identidades analisadas até o momento, por meio das quais os alunos projetam-se de forma positiva, a atitude da participante parece construir, de maneira consciente ou não, uma identidade negativa para o grupo, pois a oração condicional elaborada com a partícula *se*, orienta os

interlocutores a deduzirem que *se a escola fosse boa, eles não seriam o que são hoje*, ou seja, seriam pessoas/alunos diferentes. Mas o que eles são hoje? De que maneira a escola teria contribuído para produzir o que quer que eles sejam hoje? Que identidade(s) a participante estaria atribuindo ao grupo? As respostas para as duas primeiras perguntas poderiam ser diversas e uma reflexão aprofundada me levaria a discutir questões mais macro, de cunho político, econômico, etc., o que, além de exigir espaço, não é objetivo deste trabalho. Volto minha atenção, portanto, para a última indagação, que focaliza a construção identitária, tendo como base o entendimento que as identidades são produzidas no *aqui e agora* da interação, sendo algo fluído e instável. Primeiramente, identifico que a reflexão que Alice faz sobre a identidade do grupo “a gente não seria o que a gente são hoje”, apresenta-se como um dos poucos momentos das interações em que os participantes posicionam-se como sujeitos agentes da oração, evidência que reforça minha sugestão de análise baseada na produção do discurso da vitimização e culpabilização pelos participantes. Soma-se a isto, o fato de a agentividade do sujeito *a gente* recair sobre uma avaliação que constitui um Julgamento negativo dos próprios alunos, atitude que percebo ser evitada pelos participantes durante as discussões. Assim, é possível observar a ocorrência de uma súbita transição na elaboração de identidade: a agência coletiva dos alunos em criar uma identidade de resistência a estereótipos, parece ser agora apagada pelo reconhecimento, consciente ou não, do que *eles são hoje*, mesmo que esta constatação tenha sido estabelecida por uma condição “se a escola não fosse ruim”, equivalendo a – *a gente é o que é porque a escola é ruim*.

A coconstrução do discurso de vitimização também é evidenciada pelas escolhas linguísticas realizadas no nível textual, isto é, a maneira como os participantes organizam o conteúdo da mensagem. De acordo com Halliday (2004, p. 64-67), falantes e escritores, ao produzirem significados, têm a opção de distribuir a informação na oração, escolhendo o componente que será o Tema - o ponto de partida da mensagem – e o Rema – onde o ponto de partida se desenvolve. Deste modo, o Tema mostra-se como a parte mais importante de uma oração, pois é *sobre* ele que o falante/escritor deseja expressar significados. Tendo isto em vista, relaciono, a seguir, algumas orações extraídas dos dois fragmentos

analisados nesta subseção, de modo a destacar a forma como os interlocutores decidem organizar suas orações de conteúdo avaliativo.

escola f**** (Fragmento 2)

escola com a fossa acabando com tudo (Fragmento 2)

a escola aqui atrás fede (Fragmento 3)

essa escola é feia (Fragmento 3)

se a escola não fosse ruim (Fragmento 3)

aqui (esta escola) quase não é pesado (Fragmento 3)

A escolha do Participante *escola* para ser o TEMA de várias orações sugere certa preferência dos alunos em falar *sobre o outro* – a escola - e não sobre si mesmos. Como pode ser observado, os participantes priorizam em suas falas a Apreciação e o Julgamento negativo do Colégio Serrano, mesmo tendo eu realizado uma intervenção, no turno 163, demonstrando, de modo enfático, estar um tanto quanto insatisfeita com a insistência dos alunos em apontar as deficiências da escola. Neste momento, pareço querer ouvir dos alunos posicionamentos que reflitam sobre a agentividade do *eu/nós*, mas não é o que ocorre:

163	295 296 297	Heloisa	porque assim, vocês só falam em <u>mudar a escola, mudar a escola, mudar a escola</u> , [parece que...]
164	298 299	Janaína	[↑ essa escola é feia!] dá vergonha, fessora.
165	300 301 302 303	Alice	↑[ó, professora], se a escola, se a escola, não fosse ruim igual a hoje, a gente não seria igual o que a gente são hoje.

As sobreposições de falas entre os turnos 163 e 165 e o aumento do volume da voz das participantes Janaína e Alice são traços paralinguísticos que reforçam o desejo das alunas em deixar claro para seus interlocutores sobre o que *deve* ser falado naquele momento. Tais evidências (a escolha do Tema e os recursos paralinguísticos) corroboram para a *amenização da agência* (O'CONNOR, 1995; DURANTI, 2004 *apud* BIAR, 2012), que diz respeito às diversas formas de codificação ou mitigação da agência disponibilizadas pela língua. Segundo Duranti (2004 *apud* BIAR, 2012), o uso de determinadas estruturas linguísticas têm implicações semânticas na relação que se estabelece

entre o evento e a entidade. Entendo, então, que a amenização da agência surge nos relatos dos participantes toda vez que optam por construir significados sobre *o outro*, evitando a demonstração de pontos de vista que recaiam sobre o *eu/nós*.

A última consideração que faço sobre o segundo excerto diz respeito ao posicionamento de Kátia nos turnos 170 e 177, em que a aluna compara os sistemas público e privado de ensino, podendo ser notado em seu comentário (turno 170) a produção de uma pequena narrativa, com quatro verbos de ação no passado (*estudei, repeti, vim, comecei repetir*). Nela, a participante culpabiliza a escola pública pelas vezes em que ficou reprovada, trazendo à tona a crença de que a escola pública não é boa, avaliação esta que, infelizmente, ainda pode ser percebida na sociedade. Kátia revela que só começou a repetir de ano depois que foi para o Colégio Serrano:

170	311 312 313	Kátia	[eu sempre estudei em colégio particular], eu nunca repeti. quando eu vim pra cá, comecei repetir
171	314 315	Heloisa	por que você não repetia na escola, no colégio particular?
172	316	Douglas	[porque ()]
173	317	Kátia	[porque lá, sei lá, () muito bom]
174	318	Paulo	[() curso]
175	319	Douglas	[()]
176	320	Heloisa	[não entendi.]
177	321 322 323	Kátia	ensina eh:: direito era muito pesado, <u>aqui</u> quase não é pesado, professora ()

As escolhas lexicais dos Adjuntos⁴² Modais de Modo *sempre* e *nunca* definem duas fases distintas na vida estudantil de Kátia: o tempo em que estudou em uma escola particular e o tempo atual, matriculada em uma escola da rede pública. Estas diferentes épocas são ainda mais separadas pela demarcação temporal construída por uma oração subordinada adverbial temporal– “quando

⁴² Os Adjuntos podem ser de três tipos: (1) Adjunto Circunstancial, que contribui para o significado ideacional da oração, orientando o interlocutor/leitor sobre *quando, como, onde* ou *por que* determinado evento aconteceu; (2) Adjuntos Conjuntivos, também conhecidos como marcadores discursivos, usados para expressar significados textuais, contribuindo para a coesão do texto; e (3) Adjuntos Modais, divididos em dois subgrupos: Adjuntos Modais de Comentário e Adjuntos Modais de Modo. O Adjunto Modal de Comentário aparece frequentemente separado por vírgulas na oração e tem a função de indicar um comentário que expressa a atitude do falante/escritor em relação ao evento ocorrido. O Adjunto Modal de Modo, assim chamado por se associar ao Modo, é mais difícil de ser identificado na oração devido a sua semelhança com os Adjuntos Circunstanciais e por expressarem significados ligados ao tempo verbal, à polaridade e a modalidade (MARTIN, 2005)

eu vim pra cá, comecei a repetir” (linhas 312 e 313) - que cria uma relação de oposição entre dois momentos, o *antes* e o *depois* da entrada de Kátia no Colégio Serrano, salientado também significados relacionados à polaridade, entre uma fase que era *boa* e a fase presente que é *ruim*. No turno 177, a participante constrói um Julgamento de sanção social sobre a má qualidade do ensino oferecido pela escola: “ensina eh:: direito era muito pesado, aqui quase não é pesado, professora”. Percebe-se, portanto, que a postura da aluna é a de que o Colégio Serrano oferece um ensino “fraco” que, talvez, a desmotive por não ser uma proposta desafiadora, uma vez que ela parece construir-se como alguém bastante competente, pois em sua fala, na linha 312, deixa claro para a audiência que *nunca* repetiu quando estudava no colégio particular. Na seção seguinte, analiso uma pequena história em que os participantes continuarão a apresentarem-se como vítimas, desta vez, porém, culpabilizando o comportamento dos alunos bagunceiros.

4.2. Culpabilizando o comportamento inadequado de certos alunos

A indisciplina é, sem dúvida, uma das principais queixas dos profissionais de educação, principalmente de professores, no que concerne ao bom desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. O tratamento desta questão pode variar de escola para escola, dependendo do regulamento interno de cada uma, estando este subordinado à legislação dos municípios/estados que, por sua vez, devem estar em conformidade com leis federais, como por exemplo, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação⁴³ (LDB) e ao Estatuto da Criança e do Adolescente⁴⁴ (ECA).

A quantidade mais expressiva de casos de indisciplina no Colégio Serrano concentra-se em séries específicas, como o 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Na medida do possível, a escola procura conduzir a questão disciplinar, adotando algumas práticas rotineiras. Uma delas é o caderno de

⁴³ Lei nº 9.394, 1996

⁴⁴ Lei nº 8.069, 1990

ocorrências (cada turma tem o seu, com os nomes dos alunos distribuídos de forma individual), onde professores, coordenadores e diretores fazem o registro diário das atitudes relacionadas ao mau comportamento e ao não cumprimento das atividades pedagógicas propostas. Dependendo da quantidade de “ocorrências” que o aluno tenha, ou se ele cometer uma atitude considerada grave, o responsável é chamado à escola para tomar ciência do comportamento do estudante. Havendo a reincidência de postura inadequada, o Conselho Tutelar é acionado, podendo, inclusive, o aluno vir a ser “convidado” a sair da escola, atitude tomada com duas participantes desta pesquisa – Alice e Janaína, que “deixaram” o colégio no segundo semestre do ano em que esta pesquisa foi realizada.

Muitos estudos têm se voltado à compreensão do fenômeno indisciplinar nas escolas, porém, nota-se uma tendência em considerar apenas a visão de professores e outros profissionais da educação nas pesquisas, levando a interpretações pautadas em uma perspectiva unilateral da situação. Além disso, no interior das escolas, é comum a ausência de bases democráticas na construção de regras de convivência e medidas punitivas para os casos de indisciplina, o que, normalmente, é refletido em um comportamento de resistência e contestação por parte dos estudantes.

Nesta seção, apresento uma pequena história cujo tema abordado centra-se na percepção da indisciplina pela ótica dos participantes, isto é, de que maneira eles avaliam o fenômeno ao narrarem eventos do cotidiano escolar. A seleção desta temática faz-se importante, sobretudo, porque entendo que a indisciplina, não apenas constitui um problema a ser solucionado, mas sua compreensão pode nos dizer muito sobre as relações interpessoais que são desenvolvidas entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A narrativa que será discutida a seguir é um recorte do Grupo de Discussão III, realizado com alunos da EJA. Embora a nossa conversa tenha ocorrido em um espaço curto de tempo, é notável a riqueza de detalhes encontrados nos dados, sobretudo pela dramaticidade contida nas falas dos participantes ao contarem suas histórias, principalmente, o envolvimento afetivo do aluno Jonas na narração dos eventos. O *caso do zoto que bagunça tudo* é elaborado logo após o relato da primeira história, apresentada anteriormente, em que os alunos narram o *caso do portão*.

4.2.1.

O caso do zoto que bagunça tudo: “como é que o cara estuda assim?”

Em dois breves relatos Jonas e Davi revivem e reconstróem experiências interpessoais de conflito vivenciadas entre eles e alguns personagens da escola, tendo como *ponto* a culpabilização das ações destas pessoas como um fator causador da falta de empenho e motivação do grupo para progredir nos estudos. O primeiro relato faz referência a um fato acontecido no passado; o segundo, diz respeito a ações habituais que parecem constituir a rotina da sala de aula.

Fragmento 4: negando a identidade de aluno bagunceiro

*Grupo de Discussão III
Heloisa, Jonas, Davi*

076	151	Heloisa	a escola não era boa, como assim?
077	152 153 154	Jonas	hã? é todo dia, é: a gente vinha pra escola, um implicava com outro, batia, tomava ocorrência..
078	155 156	Davi	igual a diretora da escola. ela tem implicância com o cara.
079	157 158	Jonas	Nelma e Margarida, elas têm implicância com minha cara, Lourdes...
080	159 160 161 162 163	Davi	[eu parei de falar] com ela por causa disso, aí, agora ela não me dá mais ocorrência não. ela me dava ocorrência todo dia por causa de nada. os zoto bagunça tudo, fazia nada.
081	164 165	Jonas	eu também parei de falar com ela. a gente dava uma moral danada a ela.
082	166 167	Davi	tem que mudar tudo nessa escola. o filtro ali tem água, não esquenta.
083	168	Jonas	não gela.
084	169	Davi	é, não gela. o banheiro só vive sujo.
085	170 171	Jonas	o zoto fuma atrás da escola, ninguém faz nada, não toma iniciativa, ()
086	172 173	Davi	tem gente fumando ali atrás <u>agora</u> e ninguém faz nada.
087	174	Heloisa	fumando o quê? maconha?
088	175 176	Davi	cigarro...sei lá. mas tava um cheiro estranho.
089	177 178 179 180 181	Jonas	a gente tá na sala, o zoto taca <u>cajá</u> na cabeça do <u>zoto</u> , machuca, muitas vezes é <u>pedra</u> , é <u>tudo</u> . fica cuspindo...como é que o cara estuda <u>assim</u> ? aí acaba ferrando os dois lados.

A primeira história tem seu início quando o aluno Jonas, procurando responder minha pergunta – “a escola não era boa, como assim?” (linha 151), desenvolve, no turno seguinte (linhas 152 a 154), parte da narrativa. O narrador Jonas, no turno 77, fornece para seus interlocutores informações sobre o *tempo*: todo dia; *os personagens*: a gente e *o lugar*: a escola. No mesmo segmento de fala, o participante traz informações da ação complicadora: “um implicava com outro, batia” constituída por dois verbos de ação no passado, (*implicava, batia*) que dão pistas aos interlocutores sobre a forma como o dia-a-dia nesta escola deve ser compreendido: um lugar bastante “agitado”, “confuso”, “conturbado”. Na sequência, Jonas relata o resultado da ação: “tomava ocorrência”. Já neste início da história, um dado significativo para a construção de identidade deve ser ressaltado: o uso da referência dêitica “a gente” em “a gente vinha pra escola” (linha 152), pelo participante Jonas, que inclui, conscientemente ou não, o grupo dos alunos investigados no grupo dos alunos que *vinham para escola, implicavam com o outro, batiam, tomavam ocorrência*, isto é, o grupo dos alunos bagunceiros. Seguindo esta linha de interpretação, pode-se afirmar que, neste momento, ocorre uma repentina mudança de atitude, pois os participantes deixam a identidade de vítimas para se construírem como *réus*, identidade esta que pode ser notada pela escolha do Tema da oração – a gente – que traz um posicionamento autoral.

Davi engaja-se na história, demonstrando ter compreendido o *ponto* da história de Jonas ao produzir um comentário contendo uma avaliação da diretora da escola: “igual a diretora da escola, ela tem implicância com o cara” (linhas 155 e 156). Neste momento, o participante, por meio da escolha lexical do item *igual*, usado para introduzir seu enunciado, parece nivelar por comparação o comportamento da diretora e dos alunos que teriam o costume de implicar com os outros.

077	152 153 154	Jonas	hã? é todo dia, é: a gente vinha pra escola, um implicava com outro, batia, tomava ocorrência...
078	155 156	Davi	igual a diretora da escola. ela tem implicância com o cara.
079	157 158	Jonas	Nelma e Margarida, elas têm implicância com minha cara , Lourdes...

Em sua fala, Davi julga negativamente a diretora como uma pessoa implicante que parece “perseguir o cara”, avaliação que é prontamente reiterada por Jonas no turno seguinte, quando cita os nomes das diretoras e outras funcionárias do colégio que também têm implicância “com a cara dele” (linhas 157 e 158). Os comentários de Jonas e Davi a respeito do comportamento dos alunos e das funcionárias da escola sinalizam a criação de um senso compartilhado de *we-ness*, manifestado na coconstrução do evento narrado que faz sugerir uma diferenciação entre *quem nós somos* (as vítimas) e *quem são eles* (os implicantes).

As opiniões dos participantes sobre o comportamento de alguns personagens da prática escolar desempenham uma função importante no que diz respeito à identidade de resistência de aluno indisciplinado. Considerando o leque de elementos disponíveis da léxico-gramática, observa-se a escolha dos participantes pelo uso do Processo “implicar, ter implicância com alguém” (linhas 153, 156 e 157), que, neste contexto, tem o valor semântico de *amolar*, *importunar*, *provocar*, já propondo um quadro de vitimização, pois o significado produzido por este processo, principalmente no ambiente escolar, estabelece, quase sempre, uma situação em que há alguém que *nada faz*, *acredita que não faz*, *ou finge não fazer* – “a vítima”; que “sofre” com a “implicância” daquele que o “persegue”. Na sequência, Davi materializa estas considerações em seu discurso por meio de uma oração explicativa – “por causa de nada” (linha 162), construindo uma identidade de aluno não-bagunceiro.

080	159 160 161 162 163	Davi	[eu parei de falar] com ela por causa disso, aí, agora ela não me dá mais ocorrência não. ela me dava ocorrência todo dia por causa de nada . os zoto bagunça tudo, fazia nada .
-----	---------------------------------	------	--

Outro item lexical importante para ser analisado neste trecho é a generalização sugerida no uso de “o cara” (linha 156), podendo ser este qualquer aluno da escola. A escolha de Davi por um termo genérico sinaliza o apagamento de sua individualidade, visto que ao optar pelo Participante na terceira pessoa do singular, “o cara”, ao invés de “comigo” (ela tem implicância *comigo*), Davi procura esclarecer que ele não é alvo da perseguição da diretora, mas outros alunos o seriam, atitude que o separa do grupo daqueles perseguidos pela diretora,

evidenciando um senso de *otherness*. Conclui-se, portanto, que a diretora é construída como a culpada, alguém com um comportamento habitual de implicar com alunos, o que sugere a elaboração de uma identidade de pessoa implicante para a diretora; ao passo que Davi apresenta uma identidade de pessoa vitimizada para si mesmo.

