



Thelma Christina Ribeiro Côrtes

**“Eu acho que eu só seguro a onda por causa do
afeto”: A Linguística Aplicada e as percepções do
sofrimento de um grupo de professores da rede
privada de ensino**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro
Abril de 2017



Thelma Christina Ribeiro Côrtes

“Eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto”: A Linguística Aplicada e as percepções do sofrimento de um grupo de professores da rede privada de ensino

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

Profa. Inés Kayon de Miller

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

UERJ

Profa. Monah Winograd

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

Rio de Janeiro, 27 de abril de 2017.

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

Thelma Christina Ribeiro Côrtes

Graduou-se em Licenciatura em Letras – Português/Inglês e suas respectivas Literaturas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2014. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da CAPES, nos dois últimos anos de sua graduação. Atua como professora de Língua Inglesa em turmas de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio na rede privada de ensino. Sua área de interesse compreende as pesquisas em Linguística Aplicada, sobretudo, as pesquisas em Prática Exploratória voltadas para entender a dinâmica da vida na escola e as emoções que emergem da/na mesma. Tem apresentado trabalhos em eventos científicos voltados para estas temáticas.

Ficha Catalográfica

Côrtes, Thelma Christina Ribeiro

“Eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto”: a linguística aplicada e as percepções do sofrimento de um grupo de professores da rede privada de ensino / Thelma Christina Ribeiro Côrtes ; orientadora: Inés Kayon de Miller. – 2017.

154 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2017.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Linguística aplicada. 3. Prática exploratória. 4. Sistema de avaliação. 5. Emoções. 6. Emoções dos professores. I. Miller, Inés Kayon de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Para minha mãe, Izabel,
por todo o amor, apoio e incentivo.

Para o meu noivo, Yann,
por todo o amor, ajuda e cumplicidade.

Agradecimentos

A Deus, por me proteger desde que eu possa me recordar, por me guiar ao longo desta e de todas as jornadas que já percorri, por sempre me mostrar os caminhos do amor, da paz e da bondade, e por me abençoar a cada dia de vida.

À minha mãe, porque sem ela eu não seria quem sou. Obrigada por ser minha inspiração de vida. Obrigada por ser uma pessoa tão especial, incrível, iluminada, amorosa e bondosa, da qual eu tenho tanto orgulho e na qual eu sempre tento me espelhar. Obrigada por ser a profissional excepcional que você é, me inspirando a seguir a mesma profissão que você. Obrigada por me amar incondicionalmente. Obrigada por ser minha parceira. Obrigada por me incentivar todos os dias e por acreditar em mim mais do que eu mesma, em alguns momentos. Obrigada por ser a melhor mãe do mundo. Se eu tivesse que escolher minha mãe, sempre seria/será você. Eu te amo.

Ao meu pai. De onde você estiver, eu sei que você está sempre olhando por mim, me guiando, me protegendo e me amando. E eu sei que você está muito feliz com essa nova conquista. Obrigada por tudo, pai. Eu te amo.

Ao meu noivo, Yann, por todo o amor, carinho, amizade, companheirismo e parceria. Obrigada por me ajudar das formas que você podia e por me incentivar e motivar em momentos de desânimo. Obrigada por estar sempre ao meu lado e por entender quando eu não podia te dar atenção. Obrigada por ter me acompanhado nesta trajetória e por ter escolhido me acompanhar em todas as outras. Obrigada por me ajudar, por acreditar em mim e por me amar tanto. Eu te amo.

À minha orientadora, Inés Kayon de Miller, por todos os ensinamentos e por sempre compartilhar seu vasto conhecimento. Obrigada pelas aulas e pelos trabalhos enriquecedores na graduação e no mestrado. Obrigada por ter me aceitado no PIBID e por ter me ensinado muito durante o mesmo, que foi de suma importância para minha formação profissional, me proporcionando experiências maravilhosas. Obrigada por confiar tanto em mim e na minha capacidade profissional. Obrigada por ter me convidado para cruzar o oceano e apresentar um trabalho acadêmico na Inglaterra, lugar

que me é tão querido. Obrigada por ser não apenas minha super orientadora, mas (quase) minha segunda mãe. Obrigada por todo o carinho, o amor, os conselhos e os puxões de orelha. Sou extremamente grata por tudo que você fez e faz por mim.

À professora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, pelos ensinamentos, apoio e conselhos. Obrigada por ter sido e por ser minha teacher. Obrigada por toda a ajuda durante a graduação, sobretudo quando você foi minha coordenadora e me orientou sempre que eu tinha algumas (muitas) dúvidas. Obrigada pela conversa elucidativa sobre o mestrado. Obrigada por ter me chamado para o meu primeiro congresso enquanto mestranda e por ter cuidado de mim. Obrigada por me convidar para o seu grupo de pesquisa. Obrigada por ser minha coorientadora de coração e por também ser (quase) minha segunda mãe junto com a Inés. Obrigada por todo o carinho, o amor, os conselhos e os puxões de orelha. Obrigada por aceitar fazer parte desta banca. Sou extremamente grata por tudo que você fez e faz por mim.

À professora Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra, por gentilmente aceitar fazer parte da minha banca. Obrigada por disponibilizar parte do seu tempo para a leitura deste trabalho e por todas as contribuições para o aprimoramento do mesmo.

A todos os meus familiares, pois cada um teve e/ou tem um papel muito importante na minha vida e na minha formação. Obrigada por todo o amor.

A todos os meus amigos de infância, do colégio e da faculdade. Obrigada pelas risadas, pelas conversas, pelos bons momentos juntos e até pelas brigas. Obrigada por me apoiarem e por reclamarem que eu sumi. Mesmo sentindo saudades, vocês me entenderam quando eu precisei me ausentar e me esperaram de braços abertos para um abraço, para deixarmos transbordar o amor “acumulado” com a ausência.

Aos meus amigos de mestrado, por todo o apoio moral, pela parceria e pela ajuda em trabalhos ao longo desses dois anos. Obrigada pelas conversas informais e pelas (quase) filosóficas, pela convivência maravilhosa nas aulas e nos congressos, pelas brincadeiras e pelas risadas. Obrigada por me mostrarem novas perspectivas acerca de diversos assuntos e por dividirem momentos bons e de desespero. Estamos juntos.

Ao Guilherme, ao Paulo, à Sabrina e à Mariana. Obrigada por aceitarem conversar comigo e por terem participado deste trabalho, cuja importância não tenho como

mensurar. Obrigada por o terem construído junto comigo e por serem parte dele. Obrigada por compartilharem de muitos pensamentos e valores profissionais em comum e por serem meus companheiros em nosso ambiente de trabalho.

A todos os professores que tive na época de escola, pelo conhecimento e pela aprendizagem. Muito obrigada por todas as lições e por todo o carinho.

A todos os professores da minha graduação, que me mostraram novas formas de enxergar o conhecimento, de pensar e de refletir. Todos foram muito marcantes, mas não posso deixar de agradecer especialmente às professoras Bia Barreto, Maria do Carmo Leite, Erica Rodrigues, Eliane Berutti, Lourdes Sette, Cris Góes e Liliana Cabral. Obrigada pelo carinho e pelos ensinamentos.

À Wal, pela generosidade imensa, por todo o amor, carinho, respeito e parceria, e a todos da Escola Municipal Santo Tomás de Aquino, por me acolherem e me fazerem sentir em casa. Obrigada pelos dois anos inesquecíveis que passei com vocês, que foram de muito amor, troca e ensinamentos. Vocês estão sempre comigo.

A todos os funcionários do departamento de Letras, por sempre me atenderem com muita atenção e respeito todas as vezes que precisei. Meu agradecimento especial para a Daniela Polycarpo e para a Chiquinha, que tanto me ajudaram na graduação e na pós, respectivamente.

À PUC-Rio, por toda a estrutura oferecida a mim e a todos os alunos e pelas bolsas concedidas na graduação e no mestrado. Tenho muito orgulho de ter sido e de ser aluna desta instituição.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram em minha formação e/ou me ajudaram na elaboração deste estudo.

Resumo

Côrtes, Thelma Christina Ribeiro. Miller, Inés Kayon de (Orientadora). **“Eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto”: A Linguística Aplicada e as percepções do sofrimento de um grupo de professores da rede privada de ensino.** Rio de Janeiro, 2017. 154p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Instigada a entender possíveis fatores e situações que possam provocar angústias e medos nos docentes, minha pesquisa tem por objetivo analisar as percepções de um grupo de professores de uma escola particular sobre suas aflições e as potenciais causas destas através do discurso. A partir da verbalização das percepções, busco entender as motivações do sofrimento e de que modo o mesmo afeta nossa prática pedagógica, nossas visões sobre educação e/ou nossas relações interpessoais com alunos, colegas e direção. Para tal, recorro a um arcabouço teórico variado, que abrange conceitos teóricos sobre Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; 2013; Miller, 2013), Prática Exploratória (Allwright, 2006; Miller et al., 2008), Emoções (Zembylas, 2003, 2004, 2005; Rezende e Coelho, 2010; Palmer, 2012) e Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005; Almeida, 2010; Vian Jr, 2009; 2010). Alinhada ao paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa, à perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada e ao viés ético-metodológico da Prática Exploratória, apresento a análise de excertos de uma conversa de pesquisa (Araujo, 2014) gerada num ambiente informal entre mim e quatro colegas. Os resultados mostram haver o predomínio dos afetos dos tipos INSATISFAÇÃO e INSEGURANÇA, demonstrando que parte do nosso sofrimento advém do desagrado com nossas funções profissionais e de um temor em relação à escola em que trabalhamos, os quais atribuímos a uma visão mercadológica de ensino. Os dados levam ao entendimento de que nossa visão de educação está em dissonância com a da instituição em que lecionamos, fazendo-nos agir, muitas vezes, em desacordo com nossas concepções pessoais de educação; porém, seguimos em frente devido à afeição que temos pelos alunos e ao afeto que alguns de nós nutrimos por esta escola.

Palavras-chave

Linguística Aplicada; Prática Exploratória; Sistema de Avaliatividade; Emoções; Emoções dos professores

Abstract

Côrtes, Thelma Christina Ribeiro. Miller, Inés Kayon de (Advisor). **“I guess I just handle it because of affection”: Applied Linguistics and the perceptions of the suffering of a group of teachers that work in the private school system.** Rio de Janeiro, 2017. 154p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Motivated to understand the possible factors and situations that may cause anguish and fear in teachers, the aim of my research is to analyse the perceptions of a group of teachers that works in a private school about their afflictions and the potential causes of these through discourse. From the verbalization of these perceptions, I try to understand what motivates suffering and how it affects our pedagogical practice, our visions about education and/or our interpersonal relationships with students, colleagues and school management. In order to do this, I turn to a diverse theoretical framework, which encompasses theoretical concepts on Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006, 2013, Miller, 2013), Exploratory Practice (Allwright, 2006, Miller et al., 2008), Emotions (Zembylas, 2003, 2004, 2005; Rezende e Coelho, 2010; Palmer, 2012) and Appraisal System (Martin & White, 2005; Almeida, 2010; Vian Jr, 2009; 2010). Aligned with the qualitative-interpretative paradigm of research, with the contemporary perspective of Applied Linguistics and with the ethical-methodological perspective of Exploratory Practice, I present the analysis of some excerpts of a research talk (Araujo, 2014) that happened between four colleagues and me in an informal place. The results show that INSATISFACTION and INSECURITY (types of affects) predominate, demonstrating that part of our suffering comes from a dislike related to our professional functions and a fear of the school where we work, which we attribute to a marketing model of education. The data lead to the understanding that our view of education is at odds with that of the institution where we teach, making us act, many times, in contrary to our personal conceptions of education; however, we move on because of the affection we have for the students and because of the affection some of us have for this school.

Keywords

Applied Linguistics; Exploratory Practice; Appraisal System; Emotions; Teachers' emotions

Sumário

| | |
|---|------------|
| 1. Introdução | 15 |
| 2. Arcabouço teórico-metodológico | 22 |
| 2.1. Pensar e refletir para entender | 22 |
| 2.2. Emoções e sentimentos: múltiplas abordagens | 34 |
| 2.2.1 Emoções ou sentimentos? | 35 |
| 2.2.2 Emoções no contexto escolar | 39 |
| 2.3. Avaliações, afeto e o Sistema de Avaliatividade | 46 |
| 3. Escolhas metodológicas | 53 |
| 3.1. Paradigma de pesquisa | 53 |
| 3.2. O contexto da pesquisa | 56 |
| 3.2.1. Nosso local de trabalho | 56 |
| 3.2.2. Os praticantes-participantes | 57 |
| 3.2.2.1. As origens de nossa amizade | 58 |
| 3.2.2.2. Perfil acadêmico e experiências de emprego | 59 |
| 3.3. A geração dos dados | 63 |
| 3.4. Transcrição dos dados e procedimentos de análise | 66 |
| 4. Análise e discussão dos dados | 67 |
| 4.1. Uma análise micro: aspectos linguísticos e emocionais | 67 |
| 4.1.1. Voz e poder: alunos X professores | 67 |
| 4.1.2. Educação: qual é o papel do professor? | 79 |
| 4.1.3. Conflitos e burocracia X Afinidade e liberdade | 96 |
| 4.1.4. Visão humana X Visão mercadológica | 107 |
| 4.1.5. “Eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto” | 116 |
| 4.2 O retorno dos dados | 119 |
| 5. Entendimentos momentâneos | 126 |
| 6. Referências Bibliográficas | 134 |
| 7. Anexos | 141 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Tirinha da Mafalda | 15 |
| Figura 2 – Os três estratos da linguagem (Vian Jr., 2010) | 47 |
| Figura 3 – Recursos do Sistema de Avaliatividade e do Sistema de Atitude (Vian Jr., 2010) | 48 |
| Figura 4 – Julgamento e apreciação como afeto institucionalizado (Vian Jr., 2009) | 49 |
| Figura 5 – Tipos de afeto (Almeida, 2010) | 52 |

Lista de Quadros

Quadro 1 – Principais informações dos praticantes-participantes

62

Convenções de Transcrição¹

| | |
|-------------------|--|
| ... | pausa não medida |
| (2,3) | pausa medida |
| (.) | pausa de menos de 2 décimos de segundo |
| . | entonação descendente |
| ? | entonação ascendente |
| , | entonação intermediária, de continuidade |
| - | parada súbita |
| <u>sublinhado</u> | ênfase em som |
| MAIÚSCULA | fala em voz alta, muita ênfase |
| °palavra° | fala em voz baixa |
| >palavra< | fala mais rápida |
| <palavra> | fala mais lenta |
| : ou :: | alongamentos |
| [] | fala sobreposta |
| ↑ | som mais agudo do que os do entorno |
| ↓ | som mais grave do que os do entorno |
| hh | aspiração ou riso |
| .hh | inspiração audível |
| = | elocução contíguas, enunciadas sem pausa entre elas |
| () | fala não compreendida |
| (palavra) | fala duvidosa |
| (()) | comentário do analista, descrição de atividade não vocal |
| “palavra” | fala relatada |

¹ Convenções de Transcrição adaptadas de Schiffrin (1987) e Tannen (1989)



Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/o-que-e/>

Esta dissertação é para professores que têm dias bons e ruins, e cujos dias ruins trazem aquele tipo de sofrimento que surge apenas de algo que se ama. É para professores que se recusam a endurecer seus corações porque amam os aprendizes, o aprendizado e a vida na área da Educação (adaptado de Palmer, 2012).

1. Introdução



Figura 1 – Tirinha da Mafalda

Fonte: <https://professorestransformadores.wordpress.com/2016/11/23/21-11-2016-tecendo-sentidos-rodas-de-conversa-sobre-pratica-docente-em-situacoes-de-deslocamento-ultimo-encontro/>

Desde a infância, sempre soube que queria ser professora; não sabia exatamente que matéria gostaria de lecionar no futuro, pois gostava de várias, mas sabia que queria seguir essa profissão, a mesma de minha mãe, a qual sempre foi meu exemplo profissional. Ao longo dos anos, quanto mais me aproximava da tão temida época do vestibular, mais e mais pessoas tentavam me dissuadir da ideia, dizendo que eu tinha muito potencial e que poderia “ser qualquer outra coisa”. Eu olhava para elas, concordava com a parte do potencial e calmamente lhes explicava que era justamente por poder ser qualquer coisa que queria ser professora; era um sonho, um desejo verdadeiro, por acreditar na profissão e por achá-la a mais bonita e nobre.

Alguns ficavam estupefatos e outros, revoltados, mas todos percebiam minha determinação e se davam conta de que não me fariam desistir daquilo que eu almejava e que alcancei. Em 2009, já havendo decidido que faria Letras, fui aprovada para cursar a Licenciatura bilíngue deste curso na PUC-Rio, com bolsa, o que foi motivo de felicidade, orgulho e comemoração entre mim e minha mãe. Em 2014, formei-me no meio do ano e passei o restante do mesmo me preparando com todo o afincado para tentar uma vaga no curso de mestrado da mesma instituição.

Em 2015, meu esforço deu frutos e ingressei no mestrado de Estudos da Linguagem da PUC-Rio, a fim de dar continuidade aos estudos que havia iniciado na graduação. Optei por continuar minha formação acadêmica porque, quando era graduanda, tive contato com a Prática Exploratória (doravante, PE) que, muito resumidamente, é uma proposta pedagógico-metodológica que busca levar seus

praticantes a entendimentos sobre alguma situação do cotidiano de sua vida profissional que lhes tenha chamado a atenção ou lhes inquietado, por exemplo. Sabia que não podia nem conseguiria abandonar a PE, pois eu a tinha vivenciado intensamente durante os dois anos em que fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), participando do subprojeto Letras – Inglês, que ocorreu – e ocorre, até hoje – na Escola Municipal Santo Tomás de Aquino.

Somando-se a estas experiências prazerosas e enriquecedoras, tidas na graduação, o fator “emprego” também acabou influenciando bastante minha decisão sobre o que pesquisaria no mestrado. No mesmo ano em que ingressei na faculdade, fui convidada pela coordenação da escola em que cursei os Ensinos Fundamental II e Médio para trabalhar lá como monitora de Português e Literatura. Fiquei surpresa e feliz com o convite, o qual aceitei; fui monitora até 2014 e, neste período, tive ainda mais certeza de que queria ser professora. Em 2015, no mesmo ano em que iniciava meus estudos no mestrado, fui convidada pela direção a assumir o cargo de professora de Inglês do Ensino Fundamental II, convite o qual também aceitei.

Algumas semanas depois, também me perguntaram se eu gostaria de, além de dar aulas, corrigir redações; respondi que sim e passei a também ser corretora de redações em português. Apesar de ocupar duas funções, o volume de trabalho que tinha não me incomodava; estava bem, feliz e satisfeita e o ano transcorreu com relativa tranquilidade, até meados de agosto. Tudo começou quando uma das professoras de Português do Ensino Fundamental II ficou grávida e estava para entrar de licença-maternidade em agosto. O diretor perguntou se eu não gostaria de assumir as turmas dela temporariamente, até a licença acabar. Eu disse que adoraria, mas que achava que não conseguiria dar conta das três funções, ao que ele me rebateu, dizendo que eu era jovem e “daria conta do recado”. Tentei disfarçar o incômodo que senti, alegando que o problema principal consistia em um choque de horários, pois não conseguiria chegar a tempo para uma das aulas do mestrado se assumisse as turmas dela. Ele não gostou muito, mas teve que ceder; disse que daria seu jeito.

Então, ele contratou uma professora substituta, que acabou não se adaptando ao sistema da escola e saiu em setembro. Neste momento, o diretor disse (num tom de imposição) que eu ficaria com as turmas e fez algumas concessões em relação aos horários para que eu pudesse lecionar nelas. Senti um misto de medo (de contrariá-lo e perder meu emprego) e de curiosidade, pois queria saber como seria a dinâmica das

aulas de português – visto que até aquele momento eu apenas lecionava inglês –, o que me fez aceitar ficar com as turmas. Não me arrependo desta decisão, porque aprendi muito com ela, porém, não foi nada fácil. No início, achei que fosse “surtar” com tantas datas novas para: reaplicar testes; aplicar redações; colocar a matéria, que estava atrasada, em dia; entregar provas e simulados que agora eu teria de preparar (sem contar que eu tinha de preparar algumas das mesmas coisas para minhas aulas de inglês); e preencher os diários de português (procedimento que acaba sendo diferente do de inglês, porque português, em meu local de trabalho, é uma disciplina dividida entre dois professores, e os diários dos dois têm que estar iguais).

Foi um momento desesperador em relação a prazos e à burocracia e em relação à qualidade do meu trabalho. Eu já estava confundindo as datas de entrega de provas das duas disciplinas e os conteúdos que deveriam ser explicados para as turmas; eu já não sabia mais se estava sendo uma boa professora de inglês; e não sabia se as turmas de português estavam gostando ou não de minhas aulas e se estavam me encarando como uma “substituta intrusa” ou como professora. Neste “turbilhão” de dúvidas do trabalho que se passavam em minha mente, percebi que já era outubro e que eu já tinha que começar a pensar sobre o que desenvolveria em minha dissertação. Tive a ideia, então, de falar sobre o desespero, as angústias, as dúvidas, os medos e as inseguranças que tinha passado a sentir desde setembro em virtude da sobrecarga de trabalho que recebi.