078	155 156	Davi	igual a diretora da escola. ela tem implicância com o cara.
079	157 158	Jonas	Nelma e Margarida, elas têm implicância com minha cara, Lourdes...

No turno 79, Jonas toma emprestado de Davi o discurso da perseguição ao citar o nome da coordenadora de turno, Lourdes, acusando-a de ter implicância com a cara dele. Seu Julgamento negativo é seguido de comentários em que Jonas e Davi deixam transparecer uma grande quantidade de Afeto em suas falas. Os participantes mostram-se bastante indignados e aborrecidos com a atitude de Lourdes, explicitando Afeto autoral negativo em relação à funcionária, que dava ocorrência sem que eles tivessem cometido algum ato indisciplinar para merecer tal punição. No turno 80, exposto novamente, Davi constrói uma avaliação externa da narrativa “eu parei de falar com ela por causa disso” (linhas 159 e 160), onde informa que decidiu cortar o relacionamento que tinha com Lourdes, atitude tomada também por Davi, logo no turno seguinte – “eu também parei de falar com ela”. Paradoxalmente, os alunos demonstram uma Atitude permeada por Afeto positivo, onde demonstram estar decepcionados com o comportamento de Lourdes, podendo ser observado no comentário “a gente dava uma moral danada a ela” (linhas 164 e 165), em que a expressão “dar moral” tem o sentido de respeitar, que havia uma relação de amizade e respeito entre os alunos e Lourdes. Esta percepção revela o papel central do Afeto no campo semântico da Atitude, bem como o entrelaçamento das categorias Afeto, Julgamento e Apreciação, pois todas elas dizem respeito à expressão de sentimentos.

Ao retornar para o mundo situacional, Davi produz a *coda* da narrativa, nas linhas 160 e 161, construindo uma avaliação externa sobre a sua atitude de ter parado de falar com a coordenadora - “aí, agora ela não me dá mais ocorrência não”. Nota-se que, para ele, esta foi uma conduta acertada, tendo

como resultado a desistência da coordenadora em persegui-lo, ou seja, não aplicando mais a ocorrência nele. Interessante é notar, neste segmento de fala, a mudança repentina do tempo verbal do passado – “parei de falar”, para o presente – “agora ela não me dá”, explicitando a natureza dual das narrativas em que o narrador deixa, temporariamente, o mundo da narrativa e retorna ao mundo situacional no qual a história é contada, fato que evidencia a razão de contarmos histórias em nosso dia-a-dia, buscando, por meio de experiências passadas (re)construirmos o mundo ao nosso redor. No caso da história ora analisada, Davi e Jonas trazem à tona eventos no passado a fim de se apresentarem para a audiência como “vítimas da situação”, mostrando o quanto “sofrem” com as atitudes arbitrarias de personagens da escola, pois, como fica evidente no turno 80, exposto mais uma vez a seguir, *quem bagunça tudo são os zoto, não eles* (linhas 162 e 163).

080	159 160 161 162 163	Davi	[eu parei de falar] com ela por causa disso, aí, agora ela não me dá mais ocorrência não. ela me dava ocorrência todo dia por causa <i>de nada. os zoto bagunça tudo, fazia nada.</i>
081	164 165	Jonas	eu também parei de falar com ela. a gente dava uma moral danada a ela.

A vitimização, mais uma vez, é fortemente marcada por recursos linguísticos que produzem a categoria da diferenciação, isto é, a atividade discursiva pela qual falantes e escritores, baseados em crenças, valores éticos e/ou morais, experiências e expectativas (DUSZAK, 2002, p. 1), procuram (1) afiliar-se - a partir do reconhecimento de afinidades - ou (2) desfiliar-se – por meio da rejeição – a pessoas, grupos, instituições, idéias, etc. No turno 80, Davi assume a postura de alguém diferente do grupo do *zoto* que bagunça tudo, buscando o apagamento de sua culpa e construindo assim, resistência à identidade de aluno indisciplinado.

A segunda pequena história emerge no turno 89 tendo como *ponto* retratar o cenário conturbado onde os alunos têm que passar aproximadamente cinco horas do dia. Como já informado no início desta seção, trata-se de uma narrativa que faz alusão a eventos do dia-a-dia da sala de aula.

089	177	Jonas	a gente tá na sala, o zoto taca <u>cajá</u> na
	178		cabeça do <u>zoto</u> , machuca, muitas vezes é
	179		<u>pedra</u> , é <u>tudo</u> . fica cuspindo...como é
	180		que o cara estuda <u>assim</u> ? aí acaba
	181		ferrando os dois lados.

Na linha 177, o narrador informa os personagens – “a gente” e o lugar – “na sala”, explicitando o elemento *orientação*. No mesmo segmento de fala, o participante desenvolve a ação complicadora, citando uma sucessão de ações realizadas no tempo presente referentes a hábitos comportamentais do *zoto*, sendo a última referente a tempo presente em progresso, que enfatiza mais ainda a idéia de habitualidade, isto é, algo constante, que não é interrompido: “o zoto taca cajá na cabeça do zoto”, “machuca, (...)”fica cuspindo” (linhas 177 a 179). Nota-se que a escolha do tempo verbal desta narrativa difere-se das outras já analisadas, pois Jonas não se refere a um evento específico acontecido no passado; seu enunciado, porém, evidencia fatos do cotidiano escolar. De acordo com Georgakoupolou (2007), este seria um, dentre as várias possibilidades, dos tipos narrativos que o termo pequenas histórias pode contemplar. Entendo, então, que a escolha por um ou outro tipo relaciona-se, principalmente, ao propósito específico que cada narrador pretende atingir. Assim, penso que o objetivo de Jonas seja o de “fotografar”, algumas ações que explicitem a indisciplina em sala de aula – ele, o narrador, parece ser um mero espectador de toda aquela desordem, alguém que se comporta bastante diferente do *zoto*.

089	177	Jonas	a gente tá na sala, o zoto taca <u>cajá</u> na
	178		cabeça do <u>zoto</u> , machuca, muitas vezes é
	179		<u>pedra</u> , é <u>tudo</u> . fica cuspindo...como é
	180		que o cara estuda <u>assim</u> ? aí acaba
	181		ferrando os dois lados.

As escolhas lexicais e os traços paralinguísticos utilizados por Jonas são elementos que conferem dramaticidade à fala do participante. No nível lexical, observa-se a ênfase na entonação do Participante *cajá* (fruta encontrada em uma árvore da escola que apresenta um peso significativo), sinalizando um atitude bastante agressiva e inconsequente da atitude do *zoto* contra o grupo. Na sequência, Jonas lança mão do recurso da Gradação ao citar o hiperônimo *tudo*,

acentuando a força de seu Julgamento, o que me leva a concluir que o grupo investigado é alvo não só de cajá e pedra, mas de todos os objetos ao alcance do *zoto* que podem machucá-los. No nível semântico, nota-se a construção do aspecto temporal, marcado pela usualidade, isto é, a frequência com que as ações são realizadas, sendo expresso linguisticamente pelo Adjunto Modal de Usualidade *muitas vezes* e a escolha pelo tempo presente em andamento – “fica cuspiendo” (linha 179).

O desfecho da história é marcado por uma avaliação externa de Jonas, que volta ao mundo da narração, onde conclui que toda aquela bagunça acaba fazendo com que “o cara” não consiga estudar e se concentrar nas atividades de aula: “como é que o cara estuda assim? Aí acaba ferrando os dois lados” (linhas 179-181). A reflexão de Jonas suscita novamente a construção de identidade fundamentada no processo de inclusão e exclusão. Ao dizer que existem *dois lados que acabam sendo ferrados*, ou seja, prejudicados com toda a bagunça que o *zoto* faz, o participante parece fazer referência a dois grupos – *nós vs. eles* - que apresentam comportamentos distintos, mas que acabam igualmente prejudicados: o grupo da bagunça - *eles*, que gera a má qualidade de vida dos alunos e, por isso não deve receber aprovação ética e moral dos participantes; e o grupo dos alunos disciplinados e vitimizados - *nós*, do qual Jonas, Davi e Lucas fariam parte. A figura 8, a seguir, focaliza este e outros momentos do *caso do zoto que bagunça tudo* em que a distinção entre *nós* e *eles* é estabelecida por meio de recursos linguísticos.

Vitimização e Culpabilização	
<i>Nós/Eu – as vítimas</i>	<i>Eles – os culpados</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ela me dava ocorrência todo dia por causa de nada. (...) fazia nada. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ os <i>zoto</i> bagunça tudo
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ela tem implicância com o cara ➤ ela tem implicância com a minha cara 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ o <i>zoto</i> fuma atrás da escola tem gente fumando ali atrás agora
<ul style="list-style-type: none"> ➤ a gente tá na sala ➤ como é que o cara estuda assim? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ o “<i>zoto</i>” taca cajá na cabeça do “<i>zoto</i>”, machuca, muitas vezes é pedra, é tudo. fica cuspiendo

Figura 8 - Construção do senso compartilhado de *we-ness* vs. *otherness*

A vitimização ganha força também na escolha, pela segunda vez, do Participante “o cara”, que neste contexto, diferentemente, recebe uma conotação positiva, parecendo fazer referência aos alunos que *querem estudar*, mas que são impossibilitados pela indisciplina de sala de aula. Curioso é também perceber que, mesmo construindo implicitamente uma imagem positiva para o grupo, Jonas opta pela terceira pessoa *ele* (o cara), ao invés de atribuir subjetividade em sua fala, pois poderia ter escolhido incluir a si mesmo e/ou os participantes em sua pergunta retórica – *como é que eu / a gente estuda assim?*

Assim como no *caso do portão* e o *caso da fossa*, analisados na seção anterior, em que os participantes coconstruem avaliações sobre a estrutura física da escola, entre os turnos 82 e 88 do *caso do zoto que bagunça tudo*, os alunos fazem descrições e acusações de maneira incisiva avaliando o ambiente caótico onde estudam, além de criticar a falta de “vigilância” nas dependências do colégio. Por entender que estes pontos de vista são de grande importância para o mapeamento das identidades, volto a interpretar estas avaliações a partir do excerto a seguir. Alinhando-me a Bruner (1997), entendo ser fundamental que se compreenda a relação das narrativas com o contexto e a cultura das histórias, bem como o contexto situacional onde ocorre a narrativa (cf. Cap. 2).

082	166 167	Davi	tem que mudar tudo nessa escola. o filtro ali tem água, não esquentam.
083	168	Jonas	não gela.
084	169	Davi	é, não gela. o banheiro só vive sujo.
085	170 171	Jonas	o zoto fuma atrás da escola, ninguém faz nada, não toma iniciativa, ()
086	172 173	Davi	tem gente fumando ali atrás <u>agora</u> e ninguém faz nada.
087	174	Heloisa	fumando o quê? maconha?
088	175 176	Davi	cigarro...sei lá. mas tava um cheiro estranho.

O recorte inicia-se por um posicionamento de Davi – “tem que mudar tudo nessa escola” (linha 166), construído com o recurso da modulação, em que o participante aponta a necessidade de uma mudança geral na escola. Primeiramente, o estudante cita o filtro que não serve água gelada, em seguida, menciona a falta de limpeza constante nos banheiros - dois requisitos básicos

(água e limpeza) necessários para o funcionamento de uma unidade escolar. Percebe-se, assim, que o participante não exige, por exemplo, uma escola bonita e bem equipada, mas que atenda, pelo menos, às necessidades essenciais dos estudantes.

Jonas alinha-se à atitude de Davi no turno seguinte, trazendo uma queixa que diz respeito à ausência de “fiscalização” no pátio do colégio. O participante mostra-se bastante incomodado com o fato de haver pessoas fumando na escola, o que é proibido veementemente, e ninguém “toma iniciativa” (linha 171), ou seja, a de repreender e punir aqueles que infringem as regras do colégio. Soma-se a isto, o uso repetitivo da expressão *ninguém faz nada*, que evidencia a carga dramática contida em sua fala, chamando a atenção dos interlocutores para a maneira como os alunos sentem-se desprotegidos em meio ao caos e, paralelamente, julgando de forma negativa o comportamento daqueles que estariam responsáveis por administrar e zelar pelo bom funcionamento da escola. Deste modo, é possível compreender que tanto Davi quanto Jonas, ao criticarem de forma negativa a escola, expressam Atitude na região semântica do Afeto, pois suas falas deixam claro que eles gostariam de estudar em um colégio limpo, organizado e tranquilo. Assim, neste momento da interação e outros já discutidos na seção anterior em que os alunos sentem-se insatisfeitos com aspectos estéticos, faz-se emergir uma identidade coletiva de resistência à adequação ou conformidade com a qualidade do padrão da escola, e conseqüentemente, do sistema educacional de um modo geral.

No próximo bloco, discuto o processo discursivo da vitimização e culpabilização com base em fragmentos em que o deslocamento da agentividade se dá a partir da transferência de culpa para alguns *tipos* de professores. Como poderá ser visto, a coconstrução identitária terá como pano de fundo histórias que evidenciam a relação interpessoal entre aluno-professor.

4.3. Culpabilizando a atitude de alguns professores

Neste terceiro e último bloco do capítulo de análise dos dados, discuto duas pequenas histórias selecionados do *corpus* desta pesquisa que tratam do mesmo tema: a coconstrução da identidade coletiva de alunos vítimas, sendo agora justificada com base na difícil relação professor-aluno. É importante mencionar que nos dados deste trabalho é possível identificar outros momentos que refletem este tema, porém, o espaço me permite a análise de apenas dois casos. Minha escolha, portanto, volta-se para os momentos da interação em que a voz do grupo torna-se mais evidente na conarração das histórias, entendendo que estes constituem um *lócus* rico para a produção de identidades.

Nas duas seções anteriores, apresentei de que maneira o grupo investigado esforça-se coletivamente para transferir a responsabilidade pelo fracasso escolar à escola de uma forma ampla: a sua estrutura física e à prática social que nela é desenvolvida, e aos alunos indisciplinados que parecem tornam o ambiente escolar desfavorável ao processo ensino-aprendizagem. Minha atenção agora focaliza as relações interpessoais entre aluno-professor, porquanto, em diversos momentos dos dados desta pesquisa pude observar que os participantes priorizam relatar eventos do cotidiano que evidenciam a atitude de professores em sala de aula, demonstrando em suas falas, carregadas de Afeto, que gostariam de ser tratados com mais respeito, paciência e dignidade pelos educadores. Valendo-se disso, se vitimizam e culpam, mais uma vez, *o outro* pela situação na qual se encontram. As críticas estendem-se tanto ao desempenho profissional do professor quanto a seu caráter e personalidade.

4.3.1. O caso do professor Carlos (Cena I) – “ele chamou a gente de animal”

O comportamento do professor Carlos é avaliado em dois momentos distintos – nos Grupos de Discussão II e III - e por participantes diferentes, o que

sugere que os momentos narrados mostram-se memoráveis para os alunos, constituindo, assim, dois casos *reportáveis*. Tratarei primeiramente de uma pequena história surgida no Grupo de Discussão II realizado com alunos do turno da tarde. O trecho a seguir é parte final do Grupo de Discussão I (cf. Anexos).

Fragmento 5: negando a identidade de aluno “animal”/ignorante

Grupo de Discussão I
Heloisa, Alice, Paulo, Karen, Leo, Douglas

145	239 240	Heloisa	se vocês pudessem mudar alguma coisa aqui na escola, o que vocês mudariam?
146	241	Alice	[tudo.]
147	242	Paulo	[eu mudaria de escola.]
148	243	Karen	eu mudaria tudo
149	244 245	Heloisa	you gostaria de estudar onde? ((pergunta dirigida a Paulo.))
150	246	Paulo	sei lá.
151	247 248	Leo	tinha que mudar só professores e de sala.
152	249	Alice	teto, ventilador, pintar...
153	250 251	Douglas	o ventilador que tá quase caindo na cabeça dos alunos.
154	252	Alunos	((risos))
155	253 254	Heloisa	se vocês pudessem, vocês tão felizes na turma que vocês tão?
156	255	Alice	não.
157	256 257 258	Paulo	às vezes, quando eu quero fazer bagunça eu tô feliz, mas quando quero estudar...
158	259	Leo	tem que trocar professor.
159	260 261	Alice	tem que trocar os alunos também. os bagunceiros.
160	262	Heloisa	hum.
161	263 264 265	Leo	tem que trocar o professor Carlos. () que eu fiz a 5ª série ((6º ano)), ele chamou a gente de animal.
162	266 267	Douglas	só Carlos que é chato, por isso que eu não respeito ele mesmo.
163	268	Leo	por isso que eu repeti, por causa dele.
164	269 270	Heloisa	por que ele é chato? por que ele passa muito dever?
165	271	Alice	↑ NÃO. ele é muito [ignorante].
166	272 273	Leo	[↑ é muito ignorante], chama a gente de animal.
167	274	Alice	não explica o dever direito...
168	275 276 277	Heloisa	mas será que não é porque ele tem problema de audição? ((o professor Carlos usa aparelho auditivo.))
169	278	Alice	[↑ não, professora.]
170	279	Douglas	[↑ não é não.]
171	280	Alice	>ele grita com a gente. depois ele

	281		começa é::...encher, é:::começa a
	282		apertar o olho <u>assim</u> pra vim o choro.
	283		só pra gente ficar com pena dele.<
172	284	Douglas	dá pena de Carlos. ()
173	285	Paulo	ele sofre, quase chorou...((risos))

No trecho que antecede o início da narrativa, questiono o grupo se eles consideram que alguma mudança poderia ser feita no colégio (linhas 239 e 240). Meu objetivo nesta parte da discussão consistia em ouvir dos alunos seus pontos de vista em relação ao esquema de enturmação⁴⁵ adotado pela escola, que a meu ver, tem produzido, estimulado e reforçado a exclusão de alunos que, por razões diversas, não conseguem acompanhar o modelo de avaliação proposto pelo sistema. Assim, procurei, primeiro, construir uma pergunta não muito específica, a fim de que algum aluno mencionasse algum juízo de valor a respeito das turmas do colégio. No entanto, o conteúdo de suas respostas voltou-se, mais uma vez, para o aspecto físico do colégio. Alice, Karen e Paulo continuam, assim como no Grupo de Discussão I, trazendo em suas repostas uma forte atitude de insatisfação e descontentamento, podendo isso ser observado pelo recurso da Gradação, a partir da escolha do item lexical *tudo*, demonstrando, pelo viés da polaridade, que *nada* no colégio as agrada. O aluno Paulo, da mesma maneira, acentua a força da Gradação por meio de uma oração que expressa um significado condicional – “eu mudaria de escola” (linha 259) - para declarar sua decepção com a escola, assumindo uma postura de alguém que preferiria mudar de escola caso fosse possível.

145	255	Heloisa	se vocês pudessem mudar alguma coisa aqui na escola, o que vocês mudariam?
	256		
146	258	Alice	[tudo.]
147	259	Paulo	[eu mudaria de escola.]
148	260	Karen	eu mudaria tudo

Embora as avaliações dos participantes não sejam construídas com elementos léxico-gramaticais que evidenciem Atitude do subsistema Afeto, como por exemplo, a presença de atributos que materializam o afeto como qualidade ou processos mentais ou comportamentais, pode-se inferir que implicitamente os

⁴⁵ Os alunos que apresentam distorção idade-série, ou seja, quase todos os alunos em quadros constantes de reprovação, são alocados em turmas separadas. No ano em que esta pesquisa foi realizada existiam duas turmas de “repetentes”.

alunos demonstram Afeto negativo autoral, visto que os alunos dão indícios de que não *gostam* da escola, preferindo, inclusive, estar matriculados em outro colégio. É igualmente importante salientar que, neste e em outros momentos da interação, os alunos apresentam posturas bastante unânimes em relação à escola, produzindo um discurso “afinado” de avaliações negativas, traço que sinaliza a agência do grupo na coconstrução de identidades coletivas que visam, de forma consciente ou não, a vitimização dos participantes.

O aluno Leo, em seguida, filia-se às posturas dos interlocutores, dando pistas de que tem um evento para contar relativo ao assunto “mudança” (linhas 247 e 248). Para minha surpresa, constatei ouvindo as transcrições que esta é a primeira vez que o participante Leo, que demonstra ser uma pessoa tímida durante as aulas, expressa-se na interação, o que constitui um forte indício que sua história tem uma razão para ser contada. Diferentemente de Paulo, Alice e Karen, o aluno não parece estar totalmente insatisfeito com o colégio, pois em sua fala ele especifica por meio do Adjunto Modal de Modo *só*, que “*tinha que mudar só professores e de sala*” (turno 151). Contudo, na sequência interacional, os interlocutores não aderem, ainda, a proposta de mudança levantada por Leo, preferindo continuar o discurso sobre questões de ordem estrutural do prédio (linhas 249 a 251). Percebe-se que minha postura também não demonstra interesse no que Leo tem para contar, nem em discutir os problemas da estrutura física da escola, já que, tomando o turno novamente, pareço chamar a atenção dos alunos para o tema da enturmação: “*vocês tão felizes na turma que vocês tão?*” (linhas 253 e 254).

155	253 254	Heloisa	se vocês pudessem, vocês tão felizes na turma que vocês tão?
156	255	Alice	não.
157	256 257 258	Paulo	às vezes, quando eu quero fazer bagunça eu tô feliz, mas quando quero estudar...
158	259	Leo	tem que trocar professor.
159	260 261	Alice	tem que trocar os alunos também. os bagunceiros.
160	262	Heloisa	hum.

Minha pergunta recebe a atenção de Alice, que responde negativamente sem fornecer explicações, e do aluno Paulo, que apresenta em seu enunciado uma

construção binária de identidades opostas ao revelar como se sente quando está engajado nas atividades de *fazer bagunça* e *estudar*. O participante constrói-se como aluno bagunceiro e feliz quando *quer fazer bagunça* (linha 256) e, indica uma identidade de aluno estudioso *quando quer estudar* (linhas 257 e 258). Depreende-se disto que, com base na ótica da dualidade das avaliações *feliz/triste*, Paulo considera a atividade de estudar uma prática não prazerosa, desagradável, que causa sofrimento, tristeza; *fazer bagunça*, no entanto, o torna feliz, evidências que sinalizam Atitude do subsistema Afeto.

Na sequência, Leo posiciona-se pela segunda vez ao retomar o turno na linha 277, procurando colocar o tema “troca de professores” em discussão novamente, agora, porém, ele tem a adesão da participante Alice que se solidariza com ele, acrescentando que além de professor, “tem que trocar os alunos também, os bagunceiros” (linha 276).

158	275	Leo	tem que trocar professor.
159	276 277	Alice	tem que trocar os alunos também. os bagunceiros.
160	278	Heloisa	hum.
161	279 280 281	Leo	tem que trocar o professor Carlos. () que eu fiz a 5ª série ((6º ano)), ele chamou a gente de animal.

Ao apontar a necessidade de se trocar os alunos indisciplinados, Alice parece posicionar-se de forma excludente, que não pertence ao grupo dos bagunceiros, fazendo emergir, indiretamente, uma identidade de aluna comportada, educada. Esta postura de *separação* daquilo que não se reconhece ou não se tem afinidade, já discutida no *caso do zoto que bagunça* (cf. Seção 4.2.), deixa claro o que aponta Duszak (2002) sobre o papel da linguagem no processo de inclusão e exclusão, realizado a partir da percepção de diferenças, que é sempre orientada por critérios sociais e culturais.

Outro aspecto relevante a se considerar nas falas de Leo e Alice é o uso da modalidade em “*tinha que mudar*” (linha 247), “*tem que trocar*” (linha 276) “*tem que trocar*” (linhas 275 e 279). Os termos em negrito explicitam necessidade, algo que deve ser feito. A escolha dos participantes pelo uso da categoria modulação aponta para uma atitude com grau de certeza alto de sua mensagem, pois os alunos demonstram assumir a responsabilidade de seus

posicionamentos, não oferecendo margem para dúvidas ou questionamentos. É importante observar que a modalidade constitui um aspecto importante para a construção de identidades, visto que este recurso gramatical posiciona o falante/escritor em relação ao enunciado produzido. O autor da mensagem, portanto, tem a opção de assumir uma identidade de pessoa responsável ou não.

Finalmente, a narrativa do participante ganha espaço na interação no turno 161, quando o mesmo esclarece qual professor deve ser trocado: Carlos. A filiação dos participantes talvez tenha ocorrido porque agora Leo cita um nome familiar ao grupo: “tem que trocar o professor Carlos” (linha 279). Os participantes, então, dão início à coconstrução da história que tem como *ponto* mostrar (1) a forma desrespeitosa como são tratados pelo professor, que é apontado como alguém grosseiro, rude, e (2) julgá-lo como responsável pela não aprovação na série.

161	263 264 265	Leo	tem que trocar o professor Carlos. () que eu fiz a 5 ^a série ((6° ano)), ele chamou a gente de animal.
-----	-------------------	-----	--

Apesar de a história ser bem pequena, sua estrutura assemelha-se à proposta de narrativa mínima laboviana, possuindo um resumo: “tem que trocar o professor Carlos” (linha 279.), seguido da orientação, que informa o tempo “eu fiz a 5^a série” (linha 280), o lugar, implicitamente expresso, “a escola”, e as pessoas: “ele”, o professor Carlos e “a gente”, os alunos. No mesmo turno (161), Leo enuncia a ação complicadora, com dois verbos de ação no passado: “eu fiz a 5^a série”, “ele chamou a gente de animal” (linhas 280 e 281).

161	263 264 265	Leo	tem que trocar o professor Carlos. () que eu fiz a 5 ^a série ((6° ano)), ele chamou a gente de animal.
162	266 267	Douglas	só Carlos que é chato, por isso que eu não respeito ele mesmo.
163	268	Leo	por isso que eu repeti, por causa dele.
164	269 270	Heloisa	por que ele é chato? por que ele passa muito dever?
165	271	Alice	↑ NÃO. ele é muito [ignorante].

O engajamento do grupo ao relato exposto por Leo é iniciado por Douglas ao realizar um Julgamento negativo de estima social da personalidade do professor Carlos, “só Carlos que é chato” (linha 282). Neste segmento, destaca-se a escolha pelo item lexical “só”, Adjunto restritivo, que tem a função de separar o professor Carlos, que “é chato”, do restante do corpo docente (que não seria “chato”). Deste modo, pode-se observar o efeito dual das avaliações ocorrendo simultaneamente no mesmo segmento de fala: uma explícita e negativa, e a outra implícita e positiva. A primeira recai apenas sobre o professor Carlos, a segunda, reflete nos demais professores que, por inferência, não seriam chatos, mas pessoas legais.

Refletindo sobre a atitude de Douglas, em que o aluno, por meio de uma oração coordenada conclusiva, liga e informa o resultado do conteúdo contido na oração anterior - *Carlos é chato* - “por isso que eu não respeito ele mesmo” (linhas 282 e 283), é possível observar que o aluno, com base no discurso da vitimização e culpabilização, constrói-se como um aluno bastante desrespeitoso e agressivo, sobretudo por se tratar da figura de um professor. No entanto, a atitude do participante parece ser legitimada por constituir uma reação ao comportamento ignorante do professor, por isso Douglas se vê no direito de agir desta maneira.

Dando prosseguimento à história, Leo apresenta a resolução da ação complicadora e aponta o resultado da ação: “por isso que eu repeti, por causa dele” (linha 284), que deixa claro a transferência de culpa exclusivamente para o professor Carlos pelo seu insucesso escolar. Buscando entendimento para esta avaliação de Leo, penso ser relevante considerar dois pontos de vista. O primeiro diz respeito aos critérios utilizados pela rede municipal onde esta pesquisa foi realizada para classificar o aluno em apto ou não apto⁴⁶. Para ser considerado não apto, o aluno deve ter notas inferiores a cinco em três disciplinas. Se ele tivesse repetido apenas na disciplina lecionada pelo professor Carlos, teria, sim, ficado em dependência⁴⁷ e não reprovado. A segunda

⁴⁶ Classificação utilizada na rede municipal de ensino onde a pesquisa foi realizada.

⁴⁷ O aluno em dependência em um determinada disciplina segue para a série seguinte, ficando obrigado a cursar novamente a mesma matéria no ano seguinte. Pode-se ficar em dependência em até duas disciplinas. Por muito tempo, a tarefa de aplicar a dependência no Colégio Serrano era dos professores, por meio de trabalhos e/ou aplicação de provas. Atualmente, há um plano de estudos elaborado por uma equipe da Secretaria de Educação Municipal que o aluno estuda em casa e faz uma prova objetiva, também preparada pela mesma equipe.

consideração importante é refletir sobre a seguinte questão: até que ponto as dificuldades enfrentadas pelos alunos diariamente, sejam elas relacionadas a fatores cognitivos e/ou emocionais, podem contribuir, ou até mesmo gerar, um quadro de desmotivação e baixa autoestima? A atitude do professor Carlos poderia ter desencadeado um processo de desmotivação também nas outras disciplinas? A fala de Leo sugere que os conflitos interpessoais entre professores e alunos exercem forte influência na questão cognitiva e da afetividade, fatores que estão relacionados diretamente ao processo ensino-aprendizagem. Estudos têm mostrado o papel fundamental do afeto na prática pedagógica (van MANEM, 2006 *apud* RODRIGUES, 2010). van Manen afirma que a atenção e cuidado do professor para com o aluno e o respeito do professor pelo que os alunos trazem consigo emocionalmente e intelectualmente para a sala de aula, podem promover interesse e contribuir para a construção do ensino-aprendizagem. Semelhantemente, Oatley e Jenkins (1996) sobre o afeto (*apud* ARNOLD e BROWN, 1999, p.1-2 in RODRIGUES, 2010) ao apontarem que “as emoções não são [funções] adicionais. Elas são o centro da vida mental humana...[Elas] ligam o que é importante para nós ao mundo das pessoas, coisas e acontecimentos”.

Prosseguindo com a análise do fragmento, focalizo o turno 164 onde questiono Douglas sobre o seu posicionamento em considerar o professor Carlos uma pessoa chata. Minha pergunta provoca forte inquietação nos participantes Alice, Douglas e Leo, que se alinham ao ponto de vista de Carlos, construindo uma série de avaliações baseadas no comportamento diário do profissional, com o objetivo de convencer a audiência de que o que é relatado constitui um fato inquestionável, baseado em *provas*.

164	269 270	Heloisa	por que ele é chato? por que ele passa muito dever?
165	271	Alice	↑ não. ele é muito [ignorante].
166	272 273	Leo	[↑ é muito ignorante], chama a gente de animal.
167	274	Alice	não explica o dever direito...
168	275 276 277	Heloisa	mas será que não é porque ele tem problema de audição? ((o professor Carlos usa aparelho auditivo.))
169	278	Alice	↑ não, professora.
170	279	Douglas	↑ não é não.
171	280 281 282	Alice	ele grita com a gente. depois ele começa é::...encher, é:::começa a apertar o olho assim pra vim o choro.

	283		só pra gente ficar com pena dele.
172	284	Douglas	dá pena de Carlos. ()
173	285	Paulo	ele sofre, quase chorou...((risos))

É possível notar que, de turno a turno, os participantes vão coconstruindo a identidade negativa do professor Carlos por meio de avaliações que desenham o perfil de um professor ignorante, desrespeitoso e um mau profissional, além de ser uma pessoa também sofredora, digna de pena:

Alice: “é muito ignorante” (linha 271)

Leo: “chama a gente de animal” (linhas 272 e 273)

Alice: “não explica o dever direito” (linha 274)

Alice: “ele grita com a gente” (linha 280)

Douglas: “dá pena de Carlos” (linha 284)

Paulo: “ele sofre, quase chorou” (linha 285)

Observa-se no caso do professor Carlos (Cena I) a preponderância de avaliações do tipo *externa*, ora construídas pelo narrador principal – Leo -, ora por seus interlocutores e conarradores. Tais avaliações possuem um papel essencial para a construção de identidades, pois como sublinha Bastos, (2003 *apud* Biar, 2012, p. 117), “é nesse momento que o falante encontra espaço para comentar aspectos do que foi narrado, deixando entrever, pelas pistas semióticas, crenças, valores, afiliações, posicionamentos na hierarquia social e qualificações, por exemplo”. Sendo assim, entendo que os Julgamentos negativos diretos sobre o professor Carlos produzem paralelamente Julgamentos positivos indiretos daqueles que o julgam, isto é, emerge, a partir dos comentários avaliativos, o senso compartilhado de *quem somos* (os participantes): somos pessoas dignas de respeito e, no papel social de alunos, exigimos um professor que saiba explicar o dever direito.

A forma expressiva como os alunos descrevem e avaliam as atitudes dos personagens (o professor Carlos e os alunos) da história, me leva a concluir que a rotina de sala de aula, ao menos na aula do professor Carlos, tem sido uma vivência de sofrimento, tanto para os alunos quanto para o professor. Os participantes não só reportam um evento acontecido em um determinado momento no passado, mas relatam que situações como a ocorrida (“ele chamou a gente de animal”), acontecem frequentemente no dia-a-dia

(“ele grita com a gente”, “chama a gente de animal”), indicando que se sentem muito ofendidos com a atitude do professor. De igual maneira, baseado na perspectiva dos alunos, o professor Carlos é construído como alguém sofredor, a ponto de ter quase chorado – “ele sofre, quase chorou...” (linha 173). Por isso, penso que tanto o professor quanto os alunos estejam enfrentado uma espécie de “guerra fria” em sala de aula, onde estudantes e professor convivem em um ambiente doente marcado pela hostilidade e pelo ressentimento.

Conclui-se, então, que o entendimento da narrativa trazida por Leo pelos participantes se dá de forma imediata, provocando no grupo uma atitude de agência em relação ao ocorrido, tendo como objetivo a defesa de uma identidade positiva de si mesmos ao deixarem claro para a audiência que eles não são pessoas merecedoras de serem chamados de “animal”, mas *seres humanos*, que devem ser tratados com respeito e dignidade. Percebe-se ainda que a história sugere a coconstrução de posicionamentos de inclusão e exclusão: os que pertencem e devem ser incluídos como membros do grupo são aqueles dignos de consideração e respeito – os alunos. Diferentemente, o professor Carlos é situado como não pertencente ao grupo, sendo assim, deve ser substituído.

Na próxima subseção, os participantes da EJA também farão referência a situações que evidenciam a complicada relação aluno-professor, procurando justificar o quadro de vitimização pelo qual pretendem ser compreendidos, mesmo que de maneira inconsciente.

4.3.2.

O caso do professor Carlos (Cena II): “Carlos é encravado. só que por isso a gente começa fazer bagunça”

O próximo recorte selecionado faz parte do Grupo de Discussão III, realizado com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O trecho refere-se a um momento pouco depois do início da conversa. Os alunos procuram responder minha pergunta (linhas 43 e 44), cujo objetivo era o de compreender se os participantes entendiam o contexto de retenção escolar como uma dificuldade na vida deles. Como poderá ser observado, o reconhecimento da situação é feito, porém, subitamente, um novo caso surge com a clara alteração do discurso da

primeira pessoa (eu), para um discurso em terceira pessoa, que traz como Tema o professor, ou seja, *o outro*.