À primeira vista, considerei que este seria um ótimo assunto e fiquei muito decidida e motivada a levá-lo adiante. Porém, alguns dias depois, repensei se a ideia era, de fato, boa, e se ela não era relevante apenas para mim, não contribuindo em nada nos estudos sobre PE e Linguística Aplicada (doravante, LA). Confusa com a minha própria confusão, já que esta foi uma fase de muitas incertezas, decidi conversar com a minha querida orientadora, a professora Inés Miller, para clarear minhas ideias, ver o que ela acharia do tema e o que poderia me sugerir (caso gostasse ou não dele). Para minha surpresa e alegria, ela me disse que achava o tema relevante e pertinente, pois ela mesma já queria trabalhar com o sofrimento dos professores.

Então, decidi que este seria meu tema, mas que não focaria apenas no meu próprio sofrimento, mas também no que estava fazendo quatro colegas sofrerem. Convidei para fazer parte da pesquisa uma professora de Biologia, um professor de Física, uma professora de Artes e um professor de Biologia por termos idades próximas, “tempo de casa” no colégio em que trabalhamos juntos relativamente próximos,

pensamentos semelhantes acerca do que é educação e por sermos próximos no âmbito pessoal, podendo-nos considerar quase amigos na época do convite. Além destas razões, particularmente, eu precisava de pessoas que estivessem dispostas a ouvir minhas angústias. Conversávamos sobre diversos assuntos, mas nunca conversamos muito sobre trabalho até o dia em que Paulo, o professor de Física, chegou mais cedo que o comum – para substituir um professor que havia faltado –, sentou-se ao meu lado e disse: “Cara, não sei o que fazer”. A partir daí, começamos a conversar e ele me explicou seu problema, que basicamente consistia em uma incompatibilidade de disponibilidade de horários para os dois colégios em que ele leciona.

Até Paulo decidir o que faria, o que demorou, tivemos outras conversas, em algumas das quais Guilherme, Mariana e Sabrina, respectivamente os professores de Biologia, Artes e Biologia, estavam presentes também. Comecei a me aproximar mais de todos eles e a sentir confiança para chamá-los para conversar sobre tudo que estava me fazendo mal, pois não aguentava mais ficar em silêncio, sem ter com quem falar. Na tirinha que apresento no início deste capítulo, Mafalda pergunta para onde vão nossos silêncios quando deixamos de dizer o que sentimos. Não sei dizer os das outras pessoas, mas os meus estavam ficando presos na minha garganta, me fazendo sentir mal, sozinha e angustiada com todas aquelas responsabilidades burocráticas que pareciam infindáveis e nas quais achei que fosse me afogar. Poder conversar com eles fez com que eu submergisse e conseguisse respirar.

Convidei-os, eles aceitaram e prometi que marcaria um dia com eles. Antes de conversar com os quatro, precisava pensar nos meus objetivos, no arcabouço teórico e na metodologia da minha dissertação. Depois de algumas leituras e de conversas com minha orientadora, percebi que queria que o foco de meu trabalho fosse:

- (i) entender as percepções do grupo composto por mim e quatro colegas acerca de nosso sofrimento e como essas percepções se constroem discursivamente;
- (ii) refletir sobre como o sofrimento afeta nossa qualidade de vida em nosso local de trabalho; e
- (iii) refletir acerca de como o sofrimento afeta nossas crenças sobre as relações interpessoais com alunos, direção, coordenação e/ou outros colegas.

Para atingir tais objetivos, preciso situar meu trabalho em uma área teórica interdisciplinar/transdisciplinar que possa abarcar o estudo do sofrimento aliado às suas manifestações linguísticas. Qual área seria mais adequada do que a Linguística Aplicada? Para os propósitos do meu trabalho, creio que nenhuma, pois a LA, em sua perspectiva contemporânea, estuda questões relevantes, não apenas buscando “a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensa[ndo] a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho [o do linguista aplicado] tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12). Assim, uma das principais características da LA contemporânea é o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesma, sendo um campo que se repensa insistentemente (cf. Pennycook, 2001, p. 153) a fim de se reinventar, para não se tornar estanque e irrelevante socialmente.

Além disso, uma parte da LA, a qual já mencionei, me é muito querida e me inspira demasiadamente, por conduzir suas investigações de modo que todos os envolvidos participem de uma busca por conhecimentos mútuos e relevantes para todos: a Prática Exploratória. Este tipo de pesquisa está inserida na perspectiva de pesquisa do praticante (cf. *practitioner research*), a qual “constrói [conhecimento, entendimentos] com os participantes da pesquisa, considerando-os protagonistas, [sendo] uma maneira sustentável de se empenharem em aprofundar entendimentos sobre suas atuações (MILLER, 2010, p.113). Ou seja, nas investigações da PE, os praticantes buscam por entendimentos e não por resultados e soluções e respostas para um problema (Allwright e Hanks, 2009), o que faz com que a PE coloque “o foco de um trabalho de pesquisa no entendimento” (Allwright e Hanks, 2009, p. 151). Deste modo, é possível que algumas mudanças ocorram, mas, se ocorrerem, serão “consequência dos entendimentos (...) [do] envolvimento do pesquisador-professor com questões que lhe instigam e lhe movem nos contextos educacionais” (RODRIGUES, 2014, p. 24-25).

Miller (2012, p. 320) ressalta que essa forma solidária de se fazer pesquisas com colegas se transforma em uma busca de entendimentos colaborativa, que se origina de experiências vividas em conjunto e de forma integrada. Com isso, ao encararmos a pesquisa desta perspectiva, fica claro que os praticantes exploratórios veem o trabalho como parte da vida e a vida como parte do trabalho, estando completamente integrados (Gieve e Miller, 2006, p. 20), o que pode fazer com que vivenciem “experiências em que a emoção e o afeto (Moraes Bezerra, 2012; Barcelos e Moraes, 2011) tomam o

lugar que, em tese, seria voltado exclusivamente para o desenvolvimento acadêmico” (RODRIGUES, 2014, p. 30) – que é o caso desta dissertação.

Terminadas as minhas considerações iniciais, apresento a estrutura organizacional deste trabalho, que foi dividido em cinco capítulos. Início-o com o presente capítulo introdutório, no qual falo um pouco sobre as razões que me levaram a ser professora e no qual explico os objetivos desta dissertação e as situações que me motivaram a elaborar a mesma. No capítulo 2, apresento o arcabouço teórico-metodológico desta pesquisa, situando-a, na primeira seção, na área da Linguística Aplicada, valendo-me de algumas considerações e posicionamentos de teóricos como Moita Lopes (2006; 2013), Allwright (2006), Bohn (2013) e Miller (2013), dando destaque à Prática Exploratória representada sobretudo pelo pensamento de Allwright (2003), Miller et al. (2008), Miller (2013) e Ewald (2015). Na segunda, apresento algumas conceituações de emoções a partir da perspectiva da antropologia das emoções e resalto a relevância dos estudos sobre as emoções dos professores, mostrando a relação entre eventuais problemas de fundo sentimental que estes professores tenham na escola com a visão mercadológica que tem permeado o ensino. Por fim, na terceira, apresento o Sistema de Avaliatividade, teoria que escolhi para pautar minha análise linguística dos dados, relacionando alguns de seus principais conceitos ao que são apresentados na segunda seção.

No capítulo 3, explico as escolhas metodológicas que fiz ao elaborar esta pesquisa: introduzo o paradigma de pesquisa escolhido; explico detalhadamente o contexto em que tive a ideia de estudar as emoções dos professores; explico como se deu o processo de geração de dados; e descrevo os procedimentos utilizados no processo de transcrição e análise dos dados. No capítulo 4, apresento a análise dos dados, na qual me volto para o discurso dos praticantes-participantes, relacionando os aspectos linguísticos de suas falas a todos os conceitos apresentados no segundo capítulo. Também conto como foi o processo de retornar os dados selecionados para os praticantes-participantes e quais foram as impressões deles sobre estes dados. No capítulo 5, apresento os principais entendimentos que tive acerca do sofrimento dos professores e de suas causas, mostrando como interferem na qualidade de vida e na crença dos docentes, faço alguns comentários sobre a relevância de pesquisas voltadas para as emoções de professores, comentando algumas possibilidades de temas para

novos estudos, e estabeleço um paralelo entre como me sentia no início da concepção deste trabalho e como me sinto agora, ao finalizá-lo.

2. Arcabouço teórico-metodológico

Como o título deixa claro, este capítulo consiste no arcabouço teórico-metodológico do corpus que fundamenta minha pesquisa. Na primeira seção, apresento considerações, argumentações e posicionamentos de alguns teóricos acerca da Linguística Aplicada e da pesquisa nesta área, a fim de explicar por que meu trabalho se insere na mesma. Também ressalto a Prática Exploratória, com sua proposta de pensar e refletir como modo de chegar a entendimentos e sua influência em minha vida acadêmica. Na segunda seção, discorrerei sobre emoções, apresentando brevemente algumas concepções presentes em diferentes perspectivas relacionadas à antropologia das emoções e enfatizarei a importância dos estudos sobre as emoções dos professores, problematizando a visão mercadológica do ensino, que tem influenciado no emocional dos docentes. Por fim, na terceira seção, retrato as concepções do Sistema de Avaliatividade sobre emoção, sentimento e afeto, contrastando-as às definições apresentadas na seção anterior, e apresento as categorias deste Sistema, as quais escolhi para realizar a análise linguística dos dados.

2.1. Pensar e refletir para entender

Segundo Moita Lopes (2013b), “[n]a modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases” (cf. MOITA LOPES, 2013b, apud MOITA LOPES, 2013, p. 18-19). A Linguística Aplicada configura-se como uma destas bases por consistir em uma área de estudo “na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado (...) onde as pessoas vivem e agem” (MOITA LOPES, 2006, p. 21), procurando, então “refletir sobre situações reais de uso da linguagem para ser capaz de não apenas teorizar sobre a vida social, mas também problematizá-la, buscando compreender a sua complexidade” (ARAUJO, 2014, p. 57). Ela pode, desta forma, ser entendida como uma ciência social, pois “[t]odo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 104).

A partir destas considerações, entendo que a grande motivação para o desenvolvimento desta dissertação encontra-se em meu desejo de: entender melhor meu próprio sofrimento e, conseqüentemente, a mim mesma; entender o que meus colegas dizem ser (ou acham ser) suas aflições; compreender melhor nosso ambiente de trabalho, o qual afeta diretamente nossa vida social e nosso emocional; e refletir sobre a relação entre nosso(s) sofrimento(s) e o(s) local(is) em que trabalhamos. Para chegar a tais entendimentos, direciono o foco do meu olhar, neste momento, para o que a literatura sobre LA tem a dizer acerca do sofrimento do professor, a fim de que eu possa fazer um recorte delimitador que explique e justifique minha motivação, tornando, assim, meu trabalho relevante.

Justifico esta delimitação através de uma bela metáfora de Moita Lopes (2013):

Fotografias de uma área de pesquisa implicam focos, com lentes que se ajustam a alguns tópicos de investigação, ao passo que deixam de lado outros. Esse é um fator inevitável quando se deseja fotografar, o que depende crucialmente de quem tem a máquina fotográfica nas mãos. O segredo da fotografia é o que o olhar do fotógrafo vê através da lente (MOITA LOPES, 2013, p. 20-21).

Portanto, eu, enquanto “fotógrafa”, direciono as lentes de minha máquina fotográfica para aquilo que meu olhar está vendo e deseja fotografar: as minhas e as aflições de meus colegas de trabalho e as possíveis causas destas.

Este tipo de recorte faz muito sentido e é pertinente porque, no Brasil, a LA e suas pesquisas são “quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado” (MOITA LOPES, 2012, apud MOITA LOPES, 2013, p. 17). Por isso, os trabalhos desenvolvidos nesta área colocam o sujeito social “como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (MOITA LOPES, 2013, p. 17).

Para Moita Lopes (2013), especificamente em relação ao contexto escolar, “a sala de aula, os professores, os alunos e os materiais de ensino, [concebidos] como produtos e/ou produtores de tal modernidade [recente, mencionada acima], precisam ser compreendidos como tais na pesquisa” (MOITA LOPES, 2013, p. 19). Esta concepção vem sendo cada vez mais difundida e defendida por diversos outros teóricos – fato que possui extrema importância –, apesar de ela ainda enfrentar, em pleno século XXI, um

outro tipo de concepção de escola e ensino – que pode até ser tida como um problema secular –, apontada por Bohn (2013):

Pode-se afirmar que a maioria dos professores, mesmo os das gerações mais novas, conviveu com uma escola ‘uniformizada’ [situação na qual me encaixo] (...). Dentro dessa perspectiva, um dos papéis centrais do professor era [e, infelizmente, ainda o é em alguns casos] mostrar ao aluno suas deficiências disciplinares, seus erros de conteúdo, sua inadequação comportamental, isto é, o professor impõe seu poder, conforme discursado e legitimado pela sociedade, pelas autoridades educacionais, ou por aqueles que assimetricamente se apoderam do poder, criando assim uma realidade baseada na exclusão (BOHN, 2013, p. 81).

Entendo que tal realidade baseada na exclusão, advinda desta perspectiva de uma escola “uniformizada”, pode levar os docentes a sofrerem. Se um professor que trabalha em uma instituição que preza por esta perspectiva não concorda com a mesma, provavelmente ele começará a ter sentimentos desagradáveis/emoções negativas por ter que conviver com esta escola “uniformizada” e por ter que agir conforme o esperado dentro desta perspectiva. Por exemplo, é quase certo que será um grande sacrifício emocional para o professor ter que se postar como o “detentor do poder” e/ou como “autoridade máxima e incontestável” na convivência com seus alunos caso o profissional acredite que seja benéfico/positivo para ele mesmo e para os estudantes estabelecer um relacionamento mais simétrico com eles, cuja base reside no diálogo, no respeito e em saber ouvir os discentes, o que possibilita a coconstrução de conhecimentos e uma relação de maior proximidade e afeto com os alunos.

Bohn, posteriormente, desenvolve e problematiza sua fala acerca da imposição do poder do professor sobre o aluno ao fazer duas considerações sobre a sala de aula. Primeiro, ele diz que a “crise que se instalou na sala de aula [e fora dela, mas dentro das instituições de ensino] talvez possa ser problematizada e questionada dentro de uma investigação crítica que inclui uma arqueologia de saberes e uma genealogia dos poderes” (BOHN, 2013, p. 86). Com esse tipo de investigação, o autor crê que se procura “discutir as identidades dos alunos e professores como efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos” (BOHN, 2013, p. 86) – podendo ser um deles a visão mercadológica de ensino (cf. subseção 2.2.2), o que leva ao entendimento de que a “sala de aula, os traços identitários do professor e do aluno também são fruto de apostas políticas selecionadas pelas instituições [de ensino] e

pelo poder para manterem o controle” (BOHN, 2013, p. 86) sobre eles, professor e aluno, e sobre o que mais puderem.

Diante do poder e das instituições controladoras e detentoras do mesmo, Bohn realiza uma série de questionamentos em relação à posição que professores e alunos acabam ocupando.

No caso da sala de aula, podem o professor e o aluno falar? **O subalterno pode, de fato, falar?** Isto é, a voz dele pode ser (é) ouvida (...)? Ou será que o subalterno ocupa o lugar incômodo em que o discurso está imbricado no discurso hegemônico? Os professores e alunos (...) ocupam uma posição discursiva, uma transação entre falante e ouvinte, e nesse sentido, (...) será que o espaço dialógico de interação se poderá concretizar para o sujeito subalterno? Ou o aluno e o professor *desinvestidos de qualquer forma de agenciamento, de fato, não podem falar?* (BOHN, 2013, p. 83) [grifo meu].

Bohn não deixa suas questões se tornarem meras perguntas retóricas e as responde, fazendo a reflexão de que

[n]a esfera da educação, pode-se afirmar que a fala do subalterno, pela falta de autorrepresentação, raramente se efetua, pois o fato de ser ouvido não ocorre. Os subalternos, destituídos de sua representação de intelectuais orgânicos (ou históricos) (...) são silenciados (BOHN, 2013, p. 83).

Deste modo, o autor ressalta a importância e a necessidade de se “lembrar que as identidades [do professor e do aluno] também podem se constituir na naturalização de práticas compulsórias, baseadas em ‘privações sofridas’, impostas por mecanismos de exclusão” (BOHN, 2013, p. 85).

Ou seja, a voz, o pensamento e a opinião de professores e alunos são silenciados por aqueles que mandam, que estão em uma posição superior, o que pode levar os “subalternos” a (re)criarem ou a assumirem identidades negativas, baseadas na (sensação de) exclusão e/ou em sentimentos como o sofrimento, a aflição e a angústia, por não poderem se auto representar a partir de suas vozes. Creio que estas identidades, advindas do discurso hegemônico, muitas vezes opressor, interferem negativamente na forma como professores e alunos entendem e encaram o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, darei ênfase apenas a como as identidades mencionadas modificam e ressignificam as relações dos professores com seus “superiores” (coordenação e direção das escolas) e com outros colegas.

Por isso, concordo com o pensamento de Mushakoji (1999, p. 207, apud MOITA LOPES, 2006, p. 94), que defende que “precisamos enfatizar a relevância social das pesquisas em LA (...) compartilhando vivências do sofrimento ‘humano’”, e com o de Miller (2013, p.113), que se alinha à perspectiva de Liston (2012) de que “se faz imprescindível investir mais na pesquisa sobre emoção na área da educação, fazendo articulações teóricas com estudos sobre identidades profissionais e pessoais e com estudos que investiguem as emoções dos professores”. Quanto mais pesquisas acerca das emoções dos professores forem feitas, mais será possível entender o que se passa com estes sujeitos sociais e de que forma ideologias e pensamentos hegemônicos vigentes na sociedade – e muitas vezes propagados nas instituições de ensino – afetam seu modo de se relacionar com a educação. Entendendo melhor estas questões, poderemos refletir mais sobre as mesmas, havendo a possibilidade de, a partir da divulgação e da propagação de nossas reflexões, estimularmos algum tipo de mudança de pensamento, o que pode – mas não necessariamente – ocasionar mudanças de atitudes.

Contudo, ao realizarmos estas pesquisas, devemos ter sempre o cuidado de abrir espaço para ouvir os professores, para que falem por si, ao invés de nós, pesquisadores, acabarmos falando por eles e/ou sobre eles. Se fizermos isto, estaremos apenas perpetuando o que já está em vigor; logo, todo cuidado na hora de abordar a questão do sofrimento e de como conduzir uma pesquisa acerca da mesma é crucial. Além disso, é fundamental que os pesquisadores não apenas “fotografem” os professores, mas sim que reconheçam que os docentes possuem suas próprias “máquinas fotográficas”, com as quais tiram suas “fotografias” daquilo que lhes chama a atenção, que lhes instiga ou que lhes aflige, por exemplo. Com suas “máquinas em punhos”, eles podem “ajustar suas lentes” para diversas situações de angústia, que não são poucas, pois

há os que sofrem em sala de aula e fora dela, por perceberem que a qualidade de vida em sala de aula não é [ou não parece ser, para o professor] satisfatória [,] [e] [s]ofrem aqueles professores que percebem que seu trabalho pedagógico não está satisfazendo as necessidades de seus alunos [ou as suas próprias necessidades enquanto educador] (MILLER, 2013, p. 113).

Assim, em conjunto com o(s) pesquisador(es), os professores também são os autores dos retratos que mostram parte de suas muitas facetas: sentem-se tristes ou felizes; ficam satisfeitos ou não de ter que cumprir alguma ordem no trabalho, por esta

ir contra seus princípios ideológicos enquanto profissionais, por exemplo; erram e se retratam – ou não, e acabam persistindo no erro, por não enxergarem com clareza o que estão fazendo; e, dentre muitos outros exemplos que poderiam ser dados – e que me parece ser o mais importante – eles sofrem, e o sofrimento pode fazer com que se sintam perdidos, sozinhos, desestimulados, desacreditados, desencorajados e descrentes em relação a (todos ou a alguns) aspectos de sua prática profissional.

Portanto, creio que a realização de mais pesquisas sobre as emoções dos professores com a participação ativa dos mesmos – assumindo o papel de autores e expressando sua voz – faz-se essencial, porque eles poderão compartilhar seus sofrimentos, angústias, aflições, medos e dúvidas com colegas que já estão habituados a pesquisar, mas também com colegas que não estão (tão) acostumados com o meio acadêmico. Este compartilhamento talvez possa estimular aqueles sem (muita) familiaridade com a academia a “se aventurar” a participar de pesquisas nas quais não existam distinções entre o que é ser “pesquisador” e o que é ser “participante”.

Ouvir o que aqueles que vivenciam as mais diversas realidades em suas aulas e nas escolas em que trabalham têm a dizer a partir de suas próprias vozes é muito relevante, legítimo e vital, e está se firmando cada vez mais como um foco de interesse a ser estudado. Digo isso porque, assim como pensam Allwright (2006) e Miller (2013), nestes dois anos de mestrado, percebi que a LA está reconsiderando os “professores como produtores de conhecimento [e está] ve[ndo] os praticantes como pessoas que podem buscar entendimentos locais e úteis” (ALLWRIGHT, 2006, p. 15).

Allwright (2006) contribuiu – e continua contribuindo – para esta mudança notória através de uma reflexão sobre a reconsideração dos professores como produtores de conhecimento e, se preocupando com a “sanidade mental da humanidade”, percebeu que a LA passou pelas seguintes transformações:

de uma postura prescritiva [passou a ter] uma postura descritiva, a caminho da busca pelo entendimento;
de visões simplificadoras [caminhou] em direção ao reconhecimento da complexidade;
da busca de resoluções generalizantes [passou a olhar] para problemas gerais no estudo de situações locais e idiossincráticas; e
do entendimento dos acadêmicos como produtores de conhecimentos [mudou de perspectiva, o que a levou] à aceitação dos praticantes como agentes de teorizações sobre suas próprias práticas profissionais (ALLWRIGHT, 2006, p. 14-15).