Fragmento 6: *negando a identidade de aluno desinteressado*

*Grupo de Discussão III
Heloisa, Davi, Jonas, Lucas*

024	043 044	Heloisa	vocês acham que isso é algum problema na vida de vocês, tá nesse...?
025	045	Davi	eu acho que é.
026	046 047 048	Jonas	[eu acho] que é também. já tinha () me adiantado a vida. era pra mim tá, o quê, segundo ano, lá em baixo.
027	049	Lucas	[acho.]
028	050 051 052	Davi	mas também tem professor nessa escola que não ensina [as coisas direito aos outros, só passa, e deixa e acabou.]
029	053 054 055 056	Jonas	[não fala nada direito] é: , não vou nem citar o nome, a gente pergunta as coisas, <"ah, <u>pára rapá</u> ", "não posso te dá essa resposta, <u>isso e aquilo</u> .">
030	057	Davi	a professora de Matemática é uma.
031	058	Jonas	Vilma é outra.
032	059 060	Lucas	de Ciências também professora, não ensina direito não.
033	061 062 063 064 065 066 067	Jonas	é, Carlos, Carlos é <u>encravado</u> . só que por isso que >a gente começa a fazer bagunça, a gente começa a bagunçar a aula, muitas vezes sai da es, da aula. na aula de Ciências a gente nem fica, nós três nem <u>fica</u> , começa bagunçar <u>tudo</u> mesmo porque ele é muito chato!<
034	068	Lucas	fala muita merda pra gente.
035	069 070 071	Davi	ele manda a gente calar <u>boca</u> ...tem professor <u>ai</u> , num: não dá vontade de aprender, <u>pô</u> .
036	072 073	Heloisa	você acha então que isso é um fator determinante pra você não [tá: motivado]?
037	074 075	Davi	[isso, é pra não] tá evoluindo. é por causa disso.

Os participantes Davi, Jonas e Lucas respondem afirmativamente à minha indagação, admitindo ser uma situação difícil o quadro de consecutivas retenções. O aluno Jonas, inclusive, refletindo sobre a questão, lamenta o tempo perdido, ao comentar no turno 26, que a *sua vida já devia estar adiantada*, pois era para ele estar *lá em baixo*, no segundo ano do Ensino Médio. Neste comentário, o participante, implicitamente, reconhece a escola como uma instituição capaz de

promover ascensão social na vida das pessoas, inclusive de ter dado a sua vida um rumo diferente e melhor, pois nota-se, pela ótica da dualidade das avaliações, que a vida do aluno parece estar “atrasada” em oposição à “adiantada”.

A história tem seu início logo em seguida, quando os participantes deixam de falar sobre si e iniciam o discurso da vitimização, transferindo a culpa “pela vida não adiantada” ao outro. No turno 28, Davi introduz a conjunção “mas também” (linha 50), sinalizando que “sim”, eles estão em um contexto de retenção, *mas* a responsabilidade não seria só deles, mas de “professor nessa escola que não ensina as coisas direito” (linhas 50 e 51). Observa-se o efeito desencadeador da conjunção *mas também* ao produzir uma “virada” no discurso, levando os interlocutores/alunos a se afiliarem ao posicionamento de Jonas. A partir de um Julgamento de estima social negativo de professores que não sabem ensinar adequadamente, Jonas muda o foco da avaliação, buscando, de forma consciente ou não, o apagamento das responsabilidades do grupo no que tange ao fracasso escolar, trazendo à tona as ações do *outro*.

028	050 051 052	Davi	mas também tem professor nessa escola que não ensina [as coisas direito aos outros, só passa, e deixa e acabou.]
029	053 054 055 056	Jonas	[não fala nada direito] é: , não vou nem citar o nome, a gente pergunta as coisas, <“ah, pára rapá”, “não posso te dá essa resposta, isso e aquilo.”>

A narrativa não se refere a um momento específico no passado, diferenciando-se, neste aspecto, do caso do professor Carlos (cena I), mas apresenta breves alusões a eventos do dia-a-dia da sala de aula. No turno 28, o participante Davi apresenta os personagens: *professor que não ensina direito* e, por inferência, *os alunos* deste educador; o local: também por dedução, a sala de aula; e o enredo: “só passa, e deixa e acabou” (linha 52), que evidencia o comportamento do professor que não ensina direito. Esta crítica sugere a percepção do aluno de qual deveria ser a atitude de um professor. É bem provável que o aluno considere o ato de *ensinar direito* associado à atitude de um profissional que tenha o cuidado em explicar detalhadamente “a matéria”, conferindo se o aluno entendeu ou não determinado assunto, não limitando o seu

trabalho apenas a “passar o conteúdo.” Nota-se, a partir disto, uma implícita demonstração de Afeto, pois parece que Davi gostaria de ter professores que fossem mais dedicados e se empenhassem em sua tarefa de ensinar.

O relato de Davi é seguido da manifestação de Jonas em solidariedade a sua avaliação. O participante faz coro ao Julgamento negativo – “**não ensina** as coisas direito” (linha 51) – acrescentando outra avaliação sobre este tipo de professor – “**não fala** nada direito” (linha 53). A fala reportada que surge na sequência – “ah, pára rapá”, “não posso te dá essa resposta, isso e aquilo” (linhas 55 e 56) – contribui para a reconstrução e resignificação do evento narrado, trazendo a voz de um professor com intuito de mostrar a forma grosseira como este profissional lida com os alunos, indicando para a audiência que *falar direito* significaria dirigir-se ao outro com respeito e educação, postura esta que Jonas não encontra neste professor. Nota-se ainda a expressividade e a emoção contida no enunciado de Jonas, atribuindo um sentido dramático a sua história por meio de recursos paralinguísticos como a fala mais acelerada, ênfase em determinados itens lexicais, além, é claro, da evidência linguística do discurso direto.

Entre os turnos 30 e 32, os participantes identificam alguns profissionais que estariam incluídos no Julgamento anteriormente elaborado: “tem professor nessa escola que não ensina direito” (linhas 50 e 51). Nota-se que, o nome do professor Carlos desencadeará nos participantes um sentimento de revolta e indignação que os levará a engajar-se na coconstrução da história cujo ponto é informar para a audiência que “não dá vontade de aprender” (linhas 70 e 71) tendo professores com o perfil de Carlos.

030	057	Davi	a professora de Matemática é <u>uma</u> .
031	058	Jonas	Vilma é outra.
032	059 060	Lucas	de Ciências <u>também</u> professora, não ensina direito <u>não</u> .
033	061 062 063 064 065 066 067	Jonas	é, Carlos, Carlos é <u>encravado</u> . só que por isso que < <u>a gente</u> começa a fazer bagunça, a gente começa a bagunçar a aula, muitas vezes sai da es, da aula. na aula de Ciências a gente nem <u>fica</u> , nós três nem <u>fica</u> , começa bagunçar <u>tudo</u> mesmo porque ele é muito chato!>

Logo após ouvir Davi fazer referência à disciplina (Ciências) que o professor leciona, Jonas toma o turno, afiliando-se ao posicionamento de Davi, fornecendo mais detalhes da personalidade e das ações de Carlos em sala de aula. Primeiro, Jonas, por meio do atributo *encravado*, constrói um Julgamento negativo direto de estima social sobre a personalidade do professor. A escolha do item lexical *encravado*, usado popularmente para referir-se a um processo doloroso de inflamação das unhas ou dos pelos, sinaliza o recurso da Gradação atuando no sentido conotativo da palavra que, no contexto, significa, um Atributo dado a alguém que incomoda, aborrece, chateia os alunos. Em seguida, por meio de uma fala mais rápida, o aluno mostra-se bastante agitado e irritado ao descrever a forma como o grupo *tem de agir* nas aulas do professor Carlos por ele ser *encravado* e *chato*: “Carlos é encravado. só que por isso que a gente começa a fazer bagunça” (linhas 61 e 62); “começa bagunçar tudo mesmo porque ele é muito chato” (linhas 66 e 67). Observa-se que o ato de fazer bagunça não constitui uma prática voluntária dos alunos, ou seja, não é da natureza dos participantes comportarem-se de maneira inadequada, eles só agem desta forma porque há razões para isso. Tal posicionamento identitário pode ser evidenciado em duas orações coordenadas - uma conclusiva, introduzida pela conjunção *por isso* e a outra explicativa, iniciada pela conjunção *porque* - em que Jonas procura justificar a atitude do grupo em comportar-se indisciplinadamente.

Entre os turnos 33 e 35, ocorre uma forte marcação de posicionamento coletivo por meio da referência dêitica “a gente” / “nós”. Destacadas no excerto a seguir, *the speaker-group* sinaliza a coconstrução ora de um *nós/a gente* agentivo, na posição de Tema da oração e referindo-se a aqueles que “realizam a tarefa de fazer bagunça”; ora de um *nós/a gente* passivo, vitimizado, posicionado no Rema da oração. Contudo, observa-se que mesmo nas orações em que o *nós* constitui o Tema da mensagem, as ações praticadas por este *nós* são produzidas como resultado da ação do *outro*, o que reitera a transferência do ato de *fazer bagunça* para o professor.

033	061	Jonas	é, Carlos, Carlos é <u>encravado</u> . só que por
	062		isso que > <u>a gente</u> começa a fazer bagunça,
	063		<u>a gente</u> começa a bagunçar a aula, muitas
	064		vezes sai da es, da aula. na aula de

	065 066 067		Ciências a gente nem fica, nós três nem <u>fica</u> , começa bagunçar <u>tudo</u> mesmo porque ele é muito chato!<
034	068	Lucas	fala muita merda pra gente .
035	069 070 071	Davi	ele manda a gente calar <u>boca</u> ...tem professor <u>aí</u> , num: não dá vontade de aprender, <u>pô</u> .

No turno 35, após apontar mais uma atitude negativa do comportamento do professor Carlos “ele manda a gente calar a boca”, Davi, em um tom de denúncia - “tem professor aí” – insinua que, ter professores que agem da forma como Carlos o faz, desmotiva os alunos a aprender: “num: não dá vontade de aprender, pô” (linhas 70 e 71). Sua fala parece salientar a percepção do aluno da relação intrínseca entre ensino/aprendizagem e afetividade, pois a vontade de aprender apresenta-se vinculada à atitude afetiva do professor para com seus alunos.

Com o objetivo de confirmar o posicionamento de Davi no turno 35, dirijo uma pergunta ao participante nas linhas 72 e 73. Sua resposta reitera seu ponto de vista cujo objetivo é o de esclarecer que não estar evoluindo como aluno, constitui uma consequência direta das ações de professor que apresentam o perfil informado pelos participantes.

036	072 073	Heloisa	you acha entao que isso e um fator determinante pra you não [tá: motivado]?
037	074 075	Davi	[isso, e pra não] tá evoluindo. e por causa disso.

Após a análise dos três blocos temáticos deste capítulo, proponho, na seção seguinte, uma articulação entre os resultados encontrados com as perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho a fim de destacar as questões mais importantes observadas nos dados.

4.4. Refletindo sobre os resultados da análise

No capítulo introdutório desta pesquisa, informei que meu objetivo principal consistia em investigar a construção de identidade de alunos que vivenciam a prática da retenção escolar, considerando as pequenas histórias surgidas na interação como *lócus* para a observação de construções identitárias, com ênfase nos recursos avaliativos utilizados pelos participantes. Desta forma, o trabalho voltou-se para a investigação de como os interlocutores manifestam seus pontos de vistas no discurso, a partir do reconhecimento do papel da linguagem como um dos recursos semióticos mais flexíveis e pervasivos na produção cultural da identidade (BUCHOLTZ e HALL, 2005).

Para atingir tal propósito, este estudo foi conduzido tendo por base três questões de pesquisa previamente informadas sobre as quais pretendo tecer algumas considerações levando em conta os resultados atingidos após a análise dos dados.

Em primeiro lugar, minha atenção esteve voltada para a compreensão de *como* as identidades são construídas durante os momentos de negociação de significados. Relembro que, na introdução desta pesquisa, informei que a presença de um número significativo de pequenas histórias contadas pelos participantes me levou a olhar mais cuidadosamente para esse tipo de discurso. Nelas, foi possível notar a reconstrução de acontecimentos do cotidiano escolar, os quais focalizam experiências de sofrimento vividas pelos participantes da pesquisa. Além disso, essas histórias, atravessadas por enunciados avaliativos, parecem constituir um mecanismo de defesa, através das quais os interlocutores, conscientemente ou não, propõem a mitigação da agência a partir da transferência da culpa para *o(s) outro(s)*, por estarem já há algum tempo retidos no mesmo ano escolar. Um dos motivos que guiou tal interpretação foi o fato de o aluno retido, na maioria das vezes, ser considerado um *aluno-problema* para escola, bem como o único a ser responsabilizado pelo fracasso escolar. Assim sendo, ao analisar os discursos narrativos que emergiram durante a interação, e a maneira como os estudantes contavam as histórias, percebi a produção de uma estratégia discursiva, intencional ou não, pela qual os alunos buscavam se apresentar para audiência como vítimas de um contexto desfavorável ao processo ensino-aprendizagem. Minha sugestão, então, foi observar os dados tendo como fio condutor os discursos de *vitimização* e *culpabilização* que atravessavam suas histórias.

Um ponto importante a ser considerado em todas as pequenas narrativas selecionadas para análise foi o tom de denúncia revelado na fala dos participantes, traço que conferiu aos relatos um alto grau de *reportabilidade*. Soma-se a isto, o uso constante da dramaticidade discursiva na conarração dos eventos, bem como o de recursos paralinguísticos (risos, pausas, aumento do volume da voz, fala mais acelerada, sobreposição de falas, entre outros), ambos contribuindo para a validação do que foi narrado e, por conseguinte, na coconstrução da identidade de vítimas.

Outra questão a ser ressaltada nos excertos interpretados relaciona-se à maneira como os alunos solidarizam-se e “compram” o discurso do outro, engajando-se em uma atividade de conarração, ação discursiva que demonstrou a força da agência coletiva do grupo em defesa de seus pontos de vista. Associado a isto, está o fato de em nenhum momento dos Grupos de Discussão ter ocorrido divergência de opiniões a respeito das críticas negativas sobre o Colégio Serrano e demais personagens do contexto escolar, ou seja, nenhum aluno manifestou-se contra tais posturas em defesa da imagem da escola ou de qualquer outra pessoa. Esta atitude me levou a concluir que, embora os alunos não tenham se utilizado, com muita frequência, de elementos léxico-gramaticais da região semântica da categoria Afeto em suas avaliações (como por exemplo, a escolha de um discurso em primeira pessoa, o uso de processos mentais como *gostar*, *sentir*, *pensar*, dentre outras opções), uma forte expressão de sentimentos pode ser observada em seus enunciados, sobretudo, quando volto meu olhar para as diversas avaliações em que a escola é escolhida para ser o Tema de suas críticas. Em algumas dessas construções gramaticais, por exemplo, pude observar a preferência pelo uso do verbo relacional *ser*, seguido de um atributo (“essa escola é feia”, “se a escola não fosse ruim”). Desse modo, conclui-se que os participantes não têm admiração e consideração pelo Colégio Serrano, logo, não podem gostar da escola.

Deve-se frisar o alinhamento dos participantes na conarração das histórias para acusar a instituição escolar e, conseqüentemente, a estrutura de todo sistema educacional por meio de Julgamentos negativos de estima social e sanção social. A título de exemplificação, relembro o *caso do portão* (subseção 4.1.1.) e o *caso da fossa* (subseções 4.1.2. e 4.1.3.), onde foi possível perceber uma forte demonstração de sentimentos de indignação e revolta dos participantes em relação

ao Colégio Serrano que, na interação, sofre críticas tanto de sua estrutura física, como local de realização de práticas sociais. Tal interpretação baseou-se em algumas evidências linguísticas, particularmente, os enunciados com conteúdo avaliativo que sugeriram uma visão ampla de escola que vai muito além de questões estéticas. A análise, então, apropriou-se do entendimento proposto por Castro (2014, p. 134), que considera a escola muito mais que sua composição estrutural, ou seja, é um espaço social que envolve “as ações que ali se desenvolvem, os sujeitos participantes deste contexto, reagindo e interagindo, e as consequências dessas ações, reações e interações”.

Destacam-se também as escolhas de elementos da léxico-gramática utilizados pelos participantes para se referirem ao colégio, que colaboram para o propósito empreendido nas avaliações de informar à audiência que eles são vítimas de um contexto educacional que não cumpre sua função básica de oferecer um ensino de qualidade aos estudantes. Os diversos atributos (*escola f*****, *escola feia*, *escola igual a uma prisão*) utilizados para descrever o colégio, por exemplo, foram suficiente o bastante para perceber que o Colégio Serrano não recebe aprovação de estima social e moral dos participantes. Para fins de exemplificação, recupero um desses momentos, ocorrido no relato do *caso do portão*, onde o participante Jonas declara (turno 75, linha 161) que a escola que “já não era boa” passa a ser vista como uma *prisão* depois do fechamento das frestas do portão. Acrescento ainda, a percepção dos estudantes em relação ao colégio, e à educação como um todo, como algo que nem deveria existir, uma vez que são apresentados como instituições falidas: “acabou com a escola”, “acabou com a educação” (fragmento 1, turno 75, linhas 162 e 163); “escola com a fossa ali acabando com tudo” (fragmento 2, turno 11, linhas 21 e 22). Essas avaliações com foco no *outro* (*a escola*, *a fossa* como Tema) evidenciaram a manifestação de um discurso de culpabilização e a agência coletiva do grupo em mostrar à audiência o quanto se torna desmotivador estudar em um cenário como o descrito em seus relatos, o que constituiu um forte indício para o mapeamento das identidades produzidas na interação.