Somente em virtude destas transformações da LA, que ocorreram ao longo dos anos e depois de muitos estudos e pesquisa, é que a área agora passa a encarar professores como praticantes e agentes, como supracitado.

Segundo Vieira-Abrahão (2010, p. 11 apud MILLER, 2013, p. 107), essas transformações foram resultantes de questionamentos e investigações, que fizeram com que linguistas aplicados internacionais e brasileiros fossem

[d]eixando de lado a racionalidade técnica e a visão de ensino como transmissão de conhecimento e assumindo gradativamente uma perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem (Vygotsky, 1978, 1986) e uma perspectiva crítico-reflexiva (Zeichner e Liston, 1996; Zeichner, 2003 e 2008).

Deste modo, chegamos a um dos quatro paradigmas propostos por Sarangi² (2012, p. 3, apud MILLER, 2013, p. 101): o paradigma consultivo, que

envolve reflexividade de mão dupla – da nossa parte, como pesquisadores, bem como a daqueles com quem nos envolvemos na pesquisa. Uma condição chave na contemporaneidade é a colaboração, *i.e.*, os problemas que surgem são abordados juntamente com aqueles cujo trabalho queremos transformar. (SARANGI, 2012, p. 3, MILLER, 2013, p. 101)

A partir destas perspectivas, chegamos ao momento em que finalmente a ala de pesquisadores em formação inicial e continuada de professores está começando a reconhecer – e a fazer com que outros também reconheçam – que professores são produtores de conhecimento, pois são/se tornam praticantes que podem vir a buscar entendimentos locais e úteis. Suas colaborações em suas próprias pesquisas ou em pesquisas de outros colegas são válidas, enriquecedoras e necessárias para uma reflexão colaborativa e complexa, que poderá trazer muitos entendimentos a todos. De acordo com Miller (2013),

[é] no horizonte da pesquisa e da reflexão profissional, quando o foco está na geração de oportunidades para aprofundar os entendimentos, que os professores vivenciam processos de ‘desenvolvimento’ profissional (MILLER, 2013, p. 108).

² Os outros três paradigmas propostos pelo autor são: “pure research”, “applied research” e “consultancy” (“pesquisa pura”, “pesquisa aplicada” e “consultoria”, em tradução livre feita por mim). Para mais informações sobre os mesmos, vide Sarangi, 2012.

O termo “desenvolvimento” vem entre aspas na fala da autora por ela acreditar que “os entendimentos vivenciados (...) costumam ter maior relevância intrínseca para as pessoas envolvidas do que para sua produtividade ou eficiência profissional” (MILLER, 2013, p. 112). Ou seja, quando Miller fala de “desenvolvimento”, ela não está pensando em um meio de tornar o professor “melhor” no sentido de fazer com que “produza” mais no trabalho, se mostrando mais “eficiente” como profissional, mas sim no aprimoramento do pensamento e da consciência críticos-reflexivos do professor, o qual se desenvolverá por entender com mais clareza a realidade e as situações que vivencia e também suas decisões e as causas de seus medos, angústias e aflições, por exemplo.

A partir destes novos entendimentos da LA acerca da evolução do pensamento da área e como a mesma pode e/ou deve conduzir novas pesquisas, abordar o tema do sofrimento dos professores se mostra apropriado e relevante, pois reflexões sobre este assunto podem fazer com que mais professores compreendam melhor o que sentem, e esta compreensão pode auxiliar sua prática profissional e/ou melhorar sua qualidade de vida, motivando-os mais na profissão – mas é preciso lembrar e ressaltar que também há a possibilidade de isto não acontecer. Além disso, é possível que essas pesquisas incentivem mais professores a se tornarem pesquisadores, porque poderão despertar neles o desejo de entender algum aspecto de sua vida profissional – e/ou da de outros colegas –, o que provavelmente estimulará e difundirá a ideia de que pensar e refletir sobre algum aspecto pode fazer com que este “melhore”, se se entender o “melhorar” como um entendimento do que se passa, do que está acontecendo na situação em que o interessado em pesquisar e/ou o pesquisado se encontra(m).

Estes novos entendimentos revelam que a LA pode ser concebida como uma área continuamente autorreflexiva (cf. Pennycook, 2001), por estar “[e]m busca de envolvimentos autênticos dos indivíduos em processos de pesquisa reflexiva e inclusiva” (MILLER, 2013, p. 111). Portanto, “surtem propostas que se aproximam e que comparecem de forma a serem reconhecidas como um novo paradigma de pesquisa qualitativa (Lincoln e Guba, 2006, p. 173): o da pesquisa participativa” (MILLER, 2013, p. 111). De acordo com Miller (2013), nesta nova modalidade de pesquisa,

buscam-se maneiras de trabalhar em grupos com pessoas que desenvolvem diversas atividades (...), envolvendo-as na reflexão sobre suas questões, com a consequente conscientização a respeito do

cotidiano (...). No âmbito da LA, surgiu a prática exploratória, desenvolvida por autores como Allwright (2000-2012), Miller *et alii* (2008, 2009), Allwright e Hanks (2009), Moraes Bezerra (2007), Santiago (2009), Sette (2006), dentre outros, que, por sua vez, se recusam a prometer a melhora da “qualidade de vida” em sala de aula ou fora dela (...). A prática exploratória promove a integração das pessoas (...) e de suas atividades na busca de entendimentos aprofundados de suas questões da vida em sala de aula [ou] na escola (...) (Miller, 2001; Moraes Bezerra, 2007, dentre outros) (MILLER, 2013, p. 111).

A fim de entender e caracterizar um pouco mais a Prática Exploratória (doravante, PE), teoria com a qual me alinho (demasiadamente) desde a época da graduação, por priorizar o processo de pensar e refletir como modo de chegar a entendimentos, recorro à seguinte definição – uma das muitas existentes sobre o que é a PE, mas uma das que mais aprecio, por ser bastante clara e autoexplicativa – de Allwright (2003):

[A] Prática Exploratória (Allwright, 2003) [é] uma maneira indefinidamente sustentável **em que** professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, **se engajam** para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula. Estendemos, aqui, o alcance da Prática Exploratória para além da sala de aula (...) e da escola, re-contextualizando a postura investigativa e ‘o trabalho para entender’ na (...) reflexão profissional de professores (ALLWRIGHT, 2003, apud MILLER et al., 2008, p. 146).

A postura investigativa e o “trabalho para entender” (*work for understanding*, no original, em inglês) (ALLWRIGHT, 2003, apud MILLER et al., 2008, p. 146-147) são fundamentais para aqueles que querem entender e praticar a PE, porque levam “os participantes da situação a ficarem mais atentos, aguçando o olhar, o ouvir e o sentir do que acontece enquanto está acontecendo” (MILLER et al., 2008, p. 147). Com isso, “questões da vida de sala de aula e fora dela vêm à tona e praticantes podem agir para entendê-las em profundidade” (MILLER et al., 2008, p. 147), o que pode intrigá-los e motivá-los “a entender os porquês de aspectos positivos ou não da vida na sala de aula e na instituição. Os porquês delineiam os *puzzles* (questões)”, os quais “(...) fazem com que as questões a serem estudadas e entendidas, bem como os procedimentos para reflexão girem em torno dos interesses do grupo” (MILLER et al., 2008, p. 153).

Os puzzles são

[...] perguntas instigantes [,que] (...) podem partir de qualquer praticante envolvido, pois, como nessa modalidade todos os participantes são agentes e responsáveis pelo processo reflexivo, os questionamentos não partem necessariamente dos praticantes que têm posição “superior”, como o professor na sala de aula e o formador ou consultor em outros contextos (EWALD, 2015, p 50-51).

Por todo o contato que tive e tenho com a PE desde a graduação, sinto que, de fato, me tornei uma profissional mais atenta a mim mesma e a meus colegas, pois o sentir de minhas aflições profissionais fez com que desejasse entendê-las, a fim de aprimorar minha qualidade de vida dentro da instituição – pois minha questão de sofrimento, como já mencionado, não estava ocorrendo, naquele momento, dentro da sala de aula, mas sim em virtude de aspectos burocráticos. Este sentir fez também com que meu olhar e meu ouvir ficassem mais aguçados, pois passei a escutar e a presenciar situações de relatos de sofrimentos e angústias por parte de outros colegas; por isso, resolvi agir e convidei quatro amigos para conversarmos sobre aspectos que nos preocupassem e/ou incomodassem relacionados ao nosso cotidiano como professores (cf. cap. 3). Se não estivesse habituada ao modo de pesquisa da PE, é quase certo que eu não teria percebido o sofrimento alheio e decidido pesquisar sobre este tema, e ainda estaria sofrendo por não entender o que eu sentia e por achar que mais ninguém passava pelas mesmas aflições que eu – ou por aflições semelhantes, advindas de burocracia ou de conflitos em relações interpessoais com alunos e/ou direção, dentre outros.

Portanto, acredito estar claro e bem definido que a PE “opta pela busca de entendimentos mais profundos (**a ação para entender**) ao invés da resolução precipitada de problemas (a ação para a mudança) e cria oportunidades para os praticantes exploratórios se ‘apaixonarem’ pelas questões, pela prática de questionar” (MILLER et al., 2008, p. 147) [grifo meu], porque prioriza o processo de pensar e refletir sobre os *puzzles* como modo de chegar a entendimentos que provavelmente incrementarão a qualidade de vida dos praticantes. Ao perceber que está entendendo e questionando mais o que está a sua volta, é possível que o praticante acabe “viciado” em questionar, pois tudo se torna uma *learning opportunity*³ (ou oportunidade de aprendizado, em português). Este posicionamento da PE faz com que

³ Este conceito foi originalmente proposto por Allwright (2005). As learning opportunities, ou oportunidades de aprendizado, em português, podem ser entendidas como “situações que podem conduzir à socioconstrução de conhecimentos não apenas na dimensão cognitiva, mas também nas dimensões afetiva, social e subjetiva. Tais oportunidades podem surgir na interação sem que sejam necessariamente provocadas pelos participantes. Por outro lado, são difíceis de planejar ou de produzir, especialmente se

[a] questão da mudança [seja] re-significada, uma vez que mudanças podem acontecer, mas não em consequência de uma ‘ação para mudar’, especialmente quando esta ação não for precedida de uma ‘ação para entender’. Tais mudanças podem acontecer de forma imperceptível (...) por se localizarem em níveis diversos de entendimento (MILLER et al., 2008, p. 153).

Concebida e compreendida deste modo, a PE possui princípios norteadores, que surgiram/foram elaborados de maneira colaborativa, “a partir dos diversos envolvimento sócio-historicamente situados com esta prática e têm a finalidade de representar tanto o que fazemos quanto nossas reflexões sobre o que entendemos por PE” (MILLER et al., 2008, p. 147). Isto é, estes princípios explicitam os entendimentos dos praticantes da PE acerca da mesma, podendo ser mudados ao longo do tempo, caso os praticantes julguem necessário; por isso, todos estão no mesmo patamar de importância. Então, “focalizo” minha “lente” para os sete princípios da PE, que são:

Priorizar a *qualidade de vida*;
Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula [ou fora dela];
Envolver *todos* neste trabalho;
Trabalhar para a *união* de todos;
Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*;
Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais; e
Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam *contínuos* (MILLER et al., 2008, p. 147).

Meu sofrimento estava afetando bastante minha qualidade de vida como profissional; habituada à PE, percebi que meu próprio sofrimento seria um *puzzle* muito instigante e que reflexões sobre o mesmo *me ajudariam a entender o que estava acontecendo com a qualidade de vida*. Com essa vontade de entender, percebi que deveria focar no trabalho para *entender a vida fora da sala de aula*, pois meus conflitos se encontravam fora da mesma. Contudo, ao começar a refletir sobre as minhas aflições, me dei conta de que vários outros colegas também estavam passando por angústias semelhantes.

Ao perceber que muitos colegas estavam sofrendo, assim como eu, também tendo sua *qualidade de vida* afetada, entendi que meu trabalho seria muito mais rico e produtivo se *envolvesse todos no trabalho* de reflexão e se priorizasse entendimentos

pensarmos nas peculiaridades de cada aluno e no nível de conhecimento real que cada aprendiz haja atingido (Vygotsky, 1998)” (BEZERRA; RODRIGUES, 2012, p. 5).

meus e deles (o que remete aos objetivos desta dissertação, cf. cap. 1), o que levaria a um *trabalho que busca o desenvolvimento mútuo* e a *união* de todos. Inspirada pelos princípios, pedi a quatro amigos que tivéssemos uma conversa de pesquisa, para que compartilhássemos nossos problemas, a fim de que, juntos, pudéssemos pensar sobre os mesmos e como nos afetam (cf. cap. 3). Depois, convidei-os para uma nova conversa – informal e em particular com cada um – para mostrar os dados que selecionei, a fim de saber se estavam de acordo com o que escolhi e para que me dessem um feedback. Tomei essa decisão porque o trabalho para entender e a integração não podem parar: eles têm que ser *contínuos*⁴, para que o pensamento crítico-reflexivo seja sempre estimulado, para que sempre vejamos diversas *learning opportunities* e para que a qualidade de vida esteja sempre em primeiro plano, se (re)configurando e nos (re)configurando a todo momento (Sette, 2006; Moraes Bezerra, 2007; Ewald, 2015; Moura, 2016, dentre outros).

Apesar de eu e muitos outros pesquisadores seguirmos estes e os outros princípios é preciso deixar claro que eles “(...) não se apresentam como um conjunto de idéias prescritas *a priori*” (MILLER et al., 2008, p. 148), ou seja, ninguém é obrigado a “seguir-los” ou a “adotá-los”. Eles são sugestões de como o praticante pode pensar sobre suas questões, para entendê-las, tendo o direito de modificá-los e/ou adaptá-los de acordo com suas necessidades e/ou especificidades das situações em que se encontra. Essa liberdade de modificação se dá porque Miller et al. (2008) percebem, reconhecem e valorizam

a complexidade das relações entre a vida dentro e fora da sala de aula, entre a vida e o trabalho; a força do trabalho conjunto, do social, do coletivo, da co-presença, do envolvimento e do desenvolvimento mútuo (...); um olhar curioso, investigativo e integrado a situações de trabalho situadas, ressignificando-as como possíveis oportunidades para buscar entendimentos mais profundos. (MILLER et al., 2008, p. 148).

Como já mencionado e explicado, esta busca por entendimentos mais profundos quase sempre advém de diversas perguntas que povoam os pensamentos daqueles que estão na escola e que “(...) são muitas vezes ouvidas como desabafo” (MILLER et al., 2008, p. 155). Assim, a PE se mostra extremamente relevante e necessária para minhas

⁴ Nesta dissertação, apresento apenas dois momentos de conversa com os colegas que convidei para fazer parte deste estudo. Porém, explicitarei nos próximos capítulos que nosso trabalho de reflexão e entendimentos não se restringiu apenas a esses dois momentos, sendo contínuo.

reflexões e considerações acerca das minhas aflições e das de meus colegas. Entretanto, sempre tenho em mente que a PE não será, de modo algum, “a solução de todos os meus problemas”, mas nem tampouco “a resposta para todos os meus questionamentos”, porque, sendo a vida um constante processo de desenvolvimento e (des)aprendizagens (Fabrício, 2006) sempre teremos alguma dúvida em algum momento.

Assim, finalizo esta seção com uma consideração que faz muito sentido para mim e que sintetiza o “espírito” da PE.

Dinâmica, imprevisível, desafiadora, a vida nos exige curiosidade, criatividade e coragem, para que caminhemos por seus rumos incertos, para que aceitemos como dificuldades, e não como impossibilidades, os desafios que ela nos apresenta constantemente. A escola é (ou deveria ser) um reflexo desta vida, o lugar onde se aceita, incentiva e trabalha para entender a complexidade dos questionamentos e das perguntas, a incompletude e a incerteza de suas respostas. Para os praticantes de Prática Exploratória, a escola não deveria ser o lugar das respostas, e sim o lugar da vida (MILLER et al., 2008, p. 155).

E, com certeza, para nós, a escola é o lugar da vida, no qual as pessoas estão de passagem. Mas, durante esta passagem, elas se descobrem e redescobrem, mudam inúmeras vezes e (des)aprendem muito sobre si e sobre o outro, pois estamos em constante movimento. E como nós somos a vida que pulsa e pune da e na escola, também a fazemos estar sempre em um processo de ser.

Situada a relevância da pesquisa sobre as emoções dos professores no campo da Linguística Aplicada, com ênfase na Prática Exploratória, dou prosseguimento à construção do meu arcabouço teórico trazendo, na próxima seção, algumas definições antropológicas sobre “emoção” e “sentimento” e alguns entendimentos e contribuições de pesquisas já realizadas sobre as emoções no ambiente escolar.

2.2. Emoções e sentimentos: múltiplas abordagens

Dedico esta seção para o estudo das emoções e dos sentimentos através de alguns recortes teóricos específicos; para tal, divido-a em duas subseções. Na primeira, apresento brevemente algumas concepções teóricas advindas de diferentes vieses relacionados à antropologia das emoções e reflito sobre as diferenças entre “sentimento” e “emoção”. Na segunda, após me posicionar sobre a distinção entre os termos

mencionados acima, volto-me especificamente para o estudo das emoções no contexto escolar, ressaltando sua relevância e abordando o modo como a (ainda vigente e crescente) visão mercadológica de ensino afeta as emoções dos professores.

2.2.1 Emoções ou sentimentos?

“Sentimentos são o que mais importa na vida”⁵. Esta frase, do biólogo Charles Birch (1995, p. 2), deixa bastante explícita a importância dos sentimentos para o mesmo, apesar de ser uma afirmação que pode gerar controvérsias entre estudiosos de diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, pode-se questionar se Birch deveria, de fato, ter usado a palavra “sentimentos”, ou se deveria ter se referido a “emoções”. A fim de tentar entender as diferenças conceituais entre estes dois termos, recorri a textos da área da antropologia das emoções, que foram, para mim, bastante elucidativos.

No capítulo introdutório de seu livro *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universal*, Anna Wierzbicka afirma que “[m]uitos psicólogos parecem ficar mais confortáveis com a utilização do termo ‘emoção’ do que com a do termo ‘sentimento’, porque as ‘emoções’ parecem ser, de alguma forma, ‘objetivas’”⁶ (WIERZBICKA, 1999, p. 1). Para estes estudiosos, a “objetividade” das emoções é um fator determinante para serem escolhidas como objeto de estudo, pois defendem que “apenas o ‘objetivo’ é real e passível de estudo rigoroso”⁷ (WIERZBICKA, 1999, p. 1). Assim, as emoções, as quais “têm um fundamento biológico, (...) podem, portanto, ser estudadas ‘objetivamente’, enquanto os sentimentos não podem”⁸ (WIERZBICKA, 1999, p. 1).

Segundo a autora, muitos antropólogos também acabam preferindo “falar sobre ‘emoções’ ao invés de ‘sentimentos’ – mas, em seu caso, isso se dá não por causa da base biológica “objetiva” supracitada, mas sim por causa de sua própria base, social e

⁵ Todas as traduções e adaptações desta subseção são de minha autoria, à exceção dos trechos do texto de Lutz e Abu-Lughod. Tradução do original: “Feelings are what matter most in life”.

⁶ Tradução e adaptação do original: “Many psychologists appear to be more comfortable with the term ‘emotion’ than ‘feeling’ because ‘emotions’ seem to be somehow ‘objective’”.

⁷ Tradução do original: “(...) only the ‘objective’ is real and amenable to rigorous study”.

⁸ Tradução do original: “(...) have a biological foundation and can therefore be studied ‘objectively’, whereas feelings cannot be studied at all”.

interpessoal (vide Lutz 1988; White 1993)”⁹ (WIERZBICKA, 1999, p. 1). Contudo, a explicação de Wierzbicka para tal preferência parece, na verdade, aproximar de certa forma a opinião dos antropólogos com a dos psicólogos, pois a definição de “sentimentos” que apresenta tem um cunho biológico. Ela afirma que

[n]a literatura antropológica sobre “emoções”, os termos “sentimentos” e “corpo” são muitas vezes confundidos, e a palavra *sentimentos* às vezes é tratada como se fosse intercambiável com a expressão *sentimentos corporais*. Na verdade, alguns escritores tentam reivindicar a importância dos sentimentos para as “emoções humanas” através da argumentação da importância do corpo (WIERZBICKA, 1999, p. 2)¹⁰.

Em seguida, ela discute os estudos de dois autores adeptos deste posicionamento, apresentando definições de outros estudiosos – também da antropologia – sobre “emoções” e “sentimentos”, que ora se assemelham à mencionada acima, ora se distanciam um pouco da mesma. Depois, menciona outras duas abordagens do estudo das emoções e dos sentimentos – a cognitiva e a sociocultural – e discorre brevemente sobre as mesmas.

Independente das diversas perspectivas acerca deste estudo, Wierzbicka afirma que “como muitos autores sobre ‘emoções’ têm começado a concordar, a questão pode ser generalizada assim: o progresso da pesquisa acerca das ‘emoções humanas’ exige o esclarecimento do conceito de ‘emoção’ em si”¹¹ (WIERZBICKA, 1999, p. 6). No entanto, a autora Lisa Feldman-Barrett, também pesquisadora das emoções, resume o “problema” em torno deste esclarecimento: “(...) ainda há pouco consenso acerca do que sejam ou não as emoções”¹² (FELDMAN-BARRET, 1998, p. 7).

É perfeitamente compreensível que haja dissenso acerca de uma acepção para “emoções” – e também para “sentimentos” –, visto que os estudiosos das diferentes abordagens existentes para esta temática tentarão formular definições que estejam em

⁹ Tradução e adaptação do original: “(...) talk about ‘emotions’ rather than ‘feelings’ - in their case not because of the former’s ‘objective’ biological foundation but because of their interpersonal, social basis. (See e.g. Lutz 1988; White 1993)”.

¹⁰ Tradução e adaptação do original: “In the anthropological literature on ‘emotions’, ‘feelings’ and ‘body’ are often confused, and the word *feelings* is sometimes treated as interchangeable with the expression bodily feelings. In fact, some writers try to vindicate the importance of feelings for ‘human emotions’ by arguing for the importance of the body.”

¹¹ Tradução e adaptação do original: “As many writers on ‘emotion’ have begun to agree, the point can be generalized: progress of research into ‘human emotions’ requires clarification of the concept of ‘emotion’ itself”.

¹² Tradução do original: “(...) there is still little consensus on what emotion is or is not”.

consonância com sua própria área de pesquisa. Ademais, os escritos de Wierzbicka e de Feldman-Barrett citados são do final da década de 1990; quase vinte anos depois, muitas outras pesquisas foram realizadas, havendo o surgimento de novos vieses e a formulação de novas definições.

Logo, o caminho que me pareceu ser mais plausível para tentar entender o que são as emoções e os sentimentos foi pesquisar outros trabalhos mais recentes que estabeleçam relações entre emoções, sentimentos e linguagem e que estudem estes dois conceitos a partir das situações de uso e do contexto de produção da linguagem – aproximando-se, assim, das pesquisas da Linguística Aplicada. Identifiquei-me demasiadamente com dois trabalhos das autoras Maria Claudia Coelho e Claudia Barcellos Rezende.

Elas, na introdução do livro *Antropologia das emoções*, afirmam que

[a] convicção de que os sentimentos têm uma natureza universal faz parte do senso comum ocidental, que os considera um aspecto da natureza humana marcado pelas ideias de “essência” - no sentido de uma universalidade invariável - e de “singularidade” - como algo que provém espontaneamente do íntimo de cada um (REZENDE; COELHO, 2010, p. 5).

Contudo, defendem que esta convicção deve ser colocada em xeque através do fazer de uma “antropologia das emoções”. Desse modo, a convicção será tratada como uma “representação” de uma dada sociedade.

Portanto, para as autoras,

(...) construir as emoções como um objeto das ciências sociais é inseri-las no rol daquelas dimensões da experiência humana as quais, apesar de concebidas pelo senso comum como “naturais” e “individuais” - a exemplo da sexualidade, do corpo, da saúde e da doença etc. -, estão muito longe de serem refratárias à ação da sociedade e da cultura (REZENDE; COELHO, 2010, p. 5).

Contudo, este processo de construção “é longo, podendo remontar aos esforços pioneiros de fundação das ciências sociais como campo de saber autônomo” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 5). Isso ocorre porque “[e]mbora o tema das emoções figure nos trabalhos de muitos antropólogos e outros cientistas sociais, sua aparição se dá com frequência de forma secundária” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 5), não sendo o foco de atenção. Portanto, “[a] presença dos afetos foi sempre notada como parte da

dinâmica da vida social, sem que, contudo, a eles se dedicasse atenção como objeto autônomo de investigação” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 5).

Segundo Coelho e Rezende, este panorama começou a mudar depois da publicação de um texto introdutório ao campo da antropologia das emoções, das antropólogas norte-americanas Catherine Lutz e Lila Abu-Lughod, no qual

realizaram um mapeamento das principais vertentes teóricas que fizeram da emoção um objeto de pesquisa. Nesse mapeamento, elas sugerem a existência de três correntes: o “essencialismo”, o “historicismo” e o “relativismo”. A elas, Lutz e Abu-Lughod irão opor uma quarta perspectiva alternativa: o “contextualismo” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 39).

A primeira corrente, o essencialismo, consiste no “viés predominante nos estudos psicológicos e psicanalíticos, apoiados na premissa de que as emoções teriam um substrato universal e natural, sendo, em seu núcleo, as mesmas por toda parte” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 39). O grande problema desta perspectiva “seria uma espécie de ‘reificação’ das emoções, tidas como preexistentes ao social, que com elas deveria ‘lidar’, ‘expressando-as’ ou ‘reprimindo-as’ ou ainda ‘ritualizando-as’” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 40).

Já as outras duas, o historicismo e o relativismo, se opõem à primeira por compartilharem “a crença na ‘construção cultural das emoções’, que seriam fenômenos histórica e socialmente circunscritos” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 40). Além disso, esses estudos realizam uma “comparação entre contextos socioculturais distintos, capaz de colocar em xeque a suposição dos essencialistas de que as emoções teriam substratos universais” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 40). O que diferenciaria estas duas vertentes seria o fato de que “enquanto o historicismo recorreria a um escrutínio temporal, o relativismo se valeria de comparações entre culturas contemporâneas entre si” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 40).

Todavia, para Lutz e Abu-Lughod, estas abordagens pareciam não ser suficientes para dar conta de toda a complexidade das emoções, não abarcando seu aspecto interacional, por exemplo. Por isso, elas propuseram uma nova abordagem, o contextualismo, cujo diferencial consiste na influência foucaultiana acerca da noção de “discurso”.

Ao tomar este conceito como seu ponto de partida,

(...) essa perspectiva procura situar os contextos sociais em que as emoções são expressas, com o intuito de mostrar que **os discursos emotivos podem ser vistos como práticas que estruturam os próprios objetos de que falam** (:9). A atenção ao discurso permite tratar as **emoções como parte da interação social** e, portanto, afeitas à imprevisibilidade das reações dos atores envolvidos, produzindo “uma visão mais complexa dos possíveis sentidos múltiplos, mutáveis e contestados de elocução e trocas emocionais” (:11). Assim, mais do que abordar a expressão da **emoção** como veículo de estados subjetivos internos, busca-se afirmá-la **como “atos pragmáticos e desempenhos comunicativos” (:11), ou seja, como “uma forma de ação social que tem efeitos sobre o mundo, que são lidos de um modo culturalmente informado pela audiência da fala da emoção” (:12)**. Tal abordagem contextualista evidenciaria, portanto, a dimensão micropolítica das emoções, permitindo usá-las como via de acesso para a compreensão de relações de poder e desigualdades sociais (ABU-LUGHOD & LUTZ, 1990, p. 9-12 apud COELHO; REZENDE, 2011, p. 15-16 [grifos meus]).

Alinho-me a esta conceptualização por ela coadunar com vários pressupostos e conceitos da Linguística Aplicada. Portanto, sempre que me referir ao conceito “emoções”, estarei remetendo ao aspecto contextual destacado.

Além das “emoções”, as autoras abordam também (mas de forma breve) os “sentimentos”, definindo a expressão destes “(...) como uma linguagem à qual o indivíduo recorre para falar do que sente para os outros e, no mesmo movimento, também para si” (COELHO; REZENDE, 2011, p. 10). Contudo, em razão de, nos textos citados nesta subseção de autoria de Coelho e Rezende, elas não apresentarem mais nenhuma definição de “sentimentos”, e de os outros autores citados nesta subseção não apresentarem, em seus textos mencionados, alguma conceituação de “sentimentos”, considerarei, para efeito de análise dos dados, os termos “emoções” e “sentimentos” como sinônimos¹³.

Na próxima subseção, continuarei a falar de estudos sobre emoções, mas daqueles que as enfatizam, especificamente, no contexto escolar.

2.2.2 Emoções no contexto escolar

Acredito que as emoções possuem um papel vital na vida (da maioria) das pessoas e que este papel tem sido cada vez mais reconhecido no meio acadêmico.

¹³ Por mais que estes termos possuam diferenças conceituais no âmbito da área da Antropologia das Emoções, entendo que não se faz necessário, para os propósitos de minha pesquisa, diferenciá-los.

Suponho que esse reconhecimento tem trazido – e, ao mesmo tempo, mostrado – mudanças no modo de se pesquisar: incluir as emoções na etnografia e em pesquisas de cunho etnográfico (tal como a minha) tem se tornado uma prática mais frequente, pois, segundo Coelho e Rezende (2011, p. 15), a incorporação das mesmas permite “apresentar uma visão mais completa daquilo que está em jogo para as pessoas em seu cotidiano” – no caso desta dissertação, o que está em jogo no cotidiano (profissional) dos professores.

Porém, “[h]á alguns anos, dificilmente seria possível encontrar qualquer pesquisa sobre as emoções na educação e no ensino”¹⁴ (DENZIN, 2009, p. v). Essa dificuldade se dava em virtude do domínio das tradições epistemológicas e metodológicas que buscavam – e ainda buscam – “estabelecer dicotomias claras entre pessoal/público, emoção/razão e questões quantitativas/qualitativas”¹⁵ (DENZIN, 2009, p. v). Esse cenário, contudo, está sendo alterado, pois, como já mencionado, as emoções têm passado a fazer parte de diversos estudos; com isso, muitos autores estão começando a mostrar “a complexidade de se pensar e fazer pesquisas sobre as emoções no ensino”¹⁶ (DENZIN, 2009, p. v).

Um desses autores é Michalinos Zembylas, que tem contribuído bastante para a expansão e a consolidação dos estudos das emoções no ensino através de seus artigos. Em um deles, Zembylas (2003b, p. 112) define as emoções como sendo “tanto pessoais quanto sociais”¹⁷, porque elas

não são privadas ou universais e não são impulsos que simplesmente acontecem a sofredores passivos (visão aristotélica). Ao invés disso, **as emoções são constituídas através da linguagem e se referem a uma vida social mais ampla.** Essa visão desafia qualquer distinção nítida entre o domínio “privado” (a preocupação existencialista e psicanalítica) e o domínio “público” (a preocupação estruturalista)¹⁸ (ZEMBYLAS, 2003b, p. 110; ZEMBYLAS, 2005, p. 937) [grifo meu].

¹⁴ Todas as traduções e adaptações dos trechos desta subseção são de minha autoria, exceto as dos de Palmer (2012), que são de Aline Storto Pereira. Tradução do original: “A few years ago, one could hardly find any research on emotions in education and teaching”.

¹⁵ Tradução do original: “(...) to establish clear dichotomies between personal/public, emotion/reason, and quantitative/qualitative issues”.

¹⁶ Tradução do original: “(...) the complexity in thinking and doing research on emotions in teaching”.

¹⁷ Tradução e adaptação do original: “(...) emotion is both personal and social”.

¹⁸ Tradução do original: “Emotions are not private or universal and are not impulses that simply happen to passive sufferers (the Aristotelian view). Instead, emotions are constituted through language and refer to a wider social life. This view challenges any sharp distinction between the “private” domain (the existentialist and the psychoanalytic concern) and the “public” domain (the structuralist concern).”

Ao adotar essa definição, o autor demonstra estar em alinhamento à perspectiva dos estudos pós-estruturalistas, que “examinam o papel da cultura, do poder e da ideologia na criação dos *discursos das emoções*”¹⁹ (ZEMBYLAS, 2005, p. 937) e cujo “argumento central consiste na emoção ser uma *prática discursiva*”²⁰ (ZEMBYLAS, 2003b, p. 110; ZEMBYLAS, 2005, p. 937) (cf. Abu-Lughod & Lutz, 1990, subseção 2.2.1). Isto significa dizer que

as palavras usadas para descrever emoções não são simplesmente nomes para “entidades emocionais”, situações preexistentes com características coerentes; pelo contrário, essas palavras são, em si, **“ações ou práticas ideológicas” que servem a propósitos específicos no processo de criação e negociação da realidade** (Lutz, 1988)²¹ (ZEMBYLAS, 2005, p. 937) [grifo meu].

Ou seja, “tal abordagem enfatiza o papel que a linguagem e a cultura desempenham na constituição da experiência da emoção” (cf. ZEMBYLAS, 2004, p. 186; ZEMBYLAS, 2005, p. 937)²². Assim, “a emoção funciona como uma prática discursiva em que a expressão emocional é *produtiva* – isto é, faz com que os indivíduos sejam pessoas social e culturalmente específicas”²³ (ZEMBYLAS, 2003b, p. 110; ZEMBYLAS, 2005, p. 937), as quais se encontram “envolvidas em redes complexas de relações de poder”²⁴ (ZEMBYLAS, 2005, p. 937).

Muitos fatores podem influenciar estas relações – como, por exemplo, escalas hierárquicas (quem manda e quem obedece?) e em que situações e locais elas vigoram (quando e onde eu posso mandar e quando e onde devo obedecer?) –, deixando-as menos ou mais evidentes. Independentemente disso, as pessoas que estão em posições hierárquicas (mais) baixas frequentemente sofrem diversos tipos de pressão por parte de seu(s) superior(es); com os professores, não é diferente. Cobranças como “você tem que correr com a matéria, porque você está atrasado em relação ao planejamento”, “seu diário está incompleto, não pode”, “sua aula tem que ser mais dinâmica” e “temos que

¹⁹ Tradução do original: “(...) poststructuralist studies examine the role of culture, power, and ideology in creating emotion discourses”.

²⁰ Tradução do original: “(...) the central argument is that emotion is a discursive practice”.

²¹ Tradução do original: “(...) the words used to describe emotions are not simply names for “emotion entities,” preexisting situations with coherent characteristics; rather, these words are themselves “actions or ideological practices” that serve specific purposes in the process of creating and negotiating reality”.

²² Tradução do original: “(...) such an approach emphasizes the role language and culture play in constituting the experience of emotion”.

²³ Tradução do original: “Emotion functions as a discursive practice in which emotional expression is productive—that is to say, it makes individuals into socially and culturally specific persons”.

²⁴ Tradução do original: “(...) engaged in complex webs of power relations”.

aprovar mais alunos no vestibular esse ano do que no ano passado”, dentre muitas outras, são bastante comuns na vida de muitos professores – sobretudo na daqueles que trabalham em escolas particulares, situação em que se encontram os professores convidados para participar de minha pesquisa (cf. cap.3).

Estas cobranças, quase sempre, afetam os professores, fazendo-os ter reações emocionais diferentes. Antes de comentar sobre essas reações e suas possíveis consequências, penso ser importante falar sobre as motivações para tais demandas e exigências serem feitas constantemente. Palmer (2012, p. 19), em seu livro *A coragem de ensinar*, argumenta brilhantemente que “criticar os professores se tornou um esporte popular”, porque, como estamos tão apavorados com as exigências sociais que nos são impostas atualmente, “precisamos de bodes expiatórios para os problemas que não conseguimos resolver e para os pecados com os quais não conseguimos arcar”.

Ele explica que os professores foram os escolhidos por serem um

alvo fácil, já que são uma espécie tão comum e impotente para contra-atacar. Culpamos os professores por não serem capazes de curar os males da sociedade que ninguém sabe tratar; insistimos para que eles adotem instantaneamente qualquer que seja a mais recente “solução” inventada [quase sempre independente de sua opinião sobre a mesma]; e, no processo, desmoralizamos, e até mesmo paralisamos, aqueles que poderiam nos ajudar a encontrar o caminho (PALMER, 2012, p. 19) [comentário meu].

O autor prossegue sua argumentação ao dizer que nunca alcançaremos a qualidade educacional que tanto almejamos “se continuarmos rebaixando e desanimando o recurso humano chamado professor, de quem tantas coisas dependem” (PALMER, 2012, p. 19). Palmer (2012, p. 19) acredita que os professores “devem ser melhor remunerados, libertados do assédio burocrático, ter um papel na governança acadêmica e ter à sua disposição os melhores métodos e materiais” – opinião com a qual concordo plenamente. Todavia, pondera que nada disso será suficiente para verdadeiramente transformar a educação “se deixarmos de nutrir (...) a essência humana”.

Compreendo que, ao dizer “nutrir (...) a essência humana”, o autor está se referindo aos aspectos intelectual, emocional e espiritual (cf. PALMER, 2012, p. 20), os quais acredita comporem nossa essência. Destes três, volto minha atenção para o

emocional, destacando sua importância para os professores e para o ensino e relacionando-o às cobranças mencionadas anteriormente.

Schutz e Zembylas (2009, p. 10) afirmam que “[f]requentemente, subestima-se a complexidade do ensino: muitas vezes, ele é percebido como uma atividade racional, mas sua complexidade emocional é negligenciada”²⁵. Contudo, isto não deveria acontecer, porque “[a]s emoções são componentes centrais da vida dos professores”²⁶ (SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009, p. 4), pois são “(...) determinadas ou influenciadas por fatores contextuais e pelas relações que os professores estabelecem com os demais a sua volta. Ao mesmo tempo, elas interferem em suas ações, condutas e crenças” (RODRIGUES; SARAIVA, 2014, p. 127). Desta forma, pode-se conceber as emoções como “uma parte integrante da educação”²⁷ (HARGREAVES, 2000, p. 812) e também “como uma **parte vital de ser um professor**”²⁸ (COWIE, 2011, p. 236) [grifo meu].

A partir desse paradigma, é possível entender com mais clareza a influência, a importância e as consequências das emoções no ato de ensinar. Day e Qing (2009) compartilham do pressuposto de que “os componentes emocionais da identidade do professor proveem (...) significado às suas experiências”²⁹ (HAVILAND; KAHLBAUGH, 1993 apud DAY; QING, 2009, p. 28), sendo “a conexão necessária entre as estruturas sociais nas quais os professores trabalham e os modos como agem”³⁰ (DAY; QING, 2009, p. 16). Então, os estudos das emoções dos professores – a partir do entendimento de que elas “são o resultado de uma interação dinâmica entre o indivíduo e seu ambiente social e institucional”³¹ (VAN VEEN; SLEEGERS, 2009, p. 236) – tornam-se fundamentais, visto que possibilitarão uma maior compreensão das condições de trabalho em que os docentes se encontram e como estas afetam esses profissionais emocionalmente.

²⁵ Tradução do original: “there is often an underestimation of the complexity of teaching: teaching is often perceived as a rational activity, but the emotional complexity of teaching is neglected”.

²⁶ Tradução do original: “(...) emotions are core components of teachers’ lives”.

²⁷ Tradução do original: “Emotions are an integral part of education”.

²⁸ Tradução do original: “(...) emotion is seen as an important perspective from which to view teachers’ lives and a vital part of being a teacher”.

²⁹ Tradução do original: “The emotional components of teacher identity provide meaning to their experiences”.

³⁰ Tradução do original: “They [the emotional aspects] are the necessary link between the social structures in which teachers work and the ways they act”.

³¹ Tradução do original: “emotions are [...] the result of a dynamic interaction between the individual and its institutional and social environment”.

“Neste momento particular da história, muitos professores trabalham em ambientes hostis ao seu bem-estar”³² (DAY; QING, 2009, p. 16). Por exemplo, “[n]os Estados Unidos e na Inglaterra, os professores que trabalham em escolas lecionam em contextos que encorajam o individualismo [e] o isolamento”³³ (ZEMBYLAS, 2003b, p. 119), o que também acontece em muitas escolas brasileiras. Essa hostilidade, que torna o ambiente inadequado para o convívio social e para o ensino, pode ser resultante de um aumento na responsabilidade burocrática e nos níveis de intensidade e exigência do trabalho docente em si (cf. DAY; QING, 2009, p.16), dentre outros fatores. Porém, creio que as raízes dessa situação problemática sejam mais profundas: elas advêm da visão mercadológica de ensino.

Baseio minha crença nas palavras de Palmer (2012, p. 109): “[o] modelo de mercado de comunidade está bombardeando a Educação” de um modo bastante negativo. Isto se dá porque as normas desse modelo são bem diretas:

as instituições educacionais devem melhorar seu produto fortalecendo a relação com os clientes e tornando-se mais responsáveis perante eles. Pais e alunos que pagam pelo estudo devem ser tratados como clientes e receber ampla oportunidade de criticar o produto adquirido. Essas críticas devem ser passadas adiante para as pessoas que produzem para ajuda-las a mudar o modo como educam as pessoas e satisfazer mais clientes (PALMER, 2012, p. 109).

Entretanto, “[u]m modelo de mercado de comunidade educacional, por mais apropriado que seja seu sentido ético de responsabilidade, é de pouca serventia quando supõe que o cliente tem sempre razão” (PALMER, 2012, p. 110). De fato, esse modelo, em muitas escolas, pode acabar prestando um desserviço aos professores, pois essa suposição pode acabar por sobrecarregar o professor de responsabilidades e culpas: ele passar a ser o (único) responsável por satisfazer os alunos, por manter a ordem em sala, por garantir que o aluno tirará boas notas nas avaliações, por elaborar questões atuais, inéditas e perfeitas, etc., mas (sempre) será o culpado se não conseguir ou se algo sair fora do planejado.

Seguindo essa lógica de que “o cliente tem sempre razão”, as direções das escolas, muitas vezes, acabam optando por ficar “do lado” dos alunos ou de seus pais,

³² Tradução do original: “At this particular time in history many teachers work in environments that are hostile to their well-being”.

³³ Tradução do original: “In the United States and England, school teachers teach in contexts that encourage individualism, isolation...”.

pois “perder” clientes implica em menos lucros para a instituição – e, levando em consideração a atual situação de crise econômica do país, essa é a última opção das escolas, o que é bastante compreensível. No entanto, esse posicionamento pode fazer com que os professores se sintam inseguros, amedrontados, insatisfeitos e vulneráveis, o que pode levar à “frustração e decepção diante da realidade de trabalho que encontram” (COELHO, 2006, p. 128), gerando uma desmotivação profissional.