A produção de um discurso baseado em comparações foi outro ponto importante observado na análise dos fragmentos e que se relaciona à maneira *como* as identidades emergem no discurso dos alunos, pois conforme sublinha

Duszak (2002, p. 2), procuramos por meio de comparações construir o significado de quem somos e o significado de quem são os outros. Assim, foi notável nos enunciados dos participantes a elaboração de processos discursivos de inclusão e exclusão, ancorados na percepção de semelhanças e diferenças com base no senso de *we-ness* (quem nós somos) e *otherness* (quem eles são). Na figura 8 (p. 122) em que expus as avaliações do *caso do portão*, destaco a construção de orações comparativas – “igual a uma prisão, que doideira”, “tá pior que FEBEM ainda”, “tá pior que...” – que pareceram sinalizar fronteiras entre *eu* e *o nós* e *eles*, isto é, os participantes posicionam-se de uma maneira tal, sugerindo um distanciamento entre *o que eles (não) são* e a maneira como alguns personagens do colégio, por meio de suas atitudes, parecem os conceber. Aliás, a demarcação de grupos mediante o critério de comparações ocorre em vários momentos da interação, aspectos que me conduziram no estudo das identidades produzidas pelos alunos (cf. subseções 4.1.3, fragmento 3; subseção 5.2.1, fragmento 4).

Depois de ter procurado realizar uma cuidadosa descrição e interpretação das pequenas histórias, buscando o sentido do surgimento de cada uma delas na interação, meu segundo objetivo consistiu em identificar e discutir *que identidades* emergiram no discurso narrativo dos participantes. Torna-se relevante relembrar que o estudo das identidades proposto nesse trabalho fundamenta-se em pressupostos socioconstrucionistas, cujo princípio norteador baseia-se na concepção de que toda identidade é (re) (co)construída e negociada na interação. Sendo assim, as identidades reconhecidas por mim nos enunciados dos participantes apresentam caráter essencialmente fluida e emergencial, ou seja, não constituem construtos de natureza anterior ao discurso.

É importante enfatizar que minha escolha em analisar trechos da interação que evidenciavam a voz do grupo contribuiu para uma predominância de identidades coletivas. De um modo geral, o grupo buscou apresentar, de forma consciente ou não, uma imagem positiva de si mesmo, sendo raros os momentos em que os alunos mostraram-se de maneira negativa para sua audiência (cf. subseção 4.1.3, fragmento 3; subseção 5.2.1, fragmento 4).

Importa realçar a influência dos papéis sociais dos participantes (professora e alunos) na construção identitária. Conforme exposto na fundamentação teórica desse trabalho, as relações interpessoais entre os

indivíduos são marcadas por questões de poder e ideologia que contribuem para a delimitação de territórios identitários construídos por meio de nossas atitudes de afiliação ou desfiliação a pessoas, grupos, instituições, etc. Em alguns trechos analisados, foi possível perceber a materialização linguística de posicionamentos que evidenciaram ora uma separação, ora uma aproximação, entre as identidades sociais desempenhadas pelos participantes da pesquisa. O riso dos participantes, por exemplo, foi um traço constante na interação, recurso paralinguístico que demonstra que os alunos parecem estar à vontade na interação com a professora (cf. fragmento1, subseção 4.1.1.), além de ser também um recurso por meio do qual os interlocutores buscam a solidariedade na interação. Em contrapartida, alguns questionamentos meus parecem me posicionar de forma distante do grupo, como o ocorrido no *caso do portão*, em que mostrei certa indiferença em relação ao fechamento do portão pela direção da escola.

No início do capítulo de análise dos dados, apresentei algumas identidades (cf. figura 6) que seriam discutidas nos blocos temáticos. Contudo, não se pode deixar de compreender que todas elas apresentam-se relacionadas à coconstrução de identidades coletivas de alunos vítimas da situação. Além disso, sugeri que as identidades observadas estariam pautadas em uma atitude de resistência a estereótipos vinculados à identidade de aluno retido, legitimada pelo sistema educacional de ensino. Desta maneira, minhas interpretações são também baseadas na percepção de uma identidade coletiva de resistência que perpassa todas as pequenas histórias.

Os posicionamentos identitários produzidos pelos alunos sugerem um distanciamento entre o que eles demonstram ser e a maneira como a escola é concebida. Enquanto o colégio é apresentado de forma negativa nas pequenas histórias, os participantes constroem-se de maneira positiva, como indivíduos não merecedores de uma escola ruim e desmotivadora como o Colégio Serrano. Seus discursos revelam uma identidade de alunos rigorosos, isto é, que desejariam estudar em uma escola esteticamente apresentável, onde fossem tratados com respeito e dignidade, sendo-lhes ofertado um ensino de excelência. Sendo assim, eles se mostram como alunos capazes e educados, resistindo às condições precárias da instituição e ao comportamento agressivo e despeitoso de certos personagens da escola, aos quais atribuem a responsabilidade pelo mau desempenho escolar. Tal compreensão me levou a concluir que, se a escola

ofertasse condições mais favoráveis que atendessem às necessidades dos educandos, acredito que os participantes poderiam se sentir mais motivados e, talvez, apresentassem resultados diferentes dos alcançados até então. É importante esclarecer que esta observação que faço encontra-se atrelada aos posicionamentos dos alunos participantes interpretados por mim no capítulo de análise dos dados. Todavia, outros estudos poderiam ser conduzidos se, por exemplo, os dados fossem observados a partir de uma visão macro do contexto escolar, trazendo para o estudo a discussão de questões de ordem política e socioeconômica. Por este viés, possivelmente, a escola e as pessoas que nela trabalham, provavelmente, seriam também vítimas de um sistema nacional de ensino que negligência os direitos básicos dos estudantes e dos profissionais da educação, mas este não foi o meu foco de investigação.

Conforme venho explicando ao longo desta pesquisa, interessou-me também observar nos dados o papel das avaliações nas construções identitárias, ou seja, de que maneira os recursos avaliativos utilizados pelos participantes contribuíram na produção das identidades identificadas nas pequenas histórias.

Nos fragmentos discutidos, foi relevante perceber a maneira como as avaliações extrapolam o nível do fraseado, alcançando as regiões semânticas do discurso. Assim sendo, a discussão dos dados procurou valorizar ao máximo os momentos em que alguma indicação de avaliação poderia ser observada. Por isso, acredito que uma tentativa de se compreender o significado das histórias na interação só pode ser feita a partir da interpretação do que é dito levando em consideração o contexto e a cultura das histórias, bem como o contexto situacional onde ocorre a narrativa (BRUNER, 1997).

A presença de avaliações do tipo externa, em que o narrador suspende por um instante a narração do evento para avaliar seu ponto, constituiu um dado expressivo nos enunciados dos alunos (cf. figura 7, subseção 4.1.1.; subseção 4.2.1.) As avaliações *da* narrativa também se mostraram um recurso importante na elaboração das identidades do grupo, pois os interlocutores demonstraram compreender de imediato a razão de ser de cada história, construindo comentários avaliativos a respeito de cada evento narrado. Outro ponto significativo que se relaciona a esses tipos de construções avaliativas refere-se ao caráter dual das narrativas (cf. Cap. 2). Ao contarem suas histórias, observei que os participantes retratavam dois mundos que se cruzam no discurso: o da realidade, constituído

por alunos resignificando suas experiências, e o mundo da ficção, representado por personagens e cenário específicos, ambos sendo articulados na interação com o propósito de, dentre outras coisas, validar e legitimar a veracidade do que é narrado. Na análise do *caso do zoto que bagunça tudo* (fragmento 4, subseção 4,2,1), por exemplo, o participante Jonas inicia o relato do evento, adentrando o mundo da ficção (turno 77), sendo sua história, logo compreendida e avaliada pelo interlocutor Davi (turno 78), que faz um comentário referente ao mundo da realidade.

Por último, destaco a sobreposição de avaliações inseridas nas categoria Julgamento e Apreciação. Nos fragmentos, observei que o comportamento de alguns personagens da escola recebeu dos alunos reprovação ética e moral, sendo alvo de um número expressivo de críticas. Da mesma forma, existiram várias realizações linguísticas da categoria Apreciação voltadas para a estrutura física do colégio. Contudo, os comentários acerca das condições do prédio parecem sugerir construções binárias de avaliação, pois ao dizer que a escola é feia, por exemplo, os alunos estão construindo um Julgamento negativo implícito de sanção social do comportamento irresponsável das pessoas e do sistema como um todo que estariam designados para zelar pelo bom funcionamento do colégio.

Após ter discutido a análise dos dados por meio das perguntas de pesquisa que sustentaram este estudo, teço, no próximo capítulo, teço as considerações finais, apresentando algumas contribuições e limitações desta pesquisa.

5 Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo estudar a construção de identidades de alunos que vivenciam a prática da retenção escolar, a partir da investigação dos recursos avaliativos utilizados pelos participantes para avaliar a situação na qual se encontram. O estudo se desenvolveu tendo por base os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, as abordagens socioconstrucionistas para o estudo das identidades, o ferramental de análise proposto pelo Sistema de Avaliabilidade e os construtos teóricos seminais e contemporâneos para o tratamento do discurso narrativo.

Conforme mencionado em outros momentos, a motivação para conduzir o trabalho apresentou-se como o resultado de momentos de reflexão sobre minha própria prática como professora de língua inglesa do grupo investigado. Após alguns anos experienciando com esses alunos consecutivas reprovações no sexto ano do Ensino Fundamental, interessou-me entender *quem eles são e de que maneira avaliam o contexto da retenção*. Desta forma, a pesquisa não teve a intenção de discutir o tema da reprovação em si, priorizando, por outro lado, trazer para o centro das discussões acadêmicas vozes de sujeitos marginalizados pelo sistema educacional de ensino. Contudo, acredito que este trabalho pode contribuir para futuras pesquisas acerca do assunto, uma vez que os estudos na área, na maioria das vezes, tendem a negligenciar os pontos de vista dos estudantes, contemplando, ao invés disso, aspectos quantitativos que envolvem a questão, como por exemplo, o fato de um determinado número de reprovados de uma escola acarretar a diminuição do IDEB⁴⁸.

Por ter elegido o estudo da linguagem a partir de uma situação concreta de uso da língua, foi fundamental a adoção da LSF para ancorar a análise dos dados desta pesquisa. Além disso, por ter optado desenvolver um trabalho que tivesse, sobretudo, relevância social, entendo que os construtos da teoria, inseridos no campo das pesquisas sociais, apresentaram-se pertinentes ao empreendimento proposto. De igual maneira, o quadro teórico construído para o estudo das

⁴⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

identidades, das avaliações e do discurso narrativo permitiu a observação da linguagem como resultado da interação social, ao valorizar a percepção sociodiscursiva de linguagem.

A abordagem semântica do Sistema de Avaliatividade permitiu a identificação e categorização das avaliações produzidas pelos participantes a respeito da situação de retenção que vivenciam, bem como seus posicionamentos em relação à escola e aos sujeitos que a constituem e são constituídos por ela. Destaco o ferramental do sistema na condução do estudo por viabilizar a percepção de processos discursivos de culpabilização e vitimização, compreendidos a partir dos recursos atitudinais de Julgamento e Apreciação.

O Grupo de Discussão, metodologia utilizada para geração de dados, mostrou-se uma ferramenta útil para a criação de um ambiente colaborativo e informal, principalmente, pelo perfil jovem dos participantes. Entretanto, algumas limitações podem ser apontadas, como o tempo reduzido das interações e o número dos encontros, que poderiam ter sido mais longos e em maior número, respectivamente. Outra limitação que se relaciona a esta consiste no fato de não ter havido a oportunidade de realização de um novo encontro para retornar e discutir a análise dos dados com os participantes, pois a conclusão do estudo só ocorreu após o término do ano letivo quando os alunos já estavam de férias.

As histórias surgidas na interação permitiram ao contexto discursivo o envolvimento da maioria dos participantes, podendo ser compreendido pelo constante engajamento dos alunos na conarração dos eventos. A proposta socioconstrucionista para o estudo de narrativas propiciou conhecer e investigar outras possibilidades de relatos, principalmente, as pequenas histórias e suas funções na re(construção) de experiências. Assim, ao olhar para os entendimentos alcançados após a análise dos fragmentos, penso ter sido uma decisão oportuna escolhê-las como *locus* para observação das identidades. Ressalto que, ao optar pela investigação de narrativas produzidas pela voz do grupo, o recorte que fiz não considerou as histórias e posicionamentos individuais que surgiram nas interações. Em alguns momentos (cf. Grupo de Discussão I, turnos 51, 52 e 162), foi possível fazer a identificação de pontos de vista expressos em primeira pessoa do singular, os quais sinalizam uma inversão no processo de culpabilização: o discurso se desloca do “outro”, voltando-se para o “eu”. Tais posicionamentos, em princípio contraditórios, só refletem o caráter fluido e fragmentado das

identidades proposto para este estudo. Tendo em vista o espaço que tenho nesta dissertação, considero relevante a investigação dessas identidades e os significados associados às sobreposições das mesmas em estudos futuros.

A pesquisa trouxe importantes contribuições pessoais e profissionais. O contato mais próximo com meus alunos favoreceu uma melhor compreensão de minhas ações em sala de aula, colaborando para que eu repensasse a maneira como tenho lidado com os estudantes e reavaliasse o significado das atividades pedagógicas propostas ao grupo.

Os resultados obtidos também reforçam a atenção que deve ser dada à questão afetiva no processo ensino-aprendizagem. Em vista disso, acredito ser fundamental que, na medida do possível, as relações interpessoais entre alunos e professores precisam ser constantemente discutidas, negociadas e tratadas em sala de aula e, se necessário, com intervenção profissional do orientador pedagógico e/ou do orientador educacional, a fim de que se estabeleça um ambiente pedagógico onde o diálogo se torne uma ferramenta útil e essencial na resolução de conflitos, favorecendo, acima de tudo, qualidade de vida a educandos e educadores.

Por fim, gostaria de enfatizar o cuidado que se deve ter com precipitadas generalizações acerca do estudo, visto que as questões abordadas e os entendimentos expostos nesta pesquisa, não representam a realidade, muito menos podem ser aplicados a outros contextos, pois constituem apenas um recorte micro de uma situação bastante particular. Contudo, espero que a pesquisa motive outros pesquisadores a se dedicarem à investigação da retenção escolar à luz de múltiplos olhares.

Nota sobre os resultados escolares obtidos pelos participantes

No ano em que os dados da pesquisa foram gerados, apenas os alunos Paulo e Karen conseguiram avançar para o sétimo ano do Ensino Fundamental. As alunas Alice e Janaína foram “convidadas” a deixarem a escola no início do segundo semestre por não se adequarem às regras disciplinares do colégio. No ano seguinte, porém, as alunas retornaram, matriculando-se na EJA. O aluno Douglas,

já com 15 anos de idade, pediu transferência para o curso da EJA no primeiro bimestre do ano seguinte. Ao descobrir sua gestação, a aluna Kátia abandonou a escola e, infelizmente, seu bebê, ao nascer, não conseguiu sobreviver. Os participantes da EJA evadiram-se ao final do primeiro semestre, retornando no ano seguinte para o Ciclo IV.

6

Referências Bibliográficas

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the language classroom: An introduction to Classroom Research for Language Teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ARNOLD, J.; BROWN, H.D. **A map of the terrain.** In: ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

AMADO, JOÃO DA SILVA. **Interação pedagógica e indisciplina na aula.** Porto: Edições Asa, 2001.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar.** Campinas. Papyrus, 2001.

BAMBERG, M. **Stories: big or small? Why do we care?** *Narrative Inquiry* 16: 147-155, 2006.

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

BASTOS, L. C. **Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais** –uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico.* Vol. 3, no. 2, p. 74-87, 2005.

BASTOS, L. C. **Diante do sofrimento do outro - narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho.** *Calidoscópico (UNISINOS)*, v. 6, no. 2, p. 76-85, 2008.

BASTOS, L. C.; OLIVEIRA, M. C. L. **Identity and personal/institutional relations: people and tragedy in a health insurance customer service.** In: FINA, A. de; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. *Discourse and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

BAUMANN, Z. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BIAR, L. A. **Realmente as autoridades veio a me transformar nisso: narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursivo do desvio.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012

BIBER, D.; FINEGAN, E. **Styles of stance in English: lexical and grammatical marking of evidentiality and affect.** *Text*, v.9, n.1, p. 93-124, 1989.

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

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. **Language and Identity**. In: DURANTI, A. (Ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford, Basil Blackwell, 2003.

_____. **Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach**. *Discourse Studies*, v.7, n. 4-5, p. 585-614, 2005.

CALLEJO, Javier. **El Grupo de Discusión: Introducción a una Práctica de Investigación**, Barcelona, Ariel, 2001.

CASTRO, L. M. A. **Escrita, escola e letramento: produção textual na perspectiva da Avaliatividade e da Linguística Sistêmico-Funcional**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

CORTAZZI, M.; JIM, L. **Evaluating evaluation in narrative**. In: HUSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds.). *Introduction. Evaluation in text*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CHIZZOTTI, ANTÔNIO. **O cotidiano e as pesquisas em educação**. In: FAZENDA, I. (Org.) *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DAVIES, B; HARRÉ, R. **Positioning and personhood**. In. HARRÉ, R.; LANGENHOVE, L. (Ed.). *Positioning theory*. Blackwell: Massachussts, 1999, p. 32-52.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUSZAK, A. **Us and Others**. *Social Identities across languages, discourses and cultures (Introdução)*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2002.

EGGINS, S. **An overview of systemic functional linguistics** (chapter 1). In S. Eggins, *An Introduction to systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2004.

EGGINS, S. e SLADE, D. **Analysing casual conversation**. London: Cassell, 1997.

FABRA, Maria Lluïsa et al., **Hablar y Escuchar**, Barcelona, Paidós, 2001.

FINE, M.; WEIS, L.; WESEEN, S.; WONG, L. **Para quem?** In: Denzin, N. K. ; Lincoln, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FUZER, C.; CABRAL, S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Coleção as Faces da Linguística Aplicada. 1. Ed. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2014.

GEORGAKOPOULOU, A. **Small and Large Identities in Narrative (inter)action**. In: DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. (Eds.) *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

GIANNINI, J.C.P. **A cadeia, ela me transformou em algo que eu não era: o discurso de resistência de um apenado**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

GLÓRIA, D. M. A. **A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares**. Trabalho apresentado no GT Sociologia da Educação, 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, de 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Arnold, 1978.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. 2 ed. London: Arnold, 1994

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, [1985] 1994.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. ; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen**. London: Arnold, 2004.