Ao se sentirem desmotivados, ou até mesmo “incapazes de atender a todas as demandas do sistema e de enfrentar todas as dificuldades do contexto escolar” (cf. ZOLNIER; MICCOLI, 2009 apud RODRIGUES; SARAIVA, 2014, p. 127), o professor pode começar a fazer diversos questionamentos: questiona seu próprio trabalho, as motivações que o levaram a escolher a profissão e seus próprios valores – muitas vezes, contrapondo-os aos da(s) instituição(ões) em que trabalha, o(s) posicionamento(s) da direção da escola em relação a situações variadas e sua relação com colegas, com a direção e/ou com os alunos –, dentre muitos outros que podem surgir.

Com base na minha experiência pessoal e profissional, acredito que o maior destes questionamentos seja: “Que atitude vou tomar?”. Enxergo muitas possibilidades de respostas para esta pergunta, as quais podem levar o professor a optar por: seguir em frente, mas tentando ignorar os aspectos que lhe incomodam e o fazem ficar desanimado; seguir em frente, mas se conformando com tudo que lhe desmotiva (o que ocorre, muitas vezes, em virtude de necessidades financeiras); “resistir”, ou seja, não aceitar passar por situações que lhe causem um desconforto insustentável (apesar de haver certo risco de perder seu emprego); ou pedir demissão, por não conseguir lidar mais com as situações de mal-estar que vivencia em sua realidade (o que pode até levar o professor a pensar em uma mudança de área de trabalho), dentre muitas outras que poderiam ser citadas.

Ao perceber que estava começando a ficar desmotivada, por me sentir assoberbada e aflita no trabalho (cf. cap. 1), ponderei muito sobre minha situação e as opções que me pareciam viáveis. Depois de pensar bastante, decidi que o melhor para mim seria refletir sobre minha situação, a fim de tentar entendê-la melhor – seguindo, assim, os princípios da PE. Durante esse processo de reflexão e entendimentos, percebi que quatro colegas também estavam em um momento de dúvidas e angústias e, depois de alguns meses de convivência com eles, durante os quais nos aproximamos e tivemos

diversas conversas informais nas quais compartilhamos uns com os outros alguns de nossos posicionamentos sobre a educação e algumas opiniões sobre nosso local de trabalho, convidei-os para uma conversa de pesquisa, na qual expusemos como nos sentíamos (cf. cap. 3). Ao analisar a parte da conversa que compõe meus dados, percebi que compartilhamos de aflições, opiniões e posicionamentos semelhantes, os quais detalharei no capítulo 4. Porém, antes de me aprofundar na análise ou de explicar minhas escolhas metodológicas, na próxima seção apresento a teoria que escolhi para analisar linguística e/ou discursivamente os dados.

2.3. Avaliações, afeto e o Sistema de Avaliatividade

A Linguística Sistêmico-Funcional compreende a língua como um sistema potencial de significados, que nunca está desconectada do seu uso em sociedade. Michael Halliday (2014), um de seus teóricos precursores, defende que

[q]uando as pessoas falam ou escrevem, produzem um texto, sendo este aquilo em que ouvintes e leitores se envolvem e aquilo que interpretam. O termo “texto” se refere a qualquer instância de uma língua, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conhece esta língua; podemos caracterizar o texto como sendo a língua funcionando em contexto (cf. Halliday & Hasan, 1976: cap. 1; Halliday, 2010). A língua é, em primeira instância, um recurso para fazer sentido; assim, o texto é um processo de fazer sentido no contexto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3)³⁴.

Por isso, o autor propõe que o texto deve ser o ponto de partida para qualquer tentativa de entendimento de como se dá a utilização da língua. Deste modo, concebe a linguagem como um sistema semiótico dividido em três estratos: um de significados, um de fraseados e outro de letras/sons.

Segundo Vian Jr. (2010), outro estudioso da Linguística Sistêmico-Funcional, nessa divisão proposta por Halliday

³⁴ Tradução de minha autoria. Do original: “When people speak or write, they produce text; and text is what listeners and readers engage with and interpret. The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language; we can characterize text as language functioning in context (cf. Halliday & Hasan, 1976: Ch. 1; Halliday, 2010). Language is, in the first instance, a resource for making meaning; so text is a process of making meaning in context”.

[t]emos, em um primeiro plano, o estrato grafo-fonológico (letras/sons). Em um segundo plano, temos o nível da oração, que é realizada pela léxico-gramática (fraseados) e, por fim, em um terceiro nível, o semântico-discursivo (significados), localizado em um nível de abstração que está além da oração (VIAN JR., 2010, p. 21) (figura 2).

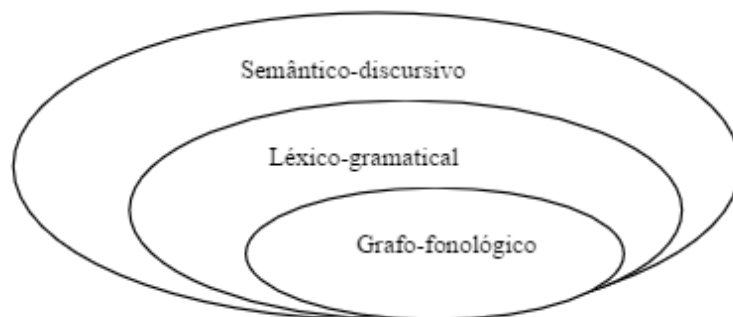


Figura 2 – Os três estratos da linguagem enquanto sistema semiótico
Fonte: Vian Jr. (2010, p. 21)

Estes estratos se relacionam entre si da seguinte maneira: os significados (nível semântico-discursivo) são veiculados através dos fraseados (léxico-gramática), que se concretizam linguisticamente através dos sons e das letras (plano grafo-fonológico). Ainda segundo Vian Jr., o Sistema de Avaliatividade se localiza no estrato da semântica do discurso, sendo realizado no estrato da léxico-gramática de forma oral ou escrita – de acordo com a interação que se dá – pelo estrato grafo-fonológico. Por isso, ele caracteriza o Sistema de Avaliatividade como um sistema interpessoal no nível da semântica do discurso.

O Sistema de Avaliatividade foi originalmente proposto por Martin e White (2005) com o intuito de categorizarem as ocorrências da utilização de uma vasta gama de recursos léxico-gramaticais disponíveis no sistema linguístico para a realização de avaliações relacionadas a diferentes aspectos atitudinais que podemos adotar em nosso dia a dia. Para Vian Jr., esta categorização “nos permite vislumbrar, a partir da perspectiva sistêmico-funcional de linguagem, os diferentes recursos utilizados e as possíveis metodologias para a análise de como tais mecanismos ocorrem em língua portuguesa” (VIAN JR., 2010, p. 19).

Além disso, é importante ressaltar que

[a] maneira como o produtor de um texto oral ou escrito se posiciona em relação ao seu leitor ou a seu interlocutor e a forma como julga o mundo concebido no texto que produz traz à tona diferentes tipos de

avaliação. **Tais avaliações evidenciam**, em termos léxico-gramaticais, **os tipos de atitudes negociadas no texto**, bem como **a força dos sentimentos³⁵ em relação ao objeto de avaliação** [grifos meus] (VIAN JR., 2009, p. 100).

O Sistema de Avaliatividade é composto pela **Atitude**, pela **Gradação³⁶** e pelo **Engajamento³⁷**, os quais são subdivididos em recursos. Como minha pesquisa está voltada para o entendimento das aflições de um grupo de professores que trabalha na rede particular de ensino, suas origens e suas consequências nas vidas pessoal e profissional destas pessoas, darei ênfase apenas à Atitude e seus recursos – a serem detalhados na figura 3 –, pois eles abarcam a relação entre avaliação (positiva ou negativa) e emoções e sentimentos³⁸.

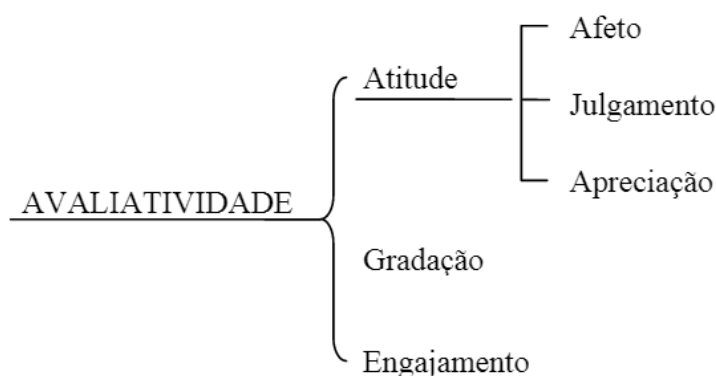


Figura 3 – Recursos do Sistema de Avaliatividade e do Sistema de Atitude.
Fonte: Martin & White, 2005, p. 38 apud Vian Jr., 2010, p. 20.

As atitudes “podem (...) ser vistas como um sistema da semântica discursiva, que se realiza léxico-gramaticalmente através de diferentes estruturas gramaticais” (VIAN JR., 2009, p. 112) e englobam “nossos sentimentos, incluindo reações emocionais,

³⁵ Não há nos textos selecionados para esta seção uma conceituação ou uma diferenciação entre os termos “emoção” e “sentimento” e, por isso, também os considerarei sinônimos a partir da perspectiva do Sistema de Avaliatividade. Porém, é notório que a palavra “sentimento” é muito mais utilizada; todos os autores citados dão preferência ao uso deste termo, seguindo, assim, Martin e White (2005), os idealizadores do Sistema, os quais parecem ter levado em conta os sentidos psicológico, biológico e antropológico da palavra “sentimento”. Então, para também seguir Martin e White (2005), darei preferência ao uso do termo “sentimentos” na análise dos dados.

³⁶ Para leituras aprofundadas acerca do subsistema Gradação, vide Vian Jr. (2009), Vian Jr. (2010) e Souza (2010).

³⁷ Para leituras aprofundadas acerca do subsistema Engajamento, vide Vian Jr. (2010), Balocco (2010) e Scherer & Motta-Roth (2015), dentre outros.

³⁸ Utilizo, nesta frase, os termos “emoção” e “sentimento” em seus sentidos corriqueiros, do senso comum, sem distingui-los ou relacioná-los às definições apresentadas na subseção 2.2.1.

julgamentos de comportamento e avaliação de coisas”³⁹ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35). Por isso, são divididas em três tipos de recurso: **afeto**⁴⁰, **julgamento**⁴¹, **apreciação**⁴² e.

O afeto consiste na expressão de sentimentos e emoções no discurso, sendo considerado por Vian Jr. (2009, p. 112) “o centro das atitudes que expressamos” – opinião a qual corroboro. O julgamento, por outro lado, “refere-se ao universo das propostas sobre o comportamento” (VIAN JR., 2009, p. 112), ou, de acordo com Martin e White (2005, p. 45), refere-se aos “sentimentos institucionalizados”; logo, o julgamento trata das avaliações relacionadas à moral e à ética na sociedade. A apreciação, por sua vez, diz respeito às avaliações de ordem estética, enfatizando as proposições sobre o valor das coisas.

Além disso,

[o]ntogeneticamente falando, os recursos lingüísticos para a realização da avaliação são apre(e)ndidos nos primeiros estágios do desenvolvimento lingüístico. Assim, o mecanismo da inter-relação entre afeto, julgamento e apreciação pode ser visualizado na seguinte figura (figura 4) (VIAN JR., 2009, p. 112).

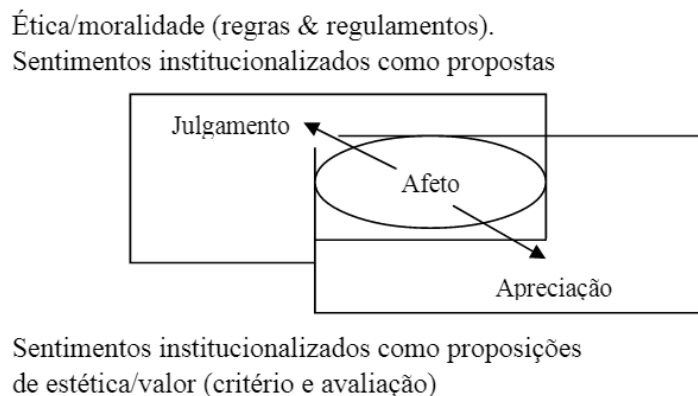


Figura 4 – Julgamento e apreciação como afeto institucionalizado.
Fonte: Martin & White, 2005, p. 45. Tradução: Vian Jr. (2009, p. 112).

³⁹ Minha tradução do original: “our feelings, including emotional reactions, judgements of behaviour and evaluation of things”.

⁴⁰ O termo “afeto” será compreendido nesta dissertação como um dos recursos do subsistema de Atitude, que compõe o Sistema de Avaliatividade – o que é explicado nesta seção. Este termo também pode ser encontrado em textos sobre antropologia das emoções, porém, não foi mencionado nem explicado na seção 2.2.1 desta pesquisa, porque não encontrei nos textos selecionados uma definição clara de “afeto” que o distinga de “sentimentos” ou “emoções”. Além disso, em alguns trechos dos textos selecionados para a seção 2.2.1, “afeto” e “sentimento” são utilizados como sinônimos. Portanto, a palavra “afeto” será usada neste trabalho apenas em seu sentido no Sistema de Avaliatividade.

⁴¹ Para leituras aprofundadas acerca do recurso Julgamento, vide Almeida (2010), Scotta Cabral (2010) e Nunes & Scotta Cabral (2013).

⁴² Para leituras aprofundadas acerca do recurso Apreciação, vide Almeida (2010), Carvalho (2010) e Soares (2013).

As atitudes, independentemente de seu tipo, expressam “a posição que assumimos perante algo ao avaliarmos o mundo que nos rodeia, mesmo que (...) façamos avaliações em determinadas situações em que expressamos atitudes que possam parecer (...) corriqueiras ou inofensivas, mas que podem magoar, ofender, ferir nosso interlocutor” (VIAN JR., 2009, p. 28-29).

Portanto, é de extrema importância levarmos em consideração o contexto em que nos encontramos ao realizarmos uma avaliação, porque um item lexical – como cliente, por exemplo –, em determinada situação, pode não conter nenhum tipo de avaliação. Porém, em outra, este mesmo item pode adquirir características ofensivas e/ou pejorativas – o que ocorre no primeiro trecho selecionado para minha análise dos dados (cf. cap. 4).

Dentre os recursos de Atitude, voltarei minha atenção exclusivamente para o afeto, que “é um recurso semântico utilizado para realizar as emoções linguisticamente no discurso” (ALMEIDA, 2010, p. 101). O afeto mostra-se fundamental para a análise dos dados gerados, porque “diz respeito à emoção, isto é, a uma avaliação pautada nos sentimentos dos falantes/escritores indicando como se comportam emocionalmente em relação às pessoas, às coisas, aos objetos e aos acontecimentos” (MARTIN, 2000, p. 148 apud ALMEIDA, 2010, p. 101). Na conversa de pesquisa – conceito a ser explicado no capítulo 3 – que tive com alguns colegas de trabalho que convidei para colaborarem com meu estudo, a todo momento nos posicionamos emocionalmente em relação: aos locais em que trabalhamos; a nossa relação com alunos, com outros colegas e com a coordenação e direção das escolas; e a situações que nos afligem, nos angustiam e nos fazem mal e que são/estão ligadas à nossa prática docente.

O afeto diz respeito ao “registro de sentimentos positivos e negativos: sinto-me feliz ou triste; confiante ou ansioso; interessado ou entediado” (ALMEIDA, 2010, p. 101), por exemplo. Portanto, “[a]s características do afeto indicam que as pessoas possuem bons (afeto positivo) e maus sentimentos (afeto negativo)” (ALMEIDA, 2010, p. 101). Nos dados analisados, há uma predominância de maus sentimentos⁴³/afeto negativo, o que será posteriormente explicado e detalhado no capítulo 4.

⁴³ Aqui, uso este termo tanto em seu sentido usual como no definido nas páginas 38 e 39 (cf. subseção 2.2.1).

Além de ser dividido em positivo e negativo, o afeto pode se manifestar de forma explícita ou implícita. As manifestações explícitas ocorrem “quando uma avaliação positiva ou negativa é materializada no discurso podendo ser intensificada para mais ou para menos. Para tanto, elas realizam-se utilizando vários elementos léxico-gramaticais” (HOOD, 2004, p. 76 apud ALMEIDA, 2010, p. 99).

As implícitas, por outro lado, são realizadas pelos significados ideacionais,

[que] podem ser usados para efetuar as avaliações mesmo quando não há o léxico avaliativo. (...) As avaliações implícitas são realizadas por meio de certo tipo de enriquecimento lexical, envolvendo uma sutil menção de alguma coisa ou uma linguagem figurada, o que Martin (2000) chama de *tokens* de atitude, que por sua vez são mais difíceis de detectar visto que o seu significado é transferido e não literal (ALMEIDA, 2010, p. 101).

Martin e White (2005) propõem seis fatores que devem ser considerados a fim de haver a identificação das possíveis e variadas manifestações de afeto, que são:

- (1) **Sentimentos são considerados culturalmente positivos e negativos:** os positivos são aqueles agradáveis de se experienciar, e os negativos, ao contrário, são aqueles desagradáveis de se experienciar.
- (2) **Sentimentos são o resultado de emoções:** tais emoções envolvem alguns tipos de manifestações paralinguísticas e extralinguísticas, ou, ainda, mais internamente experienciados como um tipo de estado emotivo ou um processo mental contínuo.
- (3) **Sentimentos resultantes de alguma reação externa:** os sentimentos são realizados diretamente em reação a algum fenômeno emocional ou por uma atitude que se pergunta: “por que você está se sentindo assim? eu não tenho certeza/ eu não sei ao certo”.
- (4) **A gradação dos sentimentos é lexicalizada:** desde os sentimentos menos intensos até os mais intensos acontecem devido ao fato de que as emoções oferecem lexicalizações que seguem uma escala que varia em uma intensidade baixa, média e alta.
- (5) **Sentimentos envolvem intenções mais do que reações:** esses sentimentos são relacionados a estímulos mais irreais que reais (ex.: “eu gostaria de” (irreal) X “eu gosto de” (real)).
- (6) **A variação final da tipologia de afeto:** as emoções são agrupadas em três conjuntos [figura 5] (MARTIN & WHITE, 2005 apud ALMEIDA, 2010, p.103-105).

Martin e White (2005), além de indicarem os três conjuntos de tipos de afeto, caracterizam-nos da seguinte forma:

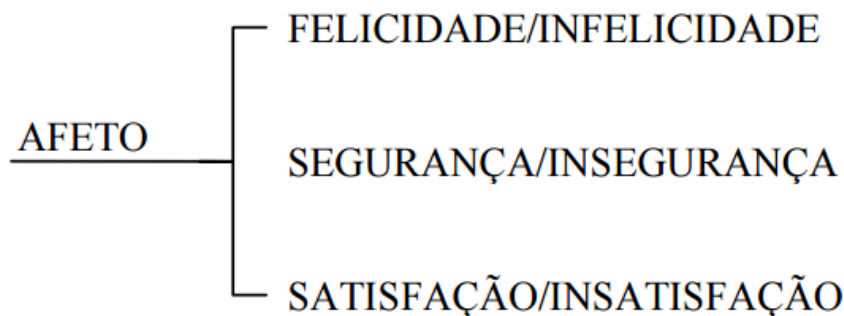


Figura 5 – Tipos de afeto.
Fonte: Almeida (2010, p. 105).

a) **In/Felicidade:** diz respeito a emoções relacionadas ao coração, tais como tristeza, ódio, felicidade e amor. Esses sentimentos abrangem as emoções, envolvendo formas de sentimentos felizes ou tristes e a possibilidade de direcioná-los para o fenômeno de gostar ou não gostar.

b) **In/Segurança:** esse conjunto de sentimentos cobre as emoções relacionadas ao bem-estar social: ansiedade, temor, confiança. Essas emoções envolvem nossos sentimentos de paz e ansiedade em relação ao ambiente, incluindo as pessoas que nos rodeiam.

c) **In/Satisfação:** conjunto que abrange as emoções relacionadas aos objetivos realizados: tédio, desprazer/desagrado, curiosidade, respeito. Essas emoções lidam com o sentimento de alcance ou frustração em relação às atividades em que está engajado, incluindo papéis como participantes/espectadores da ação (MARTIN & WHITE, 2005 apud ALMEIDA, 2010, p.105-106).

Na análise de meus dados, levo os seis fatores em consideração, no entanto, dou ênfase ao primeiro, ao quarto e ao último. Em todos os excertos analisados há manifestações de sentimentos desagradáveis, as quais, em sua maioria, são explícitas, e há também uma vasta gama de termos lexicais que apresentam uma intensidade alta; na maior parte dos excertos, há o predomínio do conjunto **insatisfação** – em alguns excertos, este é o único conjunto de emoções presentes, porém, em outros, a **insatisfação** “divide espaço” com a **insegurança** ou com a **infelicidade**.

Tendo especificado e delimitado neste capítulo os referenciais teóricos que embasam minha pesquisa, dedico-me, no próximo capítulo, a apresentar: o paradigma de pesquisa adotado neste trabalho; o contexto da pesquisa, o que inclui os participantes da interação gravada, bem como o local em que trabalhamos juntos; e os procedimentos de geração dos dados e as convenções de transcrição.

3. Escolhas metodológicas

Neste capítulo, explico as escolhas metodológicas que guiaram o desenvolvimento deste trabalho. Para tal, divido-o em quatro seções. Na primeira, abordo o paradigma de pesquisa escolhido, o qualitativo-interpretativista, relacionando-o à LA e ao viés ético-metodológico que caracteriza a PE. Na segunda, retrato o contexto que suscitou o desejo acerca do estudo das emoções dos professores, detalhando: o local em que eu e os outros participantes trabalhamos; e o perfil destes participantes. Na terceira, volto-me para o processo de geração de dados, dando ênfase ao conceito de *conversa de pesquisa*, de Araujo (2014). Na quarta e última, descrevo os procedimentos utilizados no processo de transcrição e análise dos dados.