HASAN, R. Part B. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**. Aspects of Language in a social-semiotic Perspective. p. 52-118. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HIERNAUX, Jean-Pierre. **Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos**, em Luc Albarello e tal. , *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, pp. 156-202, 1997.

HOEY, M. **On the surface of discourse**. London: Unwin, 1983.

_____. **Textual interaction: an introduction to written discourse analysis**. London: Routledge, 2001.

HUSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds.). **Evaluation in text**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LABOV, W.; WALETZKY, J. **Narrative Analysis: oral versions of personal experience.** In: HELM, J. (Org.). Essays on the verbal and visual arts. Seattle: University of Washington Press, 1967.

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

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes.** In: Denzin, N. K. ; Lincoln, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

———. **Evaluation as Linguistic Structure and Social Practice.** In: Gunnarsson, B. L.; Linell, P.; Nordberg, B. (Eds.). The construction of professional discourse. London: Longman, 1997.

MARTIN, J. R. **English Text – Systems and Structure.** Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

———. **Beyond Exchange: Appraisal Systems in English.** In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Orgs.). Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse. Oxford: OUP, 2000a, p. 142-175.

MAGALHÃES, C. E. A. **Então me bateu um grande frio na barriga: em cena, o professor coordenador de inglês: um estudo sobre identidade e avaliação.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

MARCHON, D. R. **Posicionamentos identitários e percepções de professores e alunos de ensino médio do Rio de Janeiro em um CIEP em contextos de mudança.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

MARTIN, J. R. **Beyond exchange: Appraisal Systems in English.** In: HUSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds.). Evaluation in text. Oxford: Oxford University Press, 2003.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: Meaning beyond the clause.** New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation.** Great Britain: Pelgrave/ Macmillan, 2005, p.142-175.

MEURER, J. L.; BALOCCO, A. E. **A Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios**. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Não paginado.

MOITA LOPES, L. P. **Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista**. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (Orgs.). Narrativa, Identidade e Clínica. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.

_____. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, v. 1, 2002.

_____. **Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais**. In: (Org.) Discurso de identidades. Campinas: Mercado de letras, 2003.

_____. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado**. In: Moita Lopes, L. P. (Org.), Por uma linguística aplicada transdisciplinar, São Paulo: Parábola Editora, 2006.

_____. **Linguística aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. In: Moita Lopes, L. P. (Org.), Por uma linguística aplicada transdisciplinar, São Paulo: Parábola Editora, 2006.

_____. (Org.). **Discurso de Identidade. Discurso como espaço de construção de Gênero, Sexualidade, Raça, Idade e Profissão na Escola e na Família**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MORAES BEZERRA, I. C. R. **“Com quantos fios se tece uma reflexão” Narrativas e argumentações no tear da interação**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

NÓBREGA, A. N. C. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

NÓBREGA, A; MAGALHÃES, C. **Narrativa e Identidade: contribuições da avaliação no processo de (re-) construção identitária em sala de aula universitária**. Veredas on-line – atemática. PPG, Linguística, UFJF, 2012. Acesso: 30/01/2015
<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/artigo-5.pdf>

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

PATTON, M.Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods**. 3ª Ed. Sage Publications. London. 2002.

PARO, V. H. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. Editora Xamã, 2001.

PESCAROLO, J. K. **A produção do fracasso escolar e da carreira moral do aluno problema**. Revista Eletrônica de Ciências Sociais, ano 5, Ed. 12, abr./jul. 2011

POLKINGHORNE, D.E. 1988. **Narrative Knowing and the Human Sciences**. Albany, State University of New York Press, 232 p.

PONTES. H. **A Indexicalidade na Construção Discursiva de Identidades Sociais**. Revista do Gelne, v. 11, n. 1. Piauí. 2009.

RODRIGUES, R. M. V. **Por que somos felizes nas aulas de inglês da turma 1701? Alunos e professora buscando entender a qualidade de vida que vivenciam em sua sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

ROJO, R. **Fazer lingüística Aplicada em Perspectiva Sócio-Histórica: Privação Sofrida e Leveza de Pensamento**. In: Moita Lopes, L. P. (Org.), Por uma lingüística aplicada transdisciplinar, São Paulo: Parábola Editora, 2006.

SANTOS, M. C. P. **O estudo do universo escolar através da voz dos jovens: o grupo de discussão**. Revista Portuguesa de Educação 22 (1), pp. 89-103, 2009, CIEd - Universidade do Minho.

_____. **O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares**. VI Congresso Português de Sociologia: Mundos Sociais: saberes e práticas. Universidade Nova de Lisboa, Junho de 2008.

SCHLEE, M. B. **O finito e a modalidade em editoriais de jornal**. 33rd International Systemic Functional Congress. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006.

SCHLEE, M. B. **A modalidade em editoriais de jornal**. Revista de Humanidades (UNIFOR), v. 27, p. 11-30, 2012.

SILVA, J. C.; MOURA, E. M. **Reprovação Escolar: Discutindo Mitos e Realidades**. UNIOESTE, Cascavel, 2007.

SNOW, D. **Collective identity and expressive forms**. University of California, Jan, 2001. Disponível em:

<<http://www.escholarship.org/uc/item/2zn1t7bj#page-2>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

TAJFEL, H.; FORGAS, J. **Social categorization: cognitions, values and groups**. In *Social cognition: Perspectives on everyday Understanding*. J. P. Forgas (ed), 113-140, London: Academic: Press.

TAVEIRA, D.M.O.S. **Coé, chegai: pesquisando a dinâmica da formação de grupos de adolescentes em narrativas de inclusão e exclusão**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. London: Arnold, 1996.

_____. _____. 2. ed. London: Arnold, 2004.

WILSON, C. D. R. J. **Relações interpessoais em um fórum de discussão online: A perspectiva sistêmico-funcional em práticas discursivas de ensino a distância**. 2008. 268 f. Tese de Doutorado – Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VIAN JR., O. **O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação**. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 25:1, p. 99-129, 2009.

VIAN JR., O. **Avaliatividade, Engajamento e Valoração**. Avaliatividade, engajamento e valoração. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 28, p. 105, 2012.

7 Anexos

Anexo 1

Transcrição dos Dados

Grupo de Discussão I

001	001 002 003 004 005 006 007	Heloisa	eu já expliquei o motivo da pesquisa, né, eu quero saber quem são esses alunos, né, que ficam retidos, se há uma motivação pra isso, o que que vocês sentem em relação a isso...a primeira pergunta que eu vou fazer é se vocês encaram isso como um problema...ou não.
002	008	Douglas	[sim]
003	009	Paulo	[sim]
004	010 011	Alice	lógico que é um problema, fessora ((a aluna fala como se fosse óbvio))
005	012	Alunos	((risos))
006	013	Heloisa	como?
007	014	Alice	lógico que é um problema.
008	015	Heloisa	por quê?
009	016 017 018 019	Alice	por quê?((a aluna repete a minha pergunta, num tom irônico como se eu já soubesse a resposta)) escola f*** ((uso de palavra de baixo calão))
010	020	Alunos	((risos))
011	021 022	Douglas	escola com a fossa ali acabando com tudo. ((risos))
012	023 024	Alice	olha a catinga que tá lá, fessora. ((risos))
013	025 026	Heloisa	tá, mas aí você tá falando do problema físico da escola, né.
014	027 028 029	Alice	ó, o forro tá quebrado. ((a aluna olha para o teto e aponta para o forro de PVC que está (quebrado))
015	030	Alunos	((risos))
016	031 032	Heloisa	mas o que significa ser reprovado pra VOCÊ?
017	033 034 035 036	Paulo	uma coisa ruim (pausa) quando eu perdi pela primeira vez eu até chorei. cheguei em casa, achei que meu pai ia me bater...
018	037	Heloisa	ele não falou nada?
019	038 039	Paulo	não ((risos)). ele já sabia que ia perder mesmo ((risos))
020	040	Heloisa	e você Karen?
021	041	Karen	↓ foi uma decepção.
022	042	Amanda	fala alto! ((impaciente))

023	043	Karen	mais? ((risos)) minha voz tá rouca.
024	044 045	Heloisa	qual foi sua reação? foi a mesma do Paulo? você chorou?
025	046 047	Karen	não, não. não cheguei chorar não. acho que foi uma decepção pra mim.
026	048 049 050	Heloisa	você já sabia como ele, ou não, que se você tá falando que foi uma decepção, você esperava que ia ser aprovada?
027	051 052	Karen	eu esperava sim, mas não aconteceu infelizmente.
028	053 054	Heloisa	você já é a...você tá fazendo o 6° ano pela...
029	055	Karen	ai...eu acho que é quatro anos.
030	056	Alunos	((risos))
031	057	Heloisa	quantos anos você tem?
032	058	Karen	[quinze].
033	059 060	Douglas	[cinquenta]((o aluno tenta ser engraçado e provocar a colega))
034	061	Karen	cinquenta?, para de doideira ((risos))
035	062 063	Douglas	esse ano eu vou pra cinco. ((refere-se à quinta vez no 6° ano))
036	064 065	Alice	aí, como é que você falou que era terceira?
037	066	Douglas	é a quarta.
038	067	Amanda	quarta com essa.
039	068 069 070 071	Heloisa	Bianca, e o seu sentimento, quando você soube no ano passado, ou da prime, pra você agora é o que, ou da a segunda vez?
040	072	Paulo	quinta. ((tom de gozação))
041	073 074 075	Alice	não é a segunda não. ((a aluna duvida que seja a segunda vez de Bianca)) ((risos de Paulo))
042	076 077 078	Heloisa	heim, Bianca, é a segunda vez? não fiquem com vergonha, porque... a gente tá aqui tentando entender.
043	079 080	Heloisa	é a segunda? ((a aluna não responde e fica mexendo no celular.))
044	081	Alice	segunda? (estranhamento)
045	082 083 084	Heloisa	da primeira vez que você foi reprovada você teve a reação de da decepção que Kelly teve, ou não?
046	085	Bianca	fiquei com raiva
047	086	Heloisa	com raiva de quê?
048	087	Douglas	dos professores.
049	088	Bianca	infelizmente.
050	089	Heloisa	raiva dos professores, só?
051	090 091 092	Douglas	[eu não fiquei com raiva dos professores não, porque() foi eu que não passei.
052	093 094 095	Alice	[eu também tenho raiva não, eu que borr, eu que repeti, não prestava atenção nas aulas. fazia bagunça.
053	096	Heloisa	e a culpa é de quem?

054	097	Paulo	da gente mesmo, ué.
055	098	Alice	[nossa]
056	099	Douglas	[é nossa]
057	100 101	Alice	o professor quer ensinar, a gente não presta atenção...
058	102 103	Heloisa	e o que é um bom aluno? o aluno pra ele passar ele tem que fazer o quê?
059	104	Paulo	[copiar o dever...]
060	105	Douglas	[estudar...]
061	106	Alice	prestar atenção...
062	107	Douglas	não fazer bagunça...
063	108 109 110	Heloisa	e esse ano? vocês têm uma postura de "ah, esse ano eu vou passar", vocês tão correndo atrás pra isso?
064	111 112 113	Paulo	esse ano [eu vou passar, esse ano eu tenho que passar] eu sei que eu vou passar
065	114	Alice	[eu acho que eu passo, fessora]
066	115	Douglas	você tem que passar, mas eu não.
067	116 117	Alice	você passar? duvido. ((a aluna duvida da última fala do Paulo.))
068	118	Douglas	se você não passar, você faz o quê?
069	119	Amanda	hã?
070	120	Douglas	se você não passar, você faz o quê?
071	121	Alice	não faço nada.
	122	Alunos	((risos))
072	123 124 125 126 127 128 129	Heloisa	qual é a maior dificuldade, assim, o que...vocês acham que é a maior dificuldade? é a disciplina? vocês têm uma disciplina, assim que, não conseguem mesmo...ou é no geral? ah, aquela disciplina, eu sempre perco naquela disciplina.
073	130	Douglas	não () [por causa da bagunça]
074	131 132	Alice	[o que eu perdi, foi em História] História e Matemática.
075	133	Douglas	se eu não fazer bagunça, eu passo.
076	134 135	Heloisa	você se considera inteligente? ((pergunta dirigida a Douglas.))
077	136	Douglas	hã?
078	137	Heloisa	você se considera inteligente?
079	138	Paulo	quando eu não tô na bagunça, eu sou.
080	139	Heloisa	e você, Douglas?
081	140	Douglas	eu não.
082	141	Alunos	((risos))
083	142	Heloisa	↑ não? (tom de estranhamento)
084	143	Douglas	↓ caô, eu sou.
085	144	Heloisa	hã?
086	145 146 147	Douglas	ah, professora, mais ou menos, tem coisa que eu sei, tem coisa que eu não sei...

(Corte – nesse trecho, os alunos falam sobre o fato de Bianca não largar o celular. Ela diz que está enviando mensagem para o namorado.)

Na parte seguinte, introduzo perguntas sobre as lembranças do 1º segmento deles.

087	148	Heloisa	e como vocês eram nesse período?
088	149 150	Alice	eu era bagunceira. ((responde imediatamente após a pergunta))
089	151		(silêncio)
090	152	Paulo	eu era, mas eu passei.
091	153	Alice	eu não passei não. ((risos))
092	154	Karen	eu não era não.
093	155 156	Heloisa	como é que você era, Karen, no 1º segmento?
094	157 158	Karen	no primeiro eu era calma. ago:::ra ((risos)) agora não sei [sei lá]
095	159 160 161	Heloisa	[vocês têm] alguma lembrança que marcou vocês no 1º segmento?, uma prof[e]ssora...?
096	162	Paulo	professora.
097	163	Heloisa	quem?
098	164		(silêncio)
099	165 166	Paulo	Maria Antônia, não sei o que, Maria Antônia...
100	167 168	Heloisa	por que você não, por que ela marcou assim?
101	169	Paulo	que ela era legal, pô.
102	170 171	Alice	a minha era ruim, aquela **** ((uso de palavra de baixo calão))
103	172 173	Heloisa	por que ela era legal? o que ela fazia com vocês?
104	174	Paulo	ela conversava com a gente direito...
105	175 176	Heloisa	ela conversava...e você, Douglas, lembra de alguma professora?
106	177	Douglas	eu não.
107	178 179 180 181	Heloisa	e vocês, Karen, Bianca, vocês têm alguma lembrança da sua época de 1º segmento? uma lembrança boa...ou ruim...?
108	182	Bianca	só tenho lembrança ruim.
109	183 184	Douglas	um, ruim. ((o aluno parece duvidar de Bianca))
110	185	Heloisa	ruim em que sentido? você estudou onde?
111	186	Douglas	comigo.
112	187 188 189	Bianca	estu, estudei lá naquele colégio**** (palavras de baixo calão)lá de cima também que não tem ****nenhuma
113	190	Alunos	((risos))
114	191	Alice	é melhor que aqui.
115	192	Bianca	melhor nada.
116	193 194	Alice	ah, não é? ((a aluna discorda de Bianca))
117	195 196 197 198	Heloisa	vocês acham que vocês mudaram em relação ao que vocês são agora, a parte do comprometimento com o estudo no 1º segmento?
118	199	Paulo	eu era menos.

119	200	Karen	eu era mais
120	201	Alice	eu era menos também
121	202	Leo	eu era mais
122	203	Douglas	eu também era menos
123	204 205	Heloisa	que que faz um aluno não ficar mais comprometido?
124	206	Douglas	bagunça?
125	207	Karen	acho que é a falta de atenção.
126	208	Paulo	bagunça.
127	209 210	Heloisa	de quem? ((refiro-me à pergunta de Karen))
128	211	Karen	acho que da gente mesmo.
129	212 213	Heloisa	vocês têm apoio em casa, assim, os pais de vocês vêem os cadernos...?
130	214 215	Alice	ah, vê. ((ironicamente)) minha mãe não tá nem aí.
131	216	Alunos	((risos))
132	217	Karen	[minha mãe]
133	218 219	Alice	se eu perder de ano vai ficar por isso mesmo. [não tá nem aí] ((risos))
134	220 221	Douglas	meu pai vê [meu caderno, só não tem nada mesmo]
135	222	Alice	[meu pai vê nada não]
136	223	Heloisa	aí ele faz o quê, se não tem nada?
137	224 225 226	Paulo	bota pra tirar leite. hh (O aluno refere-se ao fato da família morar e trabalhar numa fazenda)
138	227 228	Douglas	ele faz nada, só fica falando no meu ouvido o tempo todo.
139	229	Alunos	((risos))
140	230 231 232 233	Alice	fessora, = minha mãe, se eu não vir pra escola não tem problema, se eu não quiser estudar, ela nem liga, o meu caderno não vê...=
141	234	Heloisa	e seu pai?
142	235 236	Alice	ele não tá nem aí também. ele não mora comigo.
143	237	Heloisa	you mora com quem?
144	238	Alice	eu, minha irmã e meu irmão.