3.1. Paradigma de pesquisa

Este estudo está alinhado à perspectiva contemporânea da LA, que busca entender situações e refletir sobre as mesmas ao invés de resolver problemas e buscar soluções (cf. Moita Lopes, 2006). Esta busca por entendimentos está em consonância com os princípios da PE, que, segundo Melo (2015), é o braço mais forte da Linguística Aplicada Contemporânea. A PE consiste em um modo de investigação “que possibilita aos próprios professores promoverem, junto aos seus alunos e aos demais envolvidos no processo de busca de entendimentos de questões, engajamento coletivo em reflexões sobre suas vidas dentro e/ou fora desses contextos” (BRANDÃO, no prelo) e, por isso, tem como seu paradigma a pesquisa do praticante (*practitioner research*, cf. Miller, 2001; Allwright, 2003; Ewald, 2015).

Este é o paradigma adotado em virtude do pressuposto de que aqueles que estudam e vivenciam a PE conceberem que o praticante pode ser qualquer pessoa que se interesse por buscar entendimentos sobre seu puzzle ou sobre uma situação que vivenciou. Por exemplo, no caso deste trabalho, eu e meus colegas nos tornamos praticantes, pois buscamos entender nossas aflições e suas potenciais motivações –, o que nos torna “agentes” de nossa própria busca (cf. Miller et al, 2008). Logo, não há a necessidade de que alguém de fora daquele contexto o pesquise, porque as pessoas que já estão nele são totalmente aptas para estudá-lo – incentivando, assim, que seus praticantes sempre tenham uma postura investigativa (cf. Allwright, 2016).

Atualmente, a LA e a PE têm se voltado cada vez mais para investigações autorreflexivas (cf. Moita Lopes, 2006), por compreenderem que o estudo da língua também envolve a “participação ativa do próprio pesquisador” (SIGNORINI, 2006, p. 187), pois ele “contribui para a produção da situação que descreve” (SIGNORINI, 2006, p. 187). Como consequência, “não há como separar o conhecimento da língua da situacionalidade do objeto de estudo em diferentes níveis, nem de suas relações com outros objetos, envolvendo, reflexivamente, os atos de produção de conhecimento pelo próprio analista” (SIGNORINI, 2006, p. 187).

Assim, entende-se que é vital focalizar “tanto a construção do analista como também dos falantes sobre o que está sendo estudado” (MOITA LOPES, 2006, p. 37), o que faz com que a LA e a PE explodam “a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar” (MOITA LOPES, 2006, p. 31) – e, por isso, precisamos incluir as interpretações dos participantes em nossas pesquisas. Então, para ser possível dar conta “da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem (...), passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006, p. 19), o que conduziu a uma análise da linguagem a partir “de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar (cf. Signorini & Cavalcanti, 1998), com vistas ao estabelecimento de seu vínculo com as epistemologias e os questionamentos suscitados pela vida social contemporânea” (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Essa análise interdisciplinar e transdisciplinar “é fruto do entendimento de que os fenômenos sociais só existem inseridos em um campo de problematizações” (FABRÍCIO, 2006, p. 48), o que torna a LA como um todo (o que engloba a PE) “uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Assim, a LA se insere na pesquisa em ciências sociais que “hoje questiona as formas tradicionais de conhecimento e abre um leque muito grande de desenhos de pesquisa de natureza interpretativista (Moita Lopes, 1994) e de modos de construir conhecimento sobre a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 25).

Um de meus objetivos (cf. cap.1) é refletir sobre como o sofrimento de um grupo de cinco professores (composto por quatro amigos e por mim, pesquisadora e participante), os praticantes desta pesquisa, afeta a qualidade de vida dos mesmos em seu local de trabalho. Com isso, meu estudo, além de se alinhar à perspectiva da LA,

como mencionado, e de ser guiado pela PE – “um campo teórico-filosófico e ético-metodológico no qual ecoam profundas preocupações com o processo crítico reflexivo da prática docente, com a construção coletiva de conhecimentos [e] com a construção do sujeito crítico” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 34) –, se insere no paradigma qualitativo-interpretativista. Esta inserção se justifica por este paradigma ter como foco de estudo “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Ao longo deste processo de pesquisa das minhas próprias emoções e das emoções de meus quatro amigos, fui me conscientizando mais e mais de que minha identidade de praticante-participante-pesquisadora influenciou a geração dos dados e o processo de análise dos mesmos, a fim de entendê-los, o que torna impossível dissociar meu olhar daquilo que decidi estudar o que acho extremamente positivo. Assim como Allwright (2003, p. 137), defendo a pesquisa do praticante, pois os professores podem e devem investigar suas próprias práticas, seus próprios sentimentos/suas próprias emoções e seus próprios contextos sem haver a necessidade e/ou interferência de um pesquisador externo. Quem melhor do que aquele que vivencia a situação, que se encontra naquele contexto, para dizer o que está acontecendo aqui e agora? Quem melhor do que o próprio professor para tentar entender suas emoções/seus sentimentos e suas potenciais causas?

Partindo desta crença, esta dissertação só tem sentido se lida e compreendida a partir do prisma de uma abordagem naturalista e interpretativista do e para o mundo; com isso, quero dizer que estudei as emoções “tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Assim, este trabalho (influenciado e inspirado pela PE) segue uma postura ética e respeitosa, além de ter a “preocupação de entender o outro” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 15).

Nesta abordagem, são utilizadas práticas metodológicas variadas, como, por exemplo, os estudos de caso, “a investigação participativa, a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16), dentre outras possibilidades. Para minha pesquisa, optei pela *conversa de pesquisa*, termo cunhado e explicado por Araujo (2014), porque me identifiquei com esta prática ao ler sobre a mesma e porque sabia que seria bastante apropriado usá-la em

meu estudo. Contudo, antes de me aprofundar neste conceito, que está intimamente relacionado à geração dos dados (cf. seção 3.3), é necessário, primeiro, contextualizar a pesquisa, o que faço na próxima seção.

3.2. O contexto da pesquisa

Nesta seção, contextualizo o presente trabalho, fornecendo detalhes e informações importantes sobre: o local em que todos os participantes trabalham; e os participantes. Para que tal detalhamento mantenha-se alinhado à postura ética que adotei, o nome de nosso local de trabalho e dos participantes foram modificados, a fim de que seu anonimato seja garantido e suas identidades reais, preservadas. Na transcrição, também troquei os nomes de outras instituições de ensino, de turmas e de outras pessoas, para garantir o anonimato de todos.

3.2.1. Nosso local de trabalho

É fundamental falar sobre o local em que trabalho, visto que foi lá onde comecei a me sentir aflita, tendo a ideia de pesquisar sobre as emoções dos professores. Ademais, também foi lá onde conheci os outros participantes, que se tornaram meus amigos pessoais.

O colégio, o qual chamarei de Escola, é uma instituição de ensino particular com menos de cem anos e tradicional, possuindo mais de uma unidade na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com seu projeto político-pedagógico, alguns de seus objetivos são: estimular a disciplina e o senso de responsabilidade do aluno; ajudá-lo a desenvolver valores morais, cívicos e culturais; conscientizá-lo sobre seu papel como cidadão e ser social; fortalecer a noção de que o conhecimento é a forma mais saudável de crescimento social; capacitar o aluno, através do conhecimento formal, a progredir em seus estudos; e prepará-lo para que obtenha um bom desempenho em quaisquer concursos que tente (tanto de acesso ao Ensino Médio quanto de acesso ao Ensino Superior).

Esses objetivos, dentre outros não mencionados, estão em consonância com a filosofia adotada. A Escola acredita que a educação é o caminho para a formação e o desenvolvimento de cidadãos maduros e socialmente responsáveis, que zelarão pelo

bem-comum, respeitando os valores democráticos. Porém, também prioriza a preparação do aluno para potenciais momentos de competição, recorrentes na vida. Por isso, preocupa-se em mostrar-lhe, a todo momento, a importância do conhecimento. Com sua filosofia, objetivos e ensino, pretende preparar seus alunos para que se tornem cidadãos que contribuirão para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, que estarão “atenados” para as constantes mudanças que ocorrem no mundo atual, globalizado, e que exercerão plenamente sua cidadania ética.

Explicados os objetivos e a filosofia da Escola, passo, agora, a falar sobre sua estrutura física. As unidades da escola estão distribuídas em alguns prédios e casas de médio a grande porte. Em algumas unidades, há o funcionamento misto de turmas da Pré-Escola e do Ensino Fundamental I; em outras, há o funcionamento misto de turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio; e, por fim, há unidades em que há o funcionamento misto de turmas do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II. Por ter conhecido meus amigos em uma unidade específica, ela será a única que descreverei e a qual chamarei de Escola 1.

A Escola 1 funciona em um prédio grande – mas que não é o maior, se comparado ao de outras unidades – de cinco andares, nos quais estão distribuídos: as salas de aula; os laboratórios (de ciências e informática); a biblioteca; os banheiros; as salas da direção e da coordenação; a sala dos professores; as salas das equipes pedagógicas; a secretaria; o pátio; a quadra esportiva; e a cantina. Circulam nela uma média de 600 alunos, somando os turnos da manhã (no qual funcionam as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II – doravante, EF – e as turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio – doravante, EM) e da tarde (no qual funciona apenas as turmas de Ensino Fundamental II), tendo em torno de 55 professores nos dois turnos – alguns professores lecionam apenas nesta unidade, mas muitos trabalham em outras também.

Tendo retratado os aspectos mais importantes da Escola, abordo na próxima subseção os perfis dos participantes e justifico os motivos que me levaram a convidá-los para fazer parte deste trabalho.

3.2.2. Os praticantes-participantes

Como detalhado no capítulo 1, decidi compartilhar minhas aflições com quatro amigos de trabalho e chamá-los para participar deste estudo para que o

compartilhamento fosse “de mão-dupla” e para que tentássemos, juntos, entender como nos sentíamos. Então, como já explicado neste capítulo (cf. seção 3.1), eles foram praticantes-participantes e eu fui uma praticante-participante-pesquisadora – ou seja, assumi um papel híbrido. Logo, nosso grupo é composto de cinco praticantes-participantes. Na época da gravação dos dados, tínhamos entre 25 e 30 anos e todos morávamos na cidade do Rio de Janeiro – onde todos ainda residem.

3.2.2.1. As origens de nossa amizade

Conheci Mariana, Sabrina, Guilherme e Paulo na Escola, onde todos lecionamos. Como eu, Mariana e Guilherme somos ex-alunos de nosso local de trabalho e trabalhamos lá como monitores (desde 2009, 2007 e 2007, respectivamente), já tínhamos tido contato uns com os outros, mas não éramos próximos. Sabrina e Paulo se conheceram antes de trabalharem na Escola, em outra instituição particular de ensino, e já eram amigos quando os conhecemos.

Ao longo dos anos, fui ficando um pouco próxima de Mariana, por nós duas atuarmos como monitoras de Língua Portuguesa. Todavia, só realmente nos tornamos amigas em 2015, quando passei a ter mais contato com ela, pois foi o ano em que me tornei professora – e Mariana também havia se tornado professora, um ano antes de mim. Além disso, outra razão para nos aproximarmos foi Guilherme; na verdade, ele acabou “me dando” estes novos amigos indiretamente.

Comecei a ter mais contato com Guilherme depois de uma reunião de início de ano e passamos a conversar com frequência; assim, nos tornamos amigos. Ele acabou me aproximando de Mariana – de quem só se tornou amigo quando fizeram uma pós-graduação em Educação juntos, que os habilitou a dar aulas, visto que os dois fizeram bacharelados em suas graduações –, porque sempre queria conversar com nós duas em um horário de recreio que os três tinham em comum; então, rapidamente, nos tornamos amigas por conta do contato assíduo que passamos a ter por causa de Guilherme.

Guilherme também me aproximou de Paulo e Sabrina, pois os três são da mesma equipe, por assim dizer, em razão de lecionarem disciplinas afins. Ele conheceu Paulo em 2014, quando os dois fizeram o exame admissional para a escola juntos, por mera coincidência; depois desse dia, iniciaram uma amizade. Quando Sabrina entrou para o corpo docente da Escola, os dois passaram a ter bastante contato, pois são professores

da mesma disciplina; além disso, a amizade já existente de Paulo e Sabrina “deu um empurrão” para que Guilherme se tornasse amigo dela.

Como Guilherme é muito comunicativo, falava constantemente de mim e de Mariana para Sabrina e Paulo e vice-versa. Desta forma, depois de pouco tempo, começamos a nos sentir “íntimos”, em razão de Guilherme falar tanto de nós uns para os outros. Quando percebemos, estávamos sempre conversando quando nos encontrávamos no colégio e começamos a marcar saídas.

No início, elas “furavam” bastante, mas, com a convivência cada vez maior na escola, os encontros fora da mesma começaram a acontecer com um pouco mais de frequência. Em (praticamente) todos, falamos sobre nossas vidas pessoais e também “enveredamos” pelo tema “escola e educação”, compartilhando nossas percepções e opiniões acerca deste assunto. Algumas vezes, comentamos sobre situações presenciadas e/ou vivenciadas na Escola; em outras, falamos sobre a educação e os colégios de um modo geral, sem nos referirmos, especificamente, a alguma instituição de ensino. Contudo, era (e ainda é) comum aos cinco a sensação de que o que conversávamos – e conversamos – fora da Escola não deveria ser comentado na mesma, pois poderíamos ser mal interpretados. Na Escola, sentimos que podemos apenas “sussurrar” nossos pensamentos; fora dela, podemos “dizê-los” e até mesmo “gritá-los”.

3.2.2.2. Perfil acadêmico e experiências de emprego

Em relação à nossa formação acadêmica, posso dizer que são bem distintas, não apenas por lecionarmos disciplinas diferentes, mas por termos trajetórias variadas. Antes de começar a explicá-las, considero importante esclarecer dois pontos: i) todas as informações supracitadas sobre nossa amizade foram mencionadas por meus amigos em conversas face-a-face com eles; ii) parte das informações sobre nossas vidas acadêmica e profissional também me foi dita por eles em conversas face-a-face, mas outra parte me foi fornecida através de um grupo virtual que criamos no aplicativo Messenger, a fim de nos comunicarmos com mais rapidez, o que acabou facilitando a troca de informações que precisava saber – e não sabia – para compor este estudo e também as marcações dos encontros que tive com eles (em grupo e individual, cf. seções 3.3 e 4.3).

Guilherme e Mariana se formaram na Escola em 2006 (estudaram em unidades diferentes) e ingressaram na faculdade em 2007. Em 2007, Guilherme começou a

trabalhar como monitor na Escola, ao mesmo tempo em que cursava o Bacharelado em Ciências Biológicas na UERJ, graduando-se em 2010. Da data de sua graduação até 2012, iniciou outros dois cursos de graduação, mas trancou-os. Em 2012, iniciou os estudos no curso de Mestrado do Programa de Planejamento Energético (PPE) da UFRJ, o qual concluiu em 2014. De 2012 a 2013, em concomitância com o mestrado, fez uma pós-graduação em Docência no Ensino Fundamental e Médio pela instituição AVM Faculdade Integrada, a fim de poder lecionar. Em 2014, foi convidado pela direção da Escola a deixar de ser monitor, para integrar a equipe de professores de Biologia, trabalhando com o EF II (turmas de 9º ano) e o EM (todas as turmas), onde leciona até hoje. Deseja fazer um novo mestrado, agora voltado para a área de educação, para seguir um doutorado nessa área, que tem sido seu foco de interesse nos últimos anos, mas ainda não decidiu em que instituição.

Mariana também começou a trabalhar como monitora na Escola em 2007 – mas em uma unidade diferente da de Guilherme –, em concomitância ao início dos estudos no curso de Bacharelado em Artes Cênicas, na UNIRIO, no qual se formou em 2011. De 2012 a 2013, fez o mesmo curso de pós-graduação que Guilherme, porque também desejava dar aulas. Em 2014, ingressou em um dos cursos de licenciatura em Letras da UERJ, o que era um sonho e desejo antigos (que, na época em que prestou vestibular, não pôde realizar por causa de alguns problemas pessoais). Em 2014, no meio do ano letivo, acabou acumulando os cargos de monitora e de professora substituta, pois uma professora de Artes da Escola pediu demissão no início do segundo semestre. A substituição deu certo e, a partir de 2015, deixou de ser monitora e tornou-se professora efetiva de Artes no EM (todas as turmas), cargo que ocupa até hoje. Mariana deseja fazer mestrado em Literatura, mas deseja, primeiro, conseguir concluir o curso de licenciatura e que a UERJ saia da situação em que está, para, então decidir o que quer estudar especificamente e em que instituição.

Sabrina se formou em uma escola pública tradicional e bem-conceituada em 2009. Em 2010, ingressou no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UERJ, o qual concluiu em 2014. De 2013 ao final de 2014, trabalhou como monitora em outro colégio particular, onde conheceu Paulo. No final de 2014, participou do processo seletivo da Escola, tendo sido aprovada; em 2015, recém-formada, também passou a integrar a equipe de Biologia, dando aulas para o EF II (turmas de 9º ano) e para o EM (turmas de 1º e 2º anos) e dividindo algumas turmas com Guilherme. Também em 2015,

ingressou na Especialização em Ensino de Ciências, também na UERJ, a qual ainda não conseguiu terminar (só falta a defesa da monografia) em virtude de greves e da situação que a UERJ está enfrentando. Quando concluir a Especialização, pretende ingressar em um mestrado de Ensino de Ciências e/ou Biologia, mas não mencionou onde.

Paulo também se formou em uma escola pública tradicional, em 2003. Em 2005, ingressou no curso de Bacharelado em Física, pela UFRJ, mas, no meio da faculdade, decidiu trocar sua habilitação para licenciatura, o que postergou um pouco sua formatura, que só ocorreu em 2013 – outro motivo que também o levou a se formar mais tarde foi a demora em escrever sua monografia. De 2010 a 2013, trabalhou como monitor no mesmo colégio particular que Sabrina, onde a conheceu. Ao final de 2013, participou do processo seletivo as Escola, sendo aprovado; foi contratado no início de 2014 como professor efetivo de Física do EF II (turmas de 9º ano) e do EM (turmas de 1º e 2º anos). Também deseja fazer mestrado, em Ensino de Ciências, porém, também não disse onde.

Eu concluí o Ensino Médio em 2008, na Escola – tendo estudado na mesma unidade que Mariana. Em 2009, ingressei na PUC, quando também comecei a trabalhar como monitora em meu antigo colégio. Escolhi a PUC porque queria cursar, ao mesmo tempo, a Licenciatura em Letras – Português/Inglês e suas respectivas Literatura e o Bacharelado em Tradução (Português-Inglês), o que fiz – porém, percebi que a área de tradução não era o que eu queria –, graduando-me em julho de 2014 nas duas habilitações. No início desse ano, havia pedido demissão da Escola, pois desejava concluir a faculdade com calma; meses depois, em setembro, fui convidada pela coordenação para retornar ao cargo. Nesta época, também estava me preparando para o processo seletivo do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC; ao final de 2014, fui aprovada no processo e iniciei o curso em 2015, optando pela linha 4 (Discurso, vida social e práticas profissionais) de pesquisa. Neste mesmo início de ano, fui convidada pela direção da Escola a deixar de ser monitora e me tornar professora efetiva de Inglês do EF II (todas as turmas), cargo que ocupo até hoje – e, agora, em 2017, também trabalharei com o EM (turmas de 1º e 2º anos). Assim que concluir o mestrado, pretendo me preparar por no máximo um ano para poder tentar o processo de seleção para o Doutorado na mesma instituição, na mesma área e na mesma linha de pesquisa – porque, a cada dia, tenho mais certeza que essas são a área e a linha que amo e as quais quero continuar estudando.

Mediante as informações supracitadas, é possível perceber que, de fato, nossas formações acadêmicas são bem diferentes, mas também é perceptível que temos muitos pontos em comum – como nossas trajetórias profissionais e nosso desejo de dar continuidade à formação acadêmica, por exemplo –, os quais me levaram a convidar os quatro para serem praticantes-participantes desta dissertação, convite que aceitaram prontamente – além, é claro, do fato de termos nos tornado amigos e também de termos opiniões muito parecidas em relação à educação, prática docente e aflições.

| Praticantes/ Informações | Guilherme | Mariana | Sabrina | Paulo | Thelma |
|--|--|------------------------------------|---|--|---|
| Idade | 26 | 27 | 25 | 30 | 25 |
| Curso de graduação | Bacharelado em Ciências Biológicas | Bacharelado em Artes Cênicas | Licenciatura em Ciências Biológicas | Licenciatura em Física | Licenciatura em Letras (Port./Ing.) |
| Experiência como monitor | Escola (2007-2013) | Escola (2007-2014) | Outro colégio (2013-2014) | Outro colégio (2010-2013) | Escola (2009-2014) |
| Período como professor na Escola | Início de 2014 - atual | Metade de 2014 - atual | Início de 2015 - atual | Início de 2014 - atual | Início de 2015 - atual |
| Disciplina que leciona | Biologia (EF e EM) | Artes (EM) | Biologia (EF e EM) | Física (EF e EM) | Inglês (EF) |
| Série com que trabalha | 9º ano EF II 1º, 2º e 3º anos EM | 1º, 2º e 3º anos EM | 9º ano EF II 1º, 2º e 3º anos EM | 9º ano EF II 1º, 2º e 3º anos EM | EF II todo (6º, 7º, 8º e 9º anos) |
| Especialização e/ou Mestrado | Sim | Sim | Sim | Não | Sim |
| Desejo de formação continuada | Sim (doutorado) | Sim (mestrado) | Sim (mestrado) | Sim (mestrado) | Sim (doutorado) |

Quadro 1 – Principais informações dos praticantes-participantes

Finalizo esta seção com o quadro apresentado na página anterior, no qual reúno nossas principais informações – levando apenas em consideração as informações até o ano de 2016.