Parte final da conversa

145	239 240	Heloisa	se vocês pudessem mudar alguma coisa aqui na escola, o que vocês mudariam?
146	241	Alice	[tudo.]
147	242	Paulo	[eu mudaria de escola.]
148	243	Karen	eu mudaria tudo
149	244 245	Heloisa	you gostaria de estudar onde? ((pergunta dirigida a Paulo.))
150	246	Paulo	sei lá.
151	247 248	Leo	tinha que mudar só professores e de sala.
152	249	Alice	teto, ventilador, pintar...
153	250	Douglas	o ventilador que tá quase caindo na

	251		cabeça dos alunos.
154	252	Alunos	((risos))
155	253 254	Heloisa	se vocês pudessem, vocês tão felizes na turma que vocês tão?
156	255	Alice	não.
157	256 257 258	Paulo	às vezes, quando eu quero fazer bagunça eu tô feliz, mas quando quero estudar...
158	259	Leo	tem que trocar professor.
159	260 261	Alice	tem que trocar os alunos também. os bagunceiros.
160	262	Heloisa	hum.
161	263 264 265	Leo	tem que trocar o professor Carlos. () que eu fiz a 5ª série ((6º ano)), ele chamou a gente de animal.
162	266 267	Douglas	só Carlos que é chato, por isso que eu não respeito ele mesmo.
163	268	Leo	por isso que eu repeti, por causa dele.
164	269 270	Heloisa	por que ele é chato? por que ele passa muito dever?
165	271	Alice	↑ não. ele é muito [ignorante].
166	272 273	Leo	[↑ é muito ignorante], chama a gente de animal.
167	274	Alice	não explica o dever direito...
168	275 276 277	Heloisa	mas será que não é porque ele tem problema de audição? ((o professor Carlos usa aparelho auditivo.))
169	278	Alice	↑ não, professora.
170	279	Douglas	↑ não é não.
171	280 281 282 283	Alice	ele grita com a gente. depois ele começa é::...encher, é:::começa a apertar o olho assim pra vim o choro. só pra gente ficar com pena dele.
172	284	Douglas	dá pena de Carlos. ()
173	285	Paulo	ele sofre, quase chorou...((risos))

Grupo de Discussão II

001	001 002 003	Heloisa	queria que vocês me dissessem o que vocês estão entendendo por essa caixa aí.
002	004 005 006	Janaína	ele tá pensa::ndo... (aluna refere-se ao desenho do boneco desenhado na caixa.)a gente (risos)
003	007 008	Alice	pense, fale, ques-ti-o-ne (a aluna lê o que está na caixa)
004	009	Heloisa	uh.
005	010	Alice	pense, fale, questione. é isso?
006	011	Heloisa	quem que tem que pensar?
007	012 013 014	Alice	a gente. (a aluna usa um tom de voz como se não tivesse dúvida, do tipo: "a gente, é claro.")
008	015	Janaína	a gente.
009	016	Heloisa	e vocês pensam?

010	017	Janaína	não.
011	018	Amanda	não.
012	019	Karen	não.
013	020	Heloisa	não?! (tom de estranhamento.)
014	021	Alice	a gente pensa, mas...idiotice
015	022	Douglas	a gente pensa coisa muito errada
016	023	Heloisa	uh? sério?
017	024 025	Paulo	claro, o pensamento é meu, eu penso o que eu quiser, ué.
018	026	Alice	()
019	027 028	Heloisa	you pensa coisa errada, Douglas? o quê, por exemplo? é segredo?
020	029 030		(por questões éticas, o trecho foi cortado)

021	031 032 033 034 035	Heloisa	essa caixa que eu trouxe, é a caixa das perguntas. vamos refletir sobre questões... queria que vocês pensassem em, fizessem duas perguntas, é... que vocês [gostariam de fazer]
022	036	Paulo	[por que existe escola?]
023	037 038 039		((os alunos não esperam que eu termine minha explicação e começam a questionar o que é para fazer.))
024	040	Janaína	fala o quê? eu não entendi.
025	041	Alice	dá um exemplo aí.
026	042 043 044	Heloisa	se você pudesse fazer uma pergunta, ou a um professor, ou para a diretora, ou para um aluno...
027	045 046 047	Alice	só uma professora, faz uma pergunta. ((a aluna insiste que eu ofereça uma pergunta com exemplo.))
028	048 049 050	Douglas	[professora não gosto de escrever] de caneta não, não vou escrever () com essa caneta, não.
029	051	Heloisa	[naquele livro...]
030	052 053 054 055 056 057 058 059	Heloisa	naquele [livro que vocês escreveram pra mim, alguém falou que, é..., não foi no livro não, foi numa gravação que eu tava ouvindo em casa, ah, o professor chama a gente de burro, não sei o quê, se você tivesse que perguntar alguma coisa a esse professor, [o que vocês perguntariam?]
031	060	Janaína	[isso pode, professora?]
032	061 062	Douglas	(*) já chamou a gente de burro. (nome do professor preservado.)
033	063 064 065 066 067	Heloisa	ou se alguém te ofendeu, ou se, ah, "eu fiquei reprovado naquele ano e foi injustiça..." como assim injustiça? [o que você poderia argumentar o que você poderia?] perguntar?
034	068 069	Douglas	((por questões éticas, a fala foi recortada.))

035	070	Alice	me dá um biscoito, aí, Karen.
036	071	Karen	[tá guardado.]
037	072 073	Douglas	eu queria derrubar a escola pra não existir mais.
038	074	Heloisa	ó, cinco minutinhos, vamos lá.pensando.
039	075	Karen	ai, professora.
040	076 077 078 079 080		((os alunos ficam agitados, pois não sabem o que vão perguntar, falam juntos, me perguntam o que é para fazer, mas eu lhes digo que é momento de reflexão.))
041	081 082 083 084 085	Heloisa	[se vocês quiserem colocar uma pergunta], se vocês quiserem colocar uma pergunta relacionada escola-família, também pode, escola-comunidade.
042	086	Alice	[entre alunos pode?]
043	087	Heloisa	entre alunos também pode...
044	088 089	Alice	ah, então vou botar "sou boa aluna?" (risos)
045	090 091 092 093	Douglas	posso colocar fogo na escola? ((o aluno não dirige a pergunta diretamente a um participante, parece estar pensando alto no que vai escrever.))
046	094 095	Heloisa	fez a pergunta, dobra e bota aqui. (na caixa)
047	096 097 098	Janáina	you quer participar pra colocar fogo na escola, professora? you quer participar do protesto?
048	099	Heloisa	you vão ao protesto?
049	100 101 102	Alice	eu vou. quatro horas da manhã. vai nem subir, nem descer. ((a aluna refere-se aos meios de transporte.))
050	103 104	Douglas	não tem nenhuma pergunta boa na minha cabeça.
051	105 106 107	Heloisa	Douglas, you, já fez? pense numa, pergunta aí. ((o aluno fica brincando com as canetinhas.))
052	108	Douglas	vamos bota fogo na escola?
053	109 110 111	Janáina	fessora, you quer participar pra bota fogo na escola? vou bota assim "you quer participar do protesto?"
054	112 113 114 115		(enquanto espero as perguntas, os alunos falam sobre o protesto, a que horas vai ser, se todos irão, o que eles vão fazer, etc.)

055	116 117	Heloisa	Kátia, já é a quarta vez? (refiro-me às vezes que ela está no 6° ano.)
056	118 119	Kátia	hum... é a terceira, não é? é a terceira, não, é? ((a aluna olha para os colegas.))
057	120	Heloisa	qual foi sua primeira turma, Kátia?
058	121	Kátia	não,[foi três...acho]
059	122	Heloisa	quem são, you lembra seus colegas da

	123		primeira turma sua?
060	124	Kátia	foi Marcus, ele, Marcus, Sérgio, Ana, eh...
061	125	Heloisa	Kéren tá no 7º, né?
062	126	Kátia	é, mas ela repetiu ()
063	127 128 129	Kátia	ai, fessora, Marcus, Sérgio, ele(a aluna aponta para um colega)...[Ana eu, Letícia, Vanessa...]
064	130 131	Heloisa	[Sérgio que você tá falando [é o que tá à noite?
065	132	Kátia	é. da noite.
066	133	Douglas	Paulo.
067	134 135	Heloisa	e quem dessa turma conseguiu passar, assim, saindo?
068	136	Paulo	Lucas.
069	137	Heloisa	qual Lucas?
070	138	Kátia	Lucas Silva, é, [falta.., é, no meio do ano]
071	139 140 141	Paulo	↑ [ele começou estudar no meio do ano e passou] e eu perdi. como isso? [não entendi nada]
072	142 143 144	Kátia	(mostrando-se bastante indignada) e eu, e eu faltava eh... acho que três pontos em... geografia...dois em...
073	145 146 147	Alice	(também muito indignada)[eu faltava um ponto[em (*) e ele não me passou, em educação física
074	148 149	Kátia	em educação física eu passei, mas ()
075	150 151	Alice	tava com quarenta e nove ((para passar de ano é preciso somar cinquenta pontos))
076	152 153	Kátia	e Lucas passou, ele começou, o que? em fevereiro, março...
077	154	Paulo	no meio do ano, foi mais que isso ainda.
078	155	Heloisa	Lucas tá em que série hoje?
079	156	Kátia	[7º]
080	157	Paulo	[6ª]. 7ª?
081	158	Alice	6ª
082	159 160 161	Heloisa	7º ano, 6ª série. mas olha só, a conta tá errada. porque se você tá na 4ª vez no 6º ano...
083	162	Kátia	é a terceira, acho.
084	163 164 165 166	Heloisa	quem que começou junto com você aqui, já deve estar no 9º ano. ninguém então, da turma, chegou aqui no 9º ano. (traço uma linha temporal com os dedos na mesa.)
085	167 168	Kátia	não, fessora, no 8º, é a terceira, a terceira.
086	169	Heloisa	então, alguém tem que tá no 8º. ninguém tá?
087	170	Paulo	ninguém.
088	171	Kátia	ninguém.
089	172	Paulo	que eu saiba,...

No trecho a seguir, começo a discutir as perguntas feitas pelos alunos.

00h:10min:01s – 00h:12min:10s

090	173 174 175 176 177 178	Heloisa	vamo lá. [tem uma pergunta aqui, ô,] "você se [sente bem dando aula?] então aqui, ô, eu acho que essa pergunta é pra mim, né?. [eu vou confessar], vou confessar o seguinte, eu gosto de dar aula...
091	179 180	Paulo	[tem nada pra perguntar, botei doideira mesmo]
092	181	Douglas	[()]
093	182	Alice	[()]
094	183 184	Douglas	↑mas os alunos são muito chatos().
095	185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196	Heloisa	não, nem é isso não. eu não gosto de dar MUITAS aulas. o professor pra ele arrumar um dinheirinho, ele t[em que dar MUITAS aulas, ter MUITAS turmas], se eu desse menos aula, eu ficaria me, mais feliz, [e conheceria mais meus alunos.]eu não conheço, eu não sei os nomes de todos os alunos que eu dou aula. eu dou aula pra escola inteira, quase, né, mas eu gosto de dar aula. não me sinto bem em certas turmas que não deixam eu falar.
096	197 198 199 200 201 202	Paulo	[tá faltando caneta mesmo?] ((o aluno refere-se às canetinhas coloridas que eu trouxe para fazer a atividade. Paulo percebe que estão faltando canetas e que alguém teria pegado por brincadeira.))
097	203	Douglas	[()] [()]
098	204 205 206	Heloisa	Douglas, vamos concentrar aqui. "por que tem escola?" (essa é a segunda pergunta)
099	207		(os alunos riem)
100	208	Alice	aqui, foi Paulo.
101	209 210	Janaína	o quê, fessora? [lê de novo. ô fessora[, ()]
102	211	Alice	[() ela leu a sua.]
103	212	Heloisa	não, não importa.
104	213 214 215	Paulo	por que tem escola. ((o aluno parece justificar sua possível pergunta, usando uma afirmação))
105	216 217	Heloisa	por que tem escola? alguém pode responder?
106	218	Douglas	[()]
107	219	Alice	pra aprender. ter um...um futuro bom.
108	220	Heloisa	por que que tem escola, Karen? hum? Hh
109	221	Douglas	por que tem escola? [pra aprender, ué?]
110	222	Karen	↓ serve pra muitas coisas.
111	223 224	Paulo	por que que nos não () nasceu sabendo?
112	225 226	Alice	[ué, pra ter um diploma, pra arrumar um serviço bom]
113	227	Douglas	[pra arrumar um serviço bom.]

114	228 229 230	Alice	hi, sai daí, Douglas, eu hein... (a aluna refere-se ao fato deles terem falado juntos a mesma coisa)
115	231 232	Douglas	[você e Paulo, vocês dois ()]
116	233 234	Heloisa	e, se não tivesse a escola, vocês iriam fazer o quê?
117	235	Alice	ué, não ia estudar.
118	236	Paulo	ia nascer sabendo.
119	237 238	Heloisa	não, tudo bem, assim, não, olha só, [eu penso assim,...]
120	239 240	Kátia	ia ficar () não ia aprender a ler, não ia aprender a escrever, só se...
121	241 242 243	Paulo	é, mas se não existisse escola, nem os pais iam saber a ensinar os alunos escrever
122	244	Heloisa	ninguém ia saber nada, né.
123	245	Paulo	ia ser todo mundo burro.
124	246 247	Heloisa	mas a gente ia saber outras coisas, porque [a escola ensina uma...]
125	248	Paulo	como caçar...o quê? caçar preá.
126	249	Alice	↑ caçar preá.
127	250	Heloisa	isso. que mais? (discreta risada)
128	251	Douglas	(risos)
129	252 253	Heloisa	Douglas, você trabalha com, às vezes na fazenda, não é?
130	254	Douglas	↓ eu trabalho na fazenda
131	255	Heloisa	[então, pra trabalhar com o gado,]
132	256	Douglas	[eu trabalho não, ajudo ele]
133	257 258	Heloisa	então, pra trabalhar lá com o que você faz, precisa saber ler e escrever?
134	269	Douglas	precisa. precisa saber ler, escrever,
135	260 261	Paulo	[até pra () tem que saber ler e escrever ((risos))
136	262	Alice	[na roça?]
137	263	Douglas	[sabe] pra que precisa?
138	264	Heloisa	hã?
139	265 266 267 268	Douglas	porque tem dá o remédio certo pros bois, pro gados...tem que dá o remédio certo, se der o remédio errado mata eles.
140	269	Heloisa	mata o boi, né?...

No trecho a seguir passo para a quarta pergunta.

00h:14min:14s – 00h:15min:53s

141	270 271	Heloisa	"você mudaria algo na escola?" ((leio mais uma pergunta))
142	272	Janaína	lógico.
143	273	Douglas	() o quê?
144	274	Heloisa	"você mudaria algo na escola?"
145	275	Janaína	tudo.
146	276	Kátia	tudinho.
147	277	Heloisa	vocês mudariam vocês?

148	278	Janaina	lógico.
149	279	Kátia	eu mudaria.
150	280	Alice	claro.
151	281	Karen	eu mudaria.
152	282	Heloisa	o quê?
153	283	Alice	de escola.
154	284	Douglas	[()] ((risos))
155	285	Heloisa	[não.] mudar você mesmo.
156	286	Alice	mudar como?
157	287	Janaina	mudaria, largar de ser rebelde
158	288	Paulo	raspar a cabeça...
159	289	Douglas	Hh
160	290 291	Kátia	é verdade, estudar também...((a aluna concorda com Janaina))
161	292	Alice	[()]
162	293 294	Janaina	↓ [a escola aqui atrás <u>fedede</u> que nem aquela ()]
163	295 296 297	Heloisa	porque assim, vocês só falam em <u>mudar a escola, mudar a escola, mudar a escola</u> , [parece que...]
164	298 299	Janaina	↑ essa escola é <u>feia!</u> [dá vergonha, fessora.]
165	300 301 302 303	Alice	↑ [ó, professora, se a escola, se a escola, não fosse ruim igual a hoje, a gente não seria igual o que a gente são hoje.
166	304	Heloisa	não entendi.
167	305	Kátia	[eu sem...]
168	306 307 308	Alice	se a escola, não fosse ruim igual a hoje, a gente não seria igual o que a gente são hoje.
169	309 310	Douglas	[não entendi nada, falou muita coisa, falou muita coisa]
170	311 312 313	Kátia	[eu sempre estudei em colégio particular], eu nunca repeti. quando eu vim pra cá, comecei repetir
171	314 315	Heloisa	por que você não repetia na escola, no colégio particular?
172	316	Douglas	[porque ()]
173	317	Kátia	[porque lá, sei lá, () muito bom]
174	318	Paulo	[() curso]
175	319	Douglas	[()]
176	320	Heloisa	[não entendi.]
177	321 322 323	Kátia	ensina eh:: direito era muito pesado, <u>aqui</u> quase não é pesado, professora ()
178	324 325	Alice	↑ igual a professora de * , fessora, não ensina <u>nada</u> .
179	326	Heloisa	hum.
180	327	Paulo	[()]
181	328	Alice	↑ é <u>burra</u> , não sabe dá aula.
182	329	Paulo	Hh
183	330 331	Alice	já viu ela dando aula, a:: professora de *, Joana? professora <u>burra</u> .

184	332	Janaína	[()]
185	333 334 335 336	Heloisa	°não não não ° ((um aluno mexe no gravador)) vamos ao próximo, que eu tenho, tempo tá estourando. você gosta dos alunos?
186	337	Paulo	[tem nada] ((risos))
187	338	Janaína	eu não.
188	339	Paulo	Hh
189	340 341	Douglas	hã? † quem gosta de você? ((risos)) [quem gosta, ((risos))]
190	342	Alice	[pra você?] pra você.
191	343 344	Heloisa	não, acho que é pra vocês, vocês gostam dos alunos?
192	345	Douglas	† é pra você, né.
193	346	Heloisa	[é pra mim?]
194	347	Kátia	[é pra você, professora.]
195	348	Paulo	[você que escreveu?]
196	349	Douglas	[foi eu não, mas é pra ela.]
197	350 351	Kátia	[você gosta dos alunos?] ((Kátia parece refletir sobre a pergunta.))
198	352	Heloisa	† ah, é pra mim, então.