3.3. A geração dos dados

Ao decidir realizar este estudo, vislumbrava a possibilidade de entender minhas angústias e suas possíveis causas, estendendo, pouco tempo depois, esse vislumbre também para as aflições de meus amigos e suas potenciais motivações. Para poder chegar a entendimentos, optei por ater-me ao discurso dos praticantes, analisando-o linguisticamente.

Para realizar tal análise, percebi que seria necessário marcar um encontro em que todos estivéssemos presentes, porque, apesar de nos encontrarmos com certa frequência, muitas vezes Paulo e/ou Mariana não compareciam de última hora. Depois de muito tempo tentando combinar, através do aplicativo Messenger, um dia em que todos estivessem livres, finalmente chegamos ao denominador comum do dia 16 de abril de 2016. À semelhança das Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (cf. APPE⁴⁴, Allwright, 2003; Moraes Bezerra, 2007; Miller et al., 2008; Allwright e Hanks, 2009; Miller, 2010; Ewald, 2015) e das Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório (cf. ARPE⁴⁵, Moraes Bezerra, 2007; Colombo, 2014; Ewald, 2015), marquei com eles em uma pizzeria, pois queria que o ambiente fosse bastante descontraído, a fim de que nos expressássemos da forma mais natural possível. Dentro

⁴⁴ De acordo com Miller (2010, p. 120-121), os praticantes se engajam através do discurso “em atividades pedagógicas ou profissionais que se caracterizam por acrescentar o foco no entendimento de suas questões ao foco no trabalho. Surgem, assim, atividades levemente adaptadas – de forma explícita ou implícita – para satisfazer o desejo de entender (ALLWRIGHT, 2003a, 2003b; MORAES BEZERRA & MILLER, 2006; ALLWRIGHT & HANKS, 2009; MILLER, 2009; MILLER, CUNHA & EWALD, 2009; MILLER et al., 2009)”. A autora reconhece, “nesse movimento discursivo, uma transformação do gênero atividade ‘exclusivamente’ pedagógica ou profissional – a atividade pedagógica ou profissional com potencial exploratório (APPE). (...) [A]s APPE podem acontecer em salas de aula, em contextos profissionais e/ou fora deles, durante a leitura crítica/escrita de textos; discussão de músicas, filmes, vídeos, peças; atividades/exercícios com foco na linguagem; conversas informais; (construção de) questionários; reflexão sobre quizzes; reuniões; almoços; conversas informais; entrevistas; narrativas solicitadas e/ou espontâneas; cartas; diários; testimonials, relatórios, planos de aula, etc”.

⁴⁵ Moraes Bezerra (2007, p.144), em sua tese, cunhou o termo “Atividades para Reflexão com Potencial Exploratório (ARPE)”. Ela explica e justifica a criação deste termo da seguinte forma: “Lembro-me que, em um dos momentos no qual planejava uma atividade para o próximo encontro do grupo, pensei como era bom preparar a atividade e ela ter dupla função: implementar a reflexão e gerar uma conversa que, ao ser gravada, seriam meus dados. Eu não precisaria preparar, por exemplo, um questionário ou gravar entrevistas. Bastavam-me os dados orais ou escritos produzidos durante a reunião. Na verdade, chamei estas atividades de Atividades para Reflexão com Potencial Exploratório (ARPE)”.

da PE, este seria um Encontro Social com Potencial Exploratório (ESPE). Além disso, o local é pequeno e não havia muito barulho no dia, o que foi propício à gravação de áudio.

Quando comecei a gravar, estávamos tendo uma “conversa cruzada”: uma parte da mesa estava falando sobre cursos que tinha a intenção de fazer, para se aprimorar e/ou ganhar mais conhecimento, e a outra estava falando sobre um churrasco ao qual todos iriam. Minha intenção era deixá-los falar livremente, até que o tema surgisse espontaneamente, ou que algum de meus amigos iniciasse o tópico. Caso isso não ocorresse, iria fazer-lhes a única pergunta que tinha pronta: o que te aflige como professor e por quê?

No entanto, com 1 minuto e 23 segundos de gravação, Paulo, demonstrando certa ansiedade, questionou-me se eu tinha alguma pergunta em específico. Diante de seu questionamento, expliquei-lhes com detalhes as razões pelas quais os havia convidado para aquele encontro – já havia conversado um pouco sobre o assunto com eles pessoalmente e virtualmente –, fiz minha pergunta e concluí minha fala, deixando “em aberto” para que alguém tomasse o turno. Paulo o fez e começou a desabafar. A partir de sua fala, os outros praticantes-participantes também começaram a dar suas opiniões, passando a haver diversas interrupções e sobreposições de fala, algumas tomadas de turno e algumas falas em que simplesmente mostrávamos estar prestando atenção no que havia sido dito e/ou desejávamos concordar com algo, o que ocorreu em quase todos os momentos das quase duas horas de gravação.

Então, assim como Araujo (2014), percebi que o momento de geração dos dados de minha pesquisa era uma *conversa de pesquisa*. A autora cunhou este termo porque, inicialmente, havia escolhido a entrevista como instrumento de geração de dados; após um período da conversa, a entrevista assumiu características de uma entrevista semiestruturada (Fontana e Ney, 1994) e, depois de outro período, Araujo percebeu que a interação havia tomado a forma de uma entrevista não-estruturada ou aberta (Fontana e Ney, 1994).

Entretanto, quanto mais a autora conversava com as outras participantes (que eram suas amigas pessoais), mais ela se deu conta de que a entrevista foi se transformado em uma conversa corriqueira, cotidiana, pois, além de fluir naturalmente, passaram a ocorrer sobreposições e interrupções de turno, a manutenção dos turnos passou a ser ratificada ou não pelas outras participantes (que aceitavam ou rejeitavam a

permanência do turno com a interlocutora) e as relações de poder foram se tornando simétricas. Logo, sua entrevista de pesquisa havia se transformado em uma conversa e, por isso, o uso do termo “conversa de pesquisa”.

O momento de geração dos dados deste estudo é bastante semelhante ao do de Araújo, mas, diferentemente do dela, que se baseou em um roteiro de questões-guia – que se mostrou desnecessário –, eu só havia preparado uma única pergunta. Porém, bem como uma das participantes fez com Araújo, Paulo sutilmente me intimou a assumir o papel de pesquisadora ao me questionar sobre o que eu queria saber deles em específico. Como indiretamente respondi minha pergunta antes mesmo de explicitá-la para meus amigos, como um modo de justificar minha pesquisa e a participação deles, Paulo pediu o turno quando acabei de falar e fez seu desabafo, como supracitado, a partir do qual a interação foi tomando características de conversa – como também mencionado nos parágrafos anteriores.

Este modo de interação foi muito apropriado, porque assumi o papel de pesquisadora apenas no início, quando me foi solicitado, e com o andar da conversa, fui naturalmente mudando de papel, assumindo meu lugar de praticante participante, o que deixou minha relação com os outros praticantes-participantes (mais) simétrica, e os deixou e deixou a mim mais confortáveis e à vontade. Todos nós nos expressamos livremente, falando sobre nossas próprias angústias e/ou nos posicionando acerca das aflições dos amigos, o que acredito ter nos proporcionado alguns entendimentos momentâneos sobre o assunto.

Seguindo o princípio da PE de que o trabalho para entender é constante, seu paradigma de pesquisa do praticante e a agenda ética da LA, pedi aos outros praticantes, mais uma vez através do Messenger, que marcássemos um novo encontro, agora individual, a fim de que pudesse conversar com ele sobre a seleção que tinha feito dos dados, para saber se estariam de acordo com a mesma e se sentiriam que sua identidade estava preservada. Além disso, queria que eles tivessem tempo para ler e refletir sobre tudo que havia sido conversado, para que pudessem fazer suas análises dos dados e para saber se gostariam de complementar alguma informação da transcrição.

Neste segundo encontro, levei a transcrição completa dos 21 minutos selecionados da conversa. Não a levei dividida por temas ou trechos (cf. seção 4.1) para não os influenciar com minha opinião acerca de qual seria o assunto principal de um trecho, e também para que tivessem a oportunidade de ler a transcrição em sua

totalidade. Deixei-os à vontade para que lessem o que e o quanto desejassem. Ao finalizarem a leitura, fiz-lhes algumas perguntas, por exemplo, “Gostariam de fazer algum comentário sobre qualquer assunto abordado na conversa?” (cf. seção 4.2).

Concordo com Glesne (1999, apud Rollemberg, 2008, p. 82) e com Araujo (2014): retornar os dados para os praticantes-participantes é uma forma de valorizá-los, pois eles têm a oportunidade de (re)interpretar o que disseram. Com isso, o processo de análise não recai exclusivamente sobre mim, pesquisadora – tendo sido também praticante e participante. Além disso, eles puderam opinar sobre a seleção dos trechos que eu havia feito – com a qual todos concordaram – e Paulo teve a oportunidade de escolher o que seria dito sobre seu problema pessoal (cf. subseção 4.1.1 e seção 4.2). Portanto, compreendo que esta etapa teve suma importância, pois corroborou o posicionamento ético que sigo e em que acredito enquanto pesquisadora-praticante-participante, o qual tornou a ação de pesquisar mais democrática para todos os envolvidos.

3.4. Transcrição dos dados e procedimentos de análise

Ao transcrever os dados, optei pelo uso das convenções presentes nos estudos da Análise da Conversação (Atkinson e Heritage, 1984; Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), acrescentando-lhes símbolos sugeridos por Schifffrin (1987) e Tannen (1989), autoras da área da Análise do Discurso. Depois de uma longa, repetida e cuidadosa escuta, transcrevi os 21 minutos iniciais da conversa, dos quais selecionei onze excertos. Após a seleção, separei-os por assuntos abordados e agrupei em seções os excertos que tinham assuntos semelhantes, para facilitar a análise. A transcrição integral desses 21 minutos encontra-se na parte de Anexos (cf. cap. 7).

Explicado como se deu a transcrição dos dados e os procedimentos de análise, finalizo esta seção, com a qual encerro este capítulo. No próximo, dedico-me a analisar os dados a partir das perspectivas interacional e linguística (com ênfase nos aspectos emocionais/sentimentais), e a explicar como se deu o retorno dos dados para os praticantes.

4. Análise e discussão dos dados

Neste capítulo, faço uma análise detalhada da parte selecionada e transcrita da conversa que tive com Guilherme, Paulo, Mariana e Sabrina; para tal, decidi dividir o capítulo em dois blocos. No primeiro, seleciono alguns trechos da conversa, os quais separo por temas, agrupando-os em seções; os trechos escolhidos seguem a ordem cronológica da conversa. Em sua análise, debruço-me sobre o discurso dos praticantes-participantes a partir dos conceitos apresentados na fundamentação teórica deste trabalho (cf. cap. 2). No segundo, retrato brevemente como se deu o retorno dos dados para cada um dos praticantes-participantes – o que foi feito individualmente –, comento suas impressões sobre o que disseram e acrescento eventuais comentários adicionais que tenham feito.

4.1. Uma análise micro: aspectos linguísticos e emocionais

Neste bloco, volto-me especificamente para o discurso dos praticantes-participantes, a fim de analisá-lo a partir das conceituações e teorias revisadas no arcabouço teórico (cap. 2), o que me leva a um maior entendimento do que sentem, ou, melhor, do que verbalizam sentir, e de como construímos e reconstruímos nossas emoções/sentimentos em virtude de nossa interação com o (s) ambiente (s) em que trabalhamos. Para tal, faço um recorte da transcrição, selecionando os trechos que se relacionam diretamente a estas construções e reconstruções emocionais nos colégios em que lecionamos, dividindo-os por temas e agrupando-os em subseções.

4.1.1 Voz e poder: alunos X professores

Nesta subseção, composta por quatro excertos, enfatizo: como a relação entre professores e alunos pode se tornar conflituosa em virtude de, cada vez mais, os alunos terem mais poder sobre a direção das escolas e suas decisões, o que advém de uma concepção mercadológica de ensino (cf. Palmer, 2012, subseção 2.2.2); e como estes conflitos interferem – quase sempre direta e negativamente – no emocional destes profissionais. Os excertos compõem a parte inicial da gravação e da transcrição.

Excerto 1

| | | |
|-----------|----------------------------------|---|
| Paulo | 01 02 | Mas tem alguma pergunta em específico? ((Paulo me olha fixamente, demonstrando ansiedade e curiosidade)) |
| Thelma | 03 | Ah↑ então, era isso que eu ia falar |
| Guilherme | 04 | Tipo, você é homem? = |
| Thelma | 05 06 | =°Não, olha° ((faço um barulho com a boca, para repreender o comentário feito por Guilherme)) |
| Paulo | 07 | É:: calabresa ((Paulo volta seu olhar para o garçom)) |
| Thelma | 08 | É:: era isso que eu ia falar = |
| Guilherme | 09 | =Tirando isso |
| Thelma | 10 11 12 13 14 15 | A minha única:: assim, eu já expliquei pra vocês que o caso... é:: o que que aconteceu... eu ano passado me vi atolada por tá com português e inglês e comecei a ver, a ficar doida com negócio de preencher diário, questões burocráticas mesmo (.) e aí eu fiquei na dúvida se dava trabalho ou não dava (.) aí eu tenho que te agradecer porque eu nunca te agradei. |

Neste primeiro excerto, há o início da conversa, no qual Paulo questiona se há algo em especial que eu queira perguntar (linhas 1-2). Acredito que ele fez essa pergunta por ter demonstrado uma certa ansiedade para que começássemos logo, pois estávamos gravando há, literalmente, um minuto, e eu ainda não havia falado para eles exatamente o que queria saber – ele também estava ansioso por um motivo de trabalho, a ser mencionado posteriormente. Quando vejo uma brecha para entrarmos no tema, Guilherme faz uma brincadeira boba, e eu o repreendo (linhas 3-6).

O garçom, então, serve Paulo e se retira. Tento responder a pergunta de Paulo, mas Guilherme insiste na brincadeira. Porém, consigo retomar o turno ⁴⁶e, antes de dizer propriamente o que gostaria de saber deles, apresento as motivações que me levaram à realização deste trabalho (linhas 10-15). Interpreto esta explicação prévia como uma tentativa de justificar as razões que me levaram a pedir para conversar com eles e, consequentemente, de mostrar a relevância da conversa para meu trabalho – e, ao mesmo tempo, a relevância do mesmo.

⁴⁶ Neste capítulo, utilizo alguns construtos da Análise da Conversação (como tomada de turno, alinhamento e sobreposição de turno, dentre outros). Porém, como um dos objetivos de minha pesquisa consiste em analisar as manifestações linguísticas do sofrimento de um grupo de professores e suas potenciais causas, julgo não ser necessário me aprofundar em explicações acerca destes construtos. Portanto, apenas irei mencioná-los durante a análise dos dados.

Durante minha explicação, utilizo os termos “atolada” (linha 10) e “doida” (linha 11). Compreendo estas palavras como **manifestações explícitas**⁴⁷, de **intensidade alta**, de **sentimentos desagradáveis (afeto negativo)**. Ao dizer “atolada”, demonstrei estar passando por um estado emotivo de sobrecarga em virtude de estar extremamente atarefada no trabalho, o que entendo como **insatisfação** em relação às atividades em que estava engajada (minha dupla função como professora de inglês e de português, cf. cap. 1). Ao usar a palavra “doida”, conjuguei-a com a expressão “comecei... a ficar”, o que demonstra o início de um processo mental contínuo de desespero, de “loucura” e desorientação, cuja causa atribuo a esse estado de sobrecarga pelo qual passava.

Relendo este trecho, acredito que optei por dizer “doida” para indicar um excesso de ansiedade em relação ao “novo” ambiente (as aulas de português) em que tinha sido colocada e em relação a suas burocracias. Lembro-me que, nesta época da dupla função, fiquei muito nervosa com as expectativas dos novos alunos que teria, de seus pais e da direção em relação as minhas aulas e também fiquei com medo de não saber preencher corretamente os diários dessa disciplina (o que é um pouco diferente do preenchimento dos diários de inglês). Esta situação remete ao que Day e Qing (2009) falam sobre os professores estarem, atualmente, trabalhando em ambientes que não contribuem para seu bem-estar, o que pode ter origem no aumento das responsabilidades burocráticas e acaba demandando mais esforço, tempo e dedicação dos professores (cf. cap. 2, subseção 2.2.2) – que foi meu caso.

No final deste excerto (linhas 13-15), agradeço a Paulo por ter me estimulado a elaborar esta dissertação, que teve seu início com um pré-projeto que desenvolvi a partir de uma conversa que tive com ele, por acaso, sobre os problemas que ele estava tendo para conciliar seus horários em duas escolas. No início do próximo excerto, explico-lhe que trabalho foi esse (linhas 17-37), porque eu ainda não havia contado para ele que, depois de nossa conversa, tinha decidido fazer um pré-projeto sobre problemas burocráticos enfrentados por professores, o qual me estimulou e levou, posteriormente, a desenvolver o presente trabalho.

⁴⁷ Decidi destacar as categorias do Sistema de Avaliatividade que utilizo nas subseções de análise com o uso do negrito para facilitar seu reconhecimento e também para evitar confusões entre o uso teórico dos termos “insatisfação”, “insegurança” e “infelicidade” e seu uso corriqueiro, do senso-comum.

Excerto 2

| | | |
|--------|--|---|
| Paulo | 16 | °Que trabalho?° ((Paulo demonstra surpresa)) |
| Thelma | 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 | Porque um dia você chegou pra mim (.) do nada, olhou e falou assim “Ah, eu não sei o que fazer!” ... ((Estou olhando apenas para Paulo)) aí eu pensei “Que que será que ele tá falando?”, aí (ele veio saber) pra conversar comigo sobre horário, eu pensei “Pô, isso é problema burocrático”... que às vezes a gente fica meio sem noção, a gente acha que só:: só a gente tem problema, né, que mais ninguém tem ((Agora estou olhando não apenas para Paulo, mas também para os demais participantes)). aí eu pensei “Pô, acho que dá (.) dá pra fazer alguma coisa”. conversei com a minha orientadora, e:la topou. ela falou assim “Ah, cara... vai: primeiro escrevendo, assim, tuas impressões, o que você escutar:, não precisa nem ser pra você que o colega falar, mas, o que você escutar” >ela falou< “E depois, você reúne alguns colegas, algumas pessoas... e::, pede, sei lá, pra conversar.” então, assim... a única pergunta que eu tenho... é::... e aí eu quero mais tentar deixar assim... vocês falarem, eu vou falar e tal >mas eu vou tentar< não me meter não não::... intervir nem nada é só assim o que que aflige (.) cada um como professor, seja problema com aluno seja problema com direção seja problema (.) sei lá de burocracia:: ... ah às vezes burocracia é mais quem trabalha em escola pública mas de qualquer forma... |
| Paulo | 38 | Posso ser o primeiro? |
| Thelma | 39 40 | <u>Claro</u> . fica à vontade ((Estendo a mão na direção de Paulo, sinalizando que estou lhe dando a palavra)) |

Ao dizer “que às vezes a gente fica meio sem noção, a gente acha que só a gente tem problema, né, que mais ninguém tem” (linhas 21-23), acabo por justificar a relevância que o problema de Paulo teve para mim, que foi perceber que outra pessoa também estava passando por uma situação de dúvida e conflito. Em minha justificativa, utilizo um **token de atitude**, o qual entendo conter uma **manifestação implícita de insegurança**, que foi motivada pelo início do processo mental contínuo de desespero mencionado no primeiro excerto.

Acredito que, com esta fala, na verdade, quis dizer que *eu* não tinha mais senso da realidade a minha volta, pois me sentia desorientada e passei a imaginar/fantasiar – em virtude do desespero – que era a única a passar por situações difíceis e que a vida das outras pessoas estava perfeita, sem complicações ou defeitos, o que expressei no trecho “que mais ninguém tem” (linhas 22-23), o que demonstra que eu provavelmente estava experienciando o **sentimento desagradável (afeto negativo)** de imperfeição. Então, quando Paulo conversou comigo sobre o problema burocrático pelo

qual estava passando, “retornei à realidade”, me dando conta de que eu não percebia os problemas das outras pessoas por estar imersa nos meus.

Contudo, além da imersão em meus próprios problemas, enxergo outra razão para minha falta de percepção. Zembylas (2004) argumenta que

[a]s emoções que os professores experimentam e expressam, por exemplo, não são apenas questões de disposições pessoais, mas são construídas em relações sociais e sistemas de valores em suas famílias, culturas e situações escolares. Essas relações e valores influenciam profundamente como e quando emoções particulares são construídas, expressas e comunicadas (ZEMBYLAS, 2004, p. 186)⁴⁸.

Este argumento faz muito sentido para minha situação no momento da conversa, pois tenho uma forte convicção de que comecei a criar a impressão de que apenas eu enfrentava um momento difícil em razão de, na escola em que nós lecionamos, haver um certo medo e apreensão de se conversar sobre problemas de trabalho.