199	354	Heloisa	então, olha só. pra mim, então?
200	355	?	é ((risos))
201	356	?	[()]
202	357 358 359	Heloisa	não vou perguntar quem <u>foi</u> , mas vocês acham, assim, que os professores não gostam dos alunos?
203	360	Kátia	parece.
204	361	Paulo	[alguns não.]
205	362	Alice	[()] a maioria.
206	363 364 365	Kátia	às vezes falta de respeito com a gente também, manda a gente calar a <u>boca</u> , [fala que a gente é <u>burro</u> ,]
207	366 367	Alice	† [RENATO, Renato também, Renato quando fica nervoso,]
208	368 369	Paulo	[é, Renato <u>do nada</u> , manda o cara calar a boca]
209	370	Kátia	Adriana,
210	371	Douglas	Marcelo, ahã. ((risos))
211	372 373	Alice	manda a gente calar a boca, fica de ignorância,
212	374	Janaína	Renato "cala a boca" [()]
213	375	Heloisa	[mas em que situação ele fala isso?]
214	376	Kátia	na ignorância.
215	377 378	Heloisa	mas, <u>tá</u> . mas o que que vocês eh::o que que::
216	379 380	Alice	[† não pode ficar em pé, não pode conversar,]
217	381 382 383 384	Paulo	[às vezes quando todo mundo, ninguém traz o livro dele, a pessoa () não entendeu, "o que que tá escrito ali"? "problema"] não, do nada
218	385	Douglas	((risos))

219	386	Alice	[a letra dele, ele falou assim,
220	387 388 389 390 391 392 393	Paulo	eu perguntei a ele o que que tava escrito [no no] quadro, que ele escreve tudo deitado, assim, "tá escrito o que ali"?, "não entendeu não"?, ele "problema" ele não respondeu não respondeu o que tava escrito não, só porque ()
221	394	Kátia	[no quadro]

Grupo de Discussão III

001	001 002 003	Heloisa	you tá fazendo a C4, né, a EJA, you passou pelo 6° ano por quantas vezes? you lembra?
002	004	Davi	duas.
003	005 006	Heloisa	duas e foi pra C4. por que que you foi pra C4?
004	007 008	Davi	porque: não dava mais pra estudar de manhã...
005	009	Heloisa	por quê?
006	010 011	Davi	porque a situação tava difícil, tinha que arrumar um serviço, pra trabalhar, ué.
007	012	Heloisa	e Jonas?
008	013 014 015 016 017 018 019 020	Jonas	ah, = eu passei pela: 6ª série (6° ano) acho que foi três vezes, passei pra noite porque de manhã não tava conseguindo acordar mais, tava cansado, chegava tarde em casa, aí tive que arrumar um trabalho também, que minha mãe tava começando a falar no meu ouvido. aí teve que, teve que passar pra noite=.
009	021	Heloisa	e Lucas?
010	022 023 024	Lucas	mesma coisa, fessora. fiz o 6° ano duas vezes, aí passei pra noite pra arrumar um serviço...
011	025 026 027	Heloisa	mas, përa aí. tem alguma coisa errada aí. [you tem quantos ()] (refiro-me a relação/distorção idade-série)
012	028	Davi	não, eu fiquei um ano sem estudar.
013	029	Heloisa	ah, you ficou um ano sem estudar
014	030 031	Jonas	é, foi ano passado que ele... (responde por Davi)
015	032	Davi	eu vou fazer dezessete ainda.
016	033 034	Heloisa	e Jonas? you ficou três na 6ª, no 6° ano, depois foi pra C4?
017	035	Jonas	é.
018	036	Heloisa	e you Lucas?
019	037	Lucas	dois anos no 6°.
020	038 039	Heloisa	mas a idade não bate. então na C4 you ficou o quê? duas?
021	040	Lucas	dois anos.
022	041	Heloisa	a, tá. então dois no 6° e dois na C4.

023	042		(breve silêncio)
024	043 044	Heloisa	vocês acham que isso é algum problema na vida de vocês, tá nesse...?
025	045	Davi	eu acho que é.
026	046 047 048	Jonas	[eu acho] que é também. já tinha () me adiantado a vida. era pra mim tá, o quê, segundo ano, lá em baixo.
027	049	Lucas	[acho.]
028	050 051 052	Davi	mas também tem professor nessa escola que não ensina [as coisas direito aos outros], só passa, e deixa e acabou.
029	053 054 055 056	Jonas	[não fala nada direito] é: , não vou nem citar o nome, a gente pergunta as coisas, "a, pára rapá", "não posso te dá essa resposta, isso e aquilo."
030	057	Davi	a professora de Matemática é uma.
031	058	Jonas	Vilma é outra.
032	059 060	Lucas	de Ciências também professora, não ensina direito não.
033	061 062 063 064 065 066 067	Jonas	é, Carlos, Carlos é <u>encravado</u> . só que por isso que a <u>gente</u> começa a fazer bagunça, a gente começa a bagunçar a aula, muitas vezes sai da es, da aula. na aula de Ciências a gente nem fica, nós três nem <u>fica</u> , começa bagunçar <u>tudo</u> mesmo porque ele é muito chato!
034	068	Lucas	fala muita merda pra gente.
035	069 070 071	Davi	ele manda a gente calar boca...tem professor aí, num: não dá vontade de aprender, pô.
036	072 073	Heloisa	você acha então que isso é um fator determinante pra você não [tá: motivado]?
037	074 075	Davi	[isso, é pra não] tá evoluindo. é por causa disso.

00h: 04min: 26s - 00h: 05min: 18s

038	076 077 078 079	Heloisa	e assim, em casa, da 1ª vez que vocês foram reprovados, não sei se vocês vão se lembrar, ou das outras vezes, você chegou em casa, aí contou que foi reprovado...
039	080 081 082 083	Jonas	minha mãe viu, falou, ficou brava, falou que não ia me dar nada, depois comecei...meti o pé de casa, aí ela foi lá, começou me dá as coisas de novo hh
040	084	Heloisa	e você, Davi?
041	085	Davi	eu?
042	086	Heloisa	qual é a reação da sua família?
043	087 088 089	Davi	() minha mãe cortou um mucado de coisa que eu tinha... e aí, deu pra dar uma evoluída, mas [depois...]
044	090 091 092	Jonas	[começa falando um mocado] de coisa, que não vai dá mais isso, aquilo, mas...depois de um mês dá tudo de novo.
045	093	Heloisa	Lucas?
046	094	Lucas	ah, professora, ela proibiu tudo que eu

	095		gostava.
047	096 097	Jonas	a mãe dele é encravada, a mãe dele é diferente, né.
048	098 099	Heloisa	e aí, então ela proibiu um ano. e os outros anos? continua proibindo?
049	100	Lucas	não, agora não ()
050	101	Jonas	agora o cara é de maior.
051	102	Heloisa	vocês têm algum sonho?
052	103 104	Jonas	ah, eu tenho. dá uma casa pra minha mãe, um carro pro meu pai, esse negócio assim.
053	105	Heloisa	e Davi?
054	106 107	Davi	ah, professora, eu tenho. [de construir] minha casa, tenho meu terreno...
055	108 109 110	Jonas	[crescer, né], [crescer na vida], dá orgulho pra minha mãe, dá orgulhos nossos pais...
056	111 112 113	Davi	minha mãe já tem carro, minha mãe já tem moto, já tem casa própria, e eu tenho um terreno. eu quero construir minha casa.
057	114 115 116 117 118	Jonas	dá orgulho nossos pais, parar de jogar na cara que isso e aquilo, muitas vezes joga muito na cara. me arrependi de não ter começado a trabalhar desde novinho, comecei a trabalhar agora, pouco tempo

00h: 06min: 29s - 00h: 06h49mins

058	119 120 121 122	Lucas	minha mãe é diferente, fessora. ela falava que se eu não trabalhasse, eu ia ficar, pegar a mesma vida do meu primo, a vida do crime.
059	123	Heloisa	ah, é?
060	124 125 126	Lucas	você não conhece minha vida não, mas aí eu comecei a trabalhar, aí ela começou a ter orgulho de mim.

00h: 07min: 00s - 00h: 00h88min38s

061	127 128 129	Heloisa	é::, então vocês falaram do professor, já falaram dos sonhos, e em relação à escola, o que que vocês pensam da escola?
062	130 131 132 133	Jonas	ah, ficou muito ruim depois que colocaram aquele negócio no portão () esse portão, tem necessidade de fazer isso, pô? ⁴⁹
063	134	Heloisa	fazer o quê?
064	135 136	Jonas	botaram aquele negócio igual a uma prisão, [que doideira]
065	137	Lucas	[é mesmo], pior que a FEBEM ainda.
066	138	Jonas	↑ tá pior que..."RAPA", isso aqui é...
067	139	Heloisa	mas qual é a diferença agora?
068	140	Jonas	[()]

069	141 142	Lucas	[()] não tem nem como olhar lá pra fora.
070	143	Heloisa	mas o que que tem pra ver lá fora?
071	144	Jonas	o "zoto" [passando], a escola antigamente
072	145	Lucas	[as novinhas]
073	146	Heloisa	quem?
074	147	Lucas	as novinhas, fessora.
075	148 149 150	Jonas	a escola já não era boa, aí fez aquele portão ali, acabou com a escola, [acabou com a educação.]
076	151	Heloisa	a escola não era boa, como assim?
077	152 153 154	Jonas	hã? é todo dia, é: a gente vinha pra escola, um implicava com outro, batia, tomava ocorrência...
078	155 156	Davi	igual a diretora da escola. ela tem implicância com o cara.
079	157 158	Jonas	(*) e (*), elas têm implicância com minha cara, (*).
080	159 160 161 162 163	Davi	[eu parei de falar] com ela por causa disso, aí, agora ela não me dá mais ocorrência não. ela me dava ocorrência todo dia por causa de nada. os "zoto" bagunça tudo, fazia nada.
081	164 165	Jonas	eu também parei de falar com ela. a gente dava uma moral danada a ela.
082	166 167	Davi	tem que mudar tudo nessa escola. o filtro ali tem água, não esquenta.
083	168	Jonas	não gela.
084	169	Davi	é, não gela. o banheiro só vive sujo.
085	170 171	Jonas	o "zoto" fuma atrás da escola, ninguém faz nada, não toma iniciativa, ()
086	172 173	Davi	tem gente fumando ali atrás agora e ninguém faz nada.
087	174	Heloisa	fumando o quê? maconha?
088	175 176	Davi	cigarro...sei lá. mas tava um cheiro estranho.
089	177 178 179 180 181	Jonas	a gente tá na sala, o "zoto" taca cajá na cabeça do "zoto", machuca, muitas vezes é pedra, é tudo. fica cuspendo...como é que o cara estuda assim? aí acaba ferrando os dois lados.

Anexo 3

Autorização da direção

AUTORIZAÇÃO

Eu,

_____, Diretora do Colégio XXXXX, autorizo Heloisa Quirino de Oliveira, professora de Língua Inglesa desta escola a realizar pesquisa acadêmica com professores e alunos desta unidade escolar, podendo utilizar questionários, realizar entrevistas com gravação em áudio, a fim de registrar e refletir sobre os dados relacionados a esse contexto escolar. Também autorizo a utilização dos resultados da pesquisa para as devidas finalidades científicas (relatórios, artigos, dissertações/teses, apresentação em eventos acadêmicos), sob a condição de que as identidades dos participantes serão preservadas.

XXXX, 31 de março de 2014.

Diretora do Colégio XXXXX

Anexo 4

XXXXX, _____ de março de 2014.

AUTORIZAÇÃO

Em nome da direção do Colégio XXXXX, autorizo a realização de pesquisa com a turma XXXX, conduzida pela professora de Língua Inglesa Heloisa Quirino de Oliveira. A pesquisa terá como objetivo colaborar para a elaboração de dissertação de mestrado, vinculada ao projeto de pesquisa *Escrita e inclusão social: análise da (re)construção identitária no Ensino Médio*, coordenado pela professora-orientadora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, inserido na linha de pesquisa *Discurso, Práticas Cotidianas e Profissionais* desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

A pesquisa será desenvolvida mediante a realização de atividades pedagógicas que promovam reflexões e discussões sobre a prática discente e docente em sala de aula. Autorizo que os trabalhos sejam incluídos no *corpus* da pesquisa, sob a condição de que os nomes dos alunos e o da ESCOLA XXX, assim como quaisquer outras informações que possam identificá-los, não sejam divulgados.

Nome do Diretor

Nome da escola

Anexo 5

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2014.

Srs. Pais /Responsáveis,

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a realização de pesquisa com alunos da turma XXXX, conduzida pela professora de Língua Inglesa Heloisa Quirino de Oliveira. A pesquisa tem como objetivo a realização de atividades pedagógicas que promovam reflexões e discussões sobre a prática em sala de aula. Esse trabalho faz parte do estudo de mestrado da professora, que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Os trabalhos produzidos em sala de aula serão incluídos no corpus do estudo, sob a condição de que o nome dos alunos e o da escola **não serão divulgados**.

Atenciosamente,

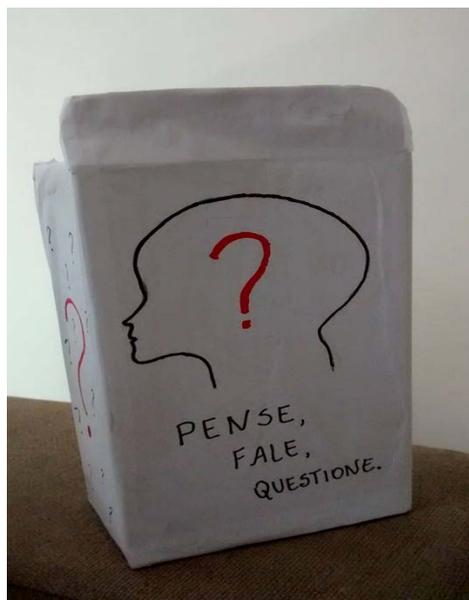
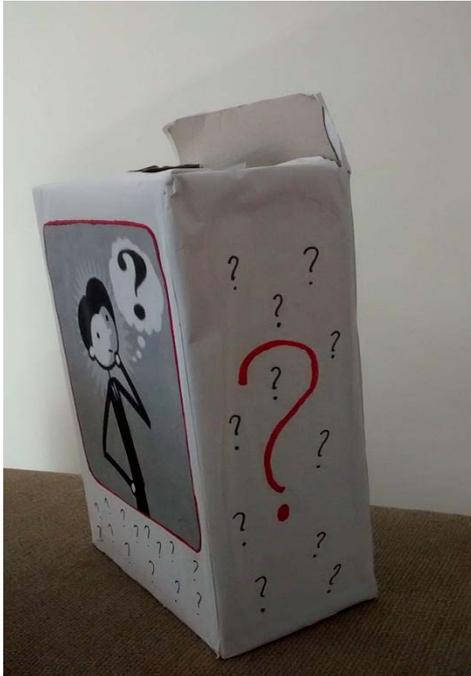
Heloisa Quirino de Oliveira

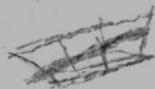
Autorizo a participação do aluno(a)
_____ da turma XXXXX em pesquisa realizada pela professora de Língua Inglesa Heloisa Quirino de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Assinatura do Responsável

Anexo 6

Dinâmica da caixa - Grupo de Discussão II





Querido (a) aluno (a),

Como sabem, vocês são os protagonistas da minha pesquisa. Preciso da colaboração de vocês para a construção do contexto de minha pesquisa. Gostaria que descrevessem sua escola e a comunidade onde ela está situada. Não se preocupem com possíveis erros gramaticais. O que realmente importa é o que vocês têm a dizer. Não é necessário identificar-se. Obrigada.



PLAY

Essa ~~é~~ escola é localizada
em Carreço do Quilô, uma cidadezinha
onde tem mais mata do que gente.
Na escola tem professor(a) tem
alunos.



Querido (a) aluno (a),

Como sabem, vocês são os protagonistas da minha pesquisa. **Preciso da colaboração de** vocês para a construção do contexto de minha pesquisa. Gostaria que descrevessem sua escola e a comunidade onde ela está situada. Não se preocupem com possíveis erros gramaticais. O que realmente importa é o que vocês têm a dizer. Não é necessário identificar-se. Obrigada.

minha escola fica localizada em campo da oura
é um bairro muito bom, a escola tem funcionários
muitos ingredientes, não respita as alunas e as
condenadas não muito pequenas e elas tomam
conta da vida do resto, a escola é uma escola
pública, não tem comida direito, é por isso que
não tem comida na escola e tem um mais ter
aula porque não tem um prédio e nem água.
Tem muitas meninas barbaqueiras e as
diretoras não faz nada.



Querido (a) aluno (a),

Como sabem, vocês são os protagonistas da minha pesquisa. Preciso da colaboração de vocês para a construção do contexto de minha pesquisa. Gostaria que descrevessem sua escola e a comunidade onde ela está situada. Não se preocupem com possíveis erros gramaticais. O que realmente importa é o que vocês têm a dizer. Não é necessário identificar-se. Obrigada.

Minha escola fica localizada em Caruço do Ouro.
 Caruço do Ouro é um bairro pobre, não
 só tem paralelas e feio, e a escola é ruim, não
 tem prof^{is} licenciados, só tem garotas que caíram
 avarias confusão e as diretoras e coordenadoras, não
 fazem nada!
 Ele e além disso não tratam as alunas com
 educação, são tudo ingrato!
 E as tias de limpeza ficam tudo sentada
 tomando conta da vida dos outros.
 Sem contar que as merendeiras fazem comida
 bem ruim!
 E etc...


Querido (a) aluno (a),

Como sabem, vocês são os protagonistas da minha pesquisa. Preciso da colaboração de vocês para a construção do contexto de minha pesquisa. Gostaria que descrevessem sua escola e a comunidade onde ela está situada. Não se preocupem com possíveis erros gramaticais. O que realmente importa é o que vocês têm a dizer. Não é necessário identificar-se. Obrigada.

A escola mudou muito, porque tinham logo de azul e branco
 Era feita de outras cas bem melhor.
 e a escola também tem aulas de Ilustração
 Professores, alunos, não pode ir sem o uniforme
 escola nem de Bermuda curta.
 a comunidade: carrega do seu.
 as pessoas ajudam suas festas
 tem algumas que vão ao cinema. São lá ~~para~~ ^{para} etc...
 tem mães que levam seus filhos Para Brincar no Parquinho.
 vão até em lugares diferentes Para se divertir
 ajudam crianças a aproveitar a vida. enquanto Ede tem garotas
 que com 14 anos fica grávida deixa a escola Para
 cuidar de filho, etc...
 Se eu fosse mudar a escola.
 mudaria tudo.