É bastante raro ver alguém na escola fazer qualquer tipo de reclamação sobre a mesma e não ser repreendido por algum colega – exceto reclamações sobre alunos, as quais parecem estar liberadas, por não serem perigosas. Diversas vezes já presenciei colegas dizerem “Pelo amor de Deus, fica quieto/a! Quer perder o emprego?”, “Tá maluco/a? Alguém pode te ouvir!” ou qualquer outra frase semelhante quando eu ou qualquer outra pessoa reclamávamos, por exemplo, da forma que algum conteúdo foi abordado nas apostilas que usamos.

Os professores da escola, quase sempre, ficam surpresos, chocados, estupefatos e/ou amedrontados ao ouvirem outros professores fazendo este tipo de reclamação. Percebo que parece haver uma “lei do silêncio” consensual: mesmo que todos concordem com a reclamação feita, todos se calam; no máximo, advertem os colegas, como mencionado anteriormente, quando há uma relação grande de proximidade. Acredito que essa “lei” acabou sendo estabelecida, ao longo de anos, por professores antigos terem visto alguns colegas serem demitidos em virtude de a direção da escola ter ouvido de seu (s) funcionário (s) este tipo de reclamação.

⁴⁸ Todas as traduções desta seção são de minha autoria, à exceção dos excertos de Palmer. Do original: “The emotions that teachers experience and express, for example, are not just matters of personal dispositions but are constructed in social relationships and systems of values in their families, cultures and school situations. These relationships and values profoundly influence how and when particular emotions are constructed, expressed, and communicated”.

Nos últimos anos, essa “lei” parece ter se intensificado um pouco, tendo havido ao menos dois casos de demissão no meio do ano letivo em razão de os professores terem feitos críticas às escolhas pedagógicas da escola. Assim, nos encontramos sob constante vigilância e repressão não apenas por parte de nossos superiores, mas também por parte dos próprios colegas, em virtude do medo que paira acerca das atitudes que a direção pode tomar com qualquer um de nós. Portanto, argumento que esta repressão fez com que me sentisse isolada, pois não me sentia à vontade para conversar com ninguém na escola, e fez com que eu me voltasse para meus próprios conflitos, fazendo-me sentir sozinha e angustiada.

Fundamento meu argumento na afirmação de Zembylas (2002b) sobre conflitos nas escolas. O autor defende que os “[c]onflitos (...) na escola giram em torno de elementos afetivos não ditos da consciência e dos compromissos ideológicos” (ZEMBYLAS, 2002b, p. 202). Com isso, “[u]m professor se sente imediatamente vulnerável quando contradições são reconhecidas entre significados e valores vividos e sentidos, e ‘crenças sistemáticas formais’” (ZEMBYLAS, 2002b, p. 202-203)⁴⁹. Logo, o silêncio a que fui submetida e ao qual aceitei me submeter geraram os conflitos que detalhei na introdução deste estudo.

Quando Paulo veio conversar comigo sobre seus problemas de horário, quebramos essa regra, esse valor, de certa forma, pois sua disponibilidade de horários para a outra escola em que trabalha estava coincidindo com a da escola em que trabalhamos juntos; ele poderia se prejudicar se alguém da direção o ouvisse. De início, fiquei um pouco impactada com sua atitude – por ser rara em nosso local de trabalho – e, posteriormente, percebi que tinha ficado aliviada de saber que havia alguém que não tinha medo de dizer o que estava sentindo, que eu podia conversar com alguém. Pouco depois, presenciei situações em que Guilherme, Mariana e Sabrina também agiram desta forma e este também foi um dos motivos para tê-los chamado para esta pesquisa.

Depois de explicar como estava me sentindo, comento sobre a conversa que tive com minha orientadora sobre fazer um trabalho acerca dos problemas burocráticos dos professores (linhas 24-30) – ideia que foi motivada por minha conversa com Paulo e que, posteriormente, foi desenvolvida, levando à escrita desta dissertação. Após acabar

⁴⁹ Tradução do original: “Conflicts in the classroom or at school revolve around mostly unspoken affective elements of consciousness and ideological commitments. A teacher feels immediately vulnerable when these contradictions are recognized between lived and felt meanings and values, and “formal systematic beliefs.”

minha explicação, estabeleço informalmente o conceito de *conversa de pesquisa* ao dizer que “eu vou tentar não me meter, não intervir nem nada” (linhas 32-33). Ou seja, por mais que tivesse uma pergunta com um assunto específico que gostaria que meus amigos respondessem, iria deixá-los à vontade para falarem sobre o que quisessem, sem tentar reconduzi-los para aquilo que eu achasse que eles deveriam dizer – mas talvez o fizesse se houvesse uma digressão muito grande do assunto.

Em seguida, faço minha pergunta inicial de pesquisa (linhas 33-37). Assim que acabo de falar, Paulo rapidamente se prontifica e pede para ser o primeiro (“Posso ser o primeiro?”, linha 38), pedido ao qual atendo prontamente (“Claro. Fica à vontade”, linha 39). Sua pressa se deve ao problema de trabalho pelo qual estava passando no momento da gravação da conversa, sobre o qual tecerei um breve comentário nos próximos parágrafos, por se relacionar ao próximo excerto.

Excerto 3

| | | |
|---------|----|--|
| Paulo | 41 | É:: (3,2) o que mais me aflige é você tá num lugar só e privado e |
| | 42 | você ficar dependente dele (2,8) <u>pra tudo...</u> se você for demitido |
| | 43 | <u>acabou</u> ((Paulo fará pausas relativamente longas por estar |
| | 44 | comendo, lentamente, um pedaço de pizza)) |
| Thelma | 45 | <u>É meu caso</u> |
| Sabrina | 46 | [°Meu caso <u>também</u> °] |
| Paulo | 47 | [E::] ... ainda mais quando você trabalha com uma (2,0) uma |
| | 48 | <u>clientela</u> >que são os seus alunos<= |
| Thelma | 49 | =Hã...= |
| Paulo | 50 | =Porque na verdade eles são clientes |
| Thelma | 51 | Si::m...= |
| Paulo | 52 | =Eles são tratados assim... aonde cada um deles po::de::... <u>tem voz</u> |
| | 53 | e pode interpretar as coisas do jeito que eles quiserem |
| Thelma | 54 | °Uhum° ((mastigo um pedaço de pizza)) |
| Paulo | 55 | Então basicamente... se o cara não vai com a tua cara ele pode |
| | 56 | foder você... é basicamente isso |
| Thelma | 57 | Sim... ele pode querer inventar qualquer coisa, pra te prejudicar: |
| Paulo | 58 | E aí cara... é:: quando: quando a empresa °ela não°... ela dá tanta |
| | 59 | voz e ela não dá respaldo pra você, porque se chegarem os pais |
| | 60 | você... é isso, é game over... °isso° é a pior coisa que tem |

No início deste excerto, Paulo começa a desabafar sobre a fragilidade (**afeto negativo**) à qual os professores estão/são submetidos quando trabalham exclusivamente em um colégio privado, não tendo outros locais de trabalho – que é meu caso, da Mariana e da Sabrina (linhas 41-44). Por mais que ele trabalhe em dois locais, reduziu

bastante sua disponibilidade no colégio em que trabalhamos juntos, tendo, basicamente, como sua única fonte de renda, a outra escola em que leciona – para a qual disponibilizou a maior parte de sua carga horária, tendo sido esta a resolução do problema que ele estava tendo, em 2015, em relação a horários, mencionado no excerto 2.

Percebo haver medo, receio, insatisfação e aflição em seu desabafo, **sentimentos desagradáveis** que são **implicitamente manifestados** pelos termos “dependente... pra tudo” (linha 42), de **intensidade média** – os quais utiliza ao falar da dependência total do professor em relação ao colégio, o que entendo deixar o professor “de mãos atadas” e subjugado a uma posição de submissão – e que são reforçados pela frase “Se você for demitido, acabou” (linhas 42-43), de **intensidade alta**, na qual o verbo “acabar” (linha 43) constitui um **token de atitude** – se a demissão ocorre, a carreira do professor e seu bem-estar social ficam ameaçados, ao menos momentaneamente. Logo, Paulo transmite **insegurança**.

Em seguida, ele começa a delinear a causa deste conjunto de emoções ao rotular os alunos como “clientela” e “clientes”, respectivamente, dando uma conotação pejorativa a esses termos (linhas 47-50). Esta conotação fica clara quando Paulo justifica que “eles [os alunos] são tratados assim [como clientes]” pela escola (a qual também rotulará pejorativamente à frente), lugar onde “cada um deles (...) tem voz e pode interpretar as coisas do jeito que eles quiserem” (linhas 52 e 53), o que demonstra uma insatisfação (**afeto negativo**) de sua parte em relação ao modo como os alunos estão sendo tratados pela escola.

Entendo que Paulo quis dizer que, para ele, o aluno “ter voz” (linha 52) – outro **token de atitude** – significa ter poder e influência sob a escola e suas decisões, podendo interpretar as coisas como achar que vai ser-lhe mais conveniente, o que provavelmente pode levar a uma tomada de atitude por parte do aluno; esta atitude pode acarretar prejuízos para o professor ou não. O professor pode ser prejudicado, de acordo com Paulo, “se o cara [o aluno] não vai com a tua cara [do professor]” (linha 55), porque, como o aluno tem poder e influência, “ele pode foder você” (linhas 55-56). Assim, interpreto a fala de Paulo como uma verbalização de seus sentimentos a respeito de sua crença de que o aluno pode tomar qualquer tipo de atitude contra o professor de forma proposital e deliberada, simplesmente por não gostar do professor, por exemplo.

Nesta fala das linhas 55 e 56, percebo que a intensidade dos itens lexicais vai aumentando: da **intensidade média** da expressão “não vai com a tua cara” (linha 55) para a **intensidade (bem) alta** do palavrão (“foder”, linha 56) que Paulo utiliza para dizer o que o aluno pode fazer com os professores. Além disso, interpreto o uso destes itens lexicais como uma **manifestação explícita** de que ele estava se sentindo temeroso, receoso e acuado (**afeto negativo**), **sentimentos desagradáveis** causados pelo grande poder que é conferido aos alunos pelas instituições de ensino – o que não ocorre necessariamente em todas, mas, ao menos, nas que Paulo trabalha. Assim, o próprio realiza a corroboração da **insegurança** que demonstrou nas linhas 41-44.

Antes de prosseguir com a análise, considero relevante falar sobre o problema de Paulo, já mencionado, mas ainda não explicado. Após o fim da gravação, ele pediu a Guilherme que me contasse o problema que estava encarando no trabalho – na linha 368 (cf. Anexos), ele pede desculpas a mim, a Sabrina e a Mariana por estar se retirando da mesa e por pedir que Guilherme o acompanhe para fora do restaurante, a fim de ele poder conversar em particular com Guilherme sobre este problema. Guilherme me explicou toda a situação, que se resume, basicamente, em Paulo ter ficado muito preocupado e angustiado por ter tido um problema pessoal na escola em que não trabalhamos juntos e que chegou ao conhecimento da coordenação desta escola. Não darei mais detalhes sobre o mesmo, o que justifico na seção 4.3.

Mostro-me solidária a Paulo, alinhando-me a sua perspectiva (“Sim, ele pode querer inventar qualquer coisa, pra te prejudicar”, linha 57). Logo após meu alinhamento, ele rotula pejorativamente a escola – como mencionei anteriormente – de “empresa” (linha 58), o que está em consonância com o uso dos termos “clientela” (linha 48) e “clientes” (linha 50) para se referir aos alunos. O uso destes termos lexicais expressa o que defendo ser o grande problema que os professores têm enfrentado em sua atividade docente: a aceitação e a adoção de uma concepção mercadológica de ensino por parte de algumas escolas.

Conforme argumentado por Palmer (2012) (cf. cap.2, subseção 2.2.2), quando a educação se torna paga, pais e alunos passam a ser clientes, status que lhes confere automaticamente o direito de crítica. É comum a direção da escola ser criticada, seja por sua orientação pedagógica, seja por suas regras institucionais, por exemplo; contudo, não é das tarefas mais fáceis ou simples para pais e alunos fazerem com que a escola

mude o que lhes desagrade em termos estruturais, pois levaria tempo para que conseguissem mudar toda a estrutura do colégio, que já está organizada.

Por isso, acaba sendo muito mais comum que o professor seja o maior criticado, porque, como o autor diz, ele é o alvo mais fácil. Logo, é mais fácil reclamar do professor para a direção, a fim de que o mesmo seja repreendido e/ou mude suas atitudes e sua forma de dar aula, por exemplo, porque quase sempre a reclamação é ouvida e aceita pela direção, que exige que o professor se adeque à vontade de pais e alunos, satisfazendo os mesmos, para não perder clientes. Contudo, como fica o professor nesta situação de reclamações e exigências? No caso específico desta conversa, a resposta para meu questionamento encontra-se na próxima fala de Paulo.

Ele retoma o problema do poder dos alunos e introduz a parcela de responsabilidade da escola: ela não apoia o professor (“ela não dá respaldo pra você”, linha 59), o que gera **insegurança** nestes profissionais. Como já mencionado, as escolas que não desejam desagradar aos pais dos alunos ficarão do lado dos professores em pouquíssimas situações. Paulo continua seu raciocínio dizendo que se os pais forem à escola – provavelmente com algum tipo de reclamação do professor – “é isso, é game over” (linha 60) para o profissional. Ou seja, o *token* “game over”, de **alta intensidade**, significa que a escola irá mandar o professor embora – possivelmente porque alunos e pais não podem ser contrariados, pois, como supracitado, prevalece a premissa de que “o cliente tem sempre razão”.

Subentendo de sua fala que, quando a escola não apoia seu professor, ela acaba por fazer com que ele, além de amedrontado e inseguro, sinta-se frustrado em relação a seu papel como educador (**sentimentos desagradáveis**), pois ele deve sempre se policiar para não ter algum tipo de problema com os alunos, o que pode levar a uma grande insatisfação com seu local de trabalho, com seus superiores, com seus alunos e até mesmo com suas funções profissionais. Sua última frase neste excerto, de alta intensidade, revela também **infelicidade** ao dizer que “isso é a pior coisa que tem” (linha 60): a falta de respaldo da escola para com o professor é algo horrível, que o faz se sentir mal e desamparado e o torna vulnerável e frágil (**afeto negativo**).

Kelchtermans (1996, 2005, 2009) comenta que a vulnerabilidade é uma condição que caracteriza o ensino. Ele defende que a “vulnerabilidade não é tanto um estado ou uma experiência emocional, mas sim uma característica estrutural do trabalho

docente”⁵⁰ (KELCHTERMANS et al., 2009, p. 216), o que está em consonância com minha crença de que o grande problema que os docentes enfrentam hoje está na concepção mercadológica de ensino que permeia muitas escolas, alterando as estruturas das mesmas ao moldar o colégio, os professores e o trabalho destes ao seu principal interesse, que é satisfazer o cliente. O autor argumenta também que “[a]inda assim, a experiência real de vulnerabilidade pode desencadear emoções intensas”⁵¹ (KELCHTERMANS et al., 2009, p. 216), e este argumento corrobora as manifestações de muitos sentimentos intensos (e negativos) que ocorrem nas falas de Paulo através de suas escolhas lexicais.

No próximo excerto, o último desta subseção, ao perceber que Paulo havia terminado seu “desabafo argumentativo”, me posiciono sobre o assunto e expresso meus sentimentos acerca da cobrança e do respaldo. A partir de meus comentários, Sabrina e Guilherme também expõem suas opiniões, que se conectam às considerações de Palmer acerca da visão mercadológica que vem se difundindo cada vez mais em muitas instituições de ensino.

Excerto 4

| | | |
|-----------|--|---|
| Thelma | 61 62 63 64 65 66 67 | Eu sinto muito isso na Escola... eu me sinto extremamente cobrada... mas eu não me sinto nem um pouco respaldada pela direção... >assim, sabe< acho que são pouquíssimos os casos... eu acho que: a preferência talvez seja até... você dar razão ao aluno você preferir (.) do que assim sabe querer ouvir o lado do professor ((estou terminando de mastigar um pedaço de pizza enquanto falo)) |
| Sabrina | 68 | Porque é [como::] |
| Guilherme | 69 | [Afinal] de contas, são eles que pagam né? |
| Sabrina | 70 | Como ele fa[lou né?] |
| Guilherme | 71 | [segundo o::] |
| Sabrina | 72 | Eles são os [clientes ... então] a preferência é deles |
| Guilherme | 73 | [°a direção°] |
| Sabrina | 74 75 76 77 | Se eles perderem o aluno, é menos dinheiro que tá entrando pra eles () <u>tanto</u> que o aluno ele pode falar várias coisas do colégio, ele pode acabar causando uma má impressão do co[légio (também)] |

⁵⁰ Tradução do original: “This vulnerability is not so much an emotional state or experience, but rather a structural characteristic of the teaching job”.

⁵¹ Tradução do original: “Still, the actual experience of vulnerability can trigger intense emotions”

Volto a me alinhar ao posicionamento de Paulo ao dizer que “me sinto extremamente cobrada, mas eu não me sinto nem um pouco respaldada” por parte da direção (linhas 61-62). Em meu argumento, utilizo itens lexicais de **intensidade alta** (“extremamente cobrada” e “nem um pouco respaldada”) e deixo transparecer o **sentimento desagradável** de insatisfação com a postura de meu local de trabalho em relação ao tratamento com os professores. Logo, assim como Paulo o fez nos excertos anteriores, demonstro **insegurança** por sentir que não tenho proteção e apoio dos meus superiores.

Contudo, nesta época, o sentimento de cobrança em relação à minha dupla função do ano anterior – a qual me demandou o dobro de deveres e responsabilidades – ainda estava muito vivo, sendo este o motivo de minha insatisfação (**afeto negativo**). Até o momento da conversa, nunca havia me sentido ameaçada em relação a perder meu emprego em virtude de algum tipo de problema com alunos – diferentemente de Paulo, que passou por isso no colégio em que apenas ele leciona –, pois não havia passado por esse tipo de situação (e, quando passei, posteriormente, a escola reconheceu que os argumentos do aluno eram fracos e me apoiou, o que me surpreendeu positivamente).

Depois, começo a conjecturar sobre o motivo de não me sentir respaldada: são pouquíssimos os casos em que o professor tem prioridade em relação ao aluno em nosso local de trabalho (“assim, sabe, acho que são pouquíssimos os casos, eu acho que a preferência talvez seja até você dar razão ao aluno, você preferir do que, assim, sabe, querer ouvir o lado do professor”, linhas 63-66). Após minha conjectura, Sabrina e Guilherme alternam os turnos com falas sobrepostas – disputando quem ficaria com o turno –, remetendo ao que Paulo já havia dito (“Como ele [Paulo] falou, né?” e “Segundo o... [Paulo]”, linhas 70-71) e concordando com seu posicionamento de que agora, nas escolas, temos clientes, os quais estão sempre certos. Mais uma vez, os posicionamentos dos praticantes-participantes remetem ao que Palmer diz (cf. cap. 2, subseção 2.2.2) sobre o crescimento da visão mercadológica de ensino nas escolas.

Durante a disputa pela tomada de turno, Guilherme e Sabrina também acabam reforçando a **insegurança** e todos os **sentimentos desagradáveis (afeto negativo)** que ela acarreta e que foram falados anteriormente. No final deste excerto (linhas 74-77), Sabrina consegue tomar o turno e comenta sobre as prováveis razões lógicas que levam às escolas a se posicionarem a favor dos alunos e de seus pais. Ela acredita que o

posicionamento de apoio da escola em relação ao aluno se dá em razão de questões financeiras, porque “se eles perderem o aluno, é menos dinheiro que tá entrando pra eles” (linhas 74-75) – o que se relaciona ao meu comentário sobre o modo como a crise financeira está afetando as escolas e seu modo de se relacionar com os alunos (cf. cap. 2, subseção 2.2.2), corroborando-o.

Além disso, ela acaba levantando outro ponto – no qual com certeza não havia pensado no momento da gravação. Segundo Sabrina, o aluno pode – ao menos tentar – denegrir a imagem do colégio caso tenha algum problema no/com o mesmo ou passe por alguma situação desagradável (“tanto que o aluno ele pode falar várias coisas do colégio, ele pode acabar causando uma má impressão do colégio também”, linhas 75-77). Assim, interpreto que o colégio pode acabar se tornando “refém” não apenas do dinheiro dos pais dos alunos – essencial para a manutenção da instituição –, mas também de suas opiniões e de seu poder de influência.

Compreendo também que a saída de um ou dois alunos da escola não causará um grande prejuízo para a mesma, nem será motivo de grande preocupação; porém, se um aluno convencer outros a irem embora com ele (ou então o pai e/ou a mãe convencerem outros pais a retirarem seus filhos da escola) através de argumentos que prejudiquem a imagem do colégio, manchando-a, é bastante provável que o colégio fique em uma situação difícil e desagradável. Com isso, vejo que as escolas acabam por se encontrar em uma posição delicada, porque se tornam dependentes de pais e alunos para a manutenção de sua reputação e prestígio, os quais podem atrair ou afastar potenciais novos alunos – e também, como já mencionado, do dinheiro de seus clientes.

Com este excerto, finalizo essa subseção, cuja temática é mencionada em alguns momentos dos excertos 8, 9 e 11. O próximo excerto é a continuação deste em relação à cronologia da conversa; entretanto, há uma mudança de tópico, o que se dá quando Guilherme toma o turno para si, depois de Sabrina finalizar o seu. Por isso, inicio uma nova subseção.

4.1.2 Educação: qual é o papel do professor?

Nesta subseção, composta por três excertos, destaco: a reflexão que os praticantes-participantes fizeram sobre o que é ser professor e de suas atribuições

profissionais enquanto docentes; os posicionamentos que apresentaram em relação a como estas atribuições têm afetado a relação dos alunos com os professores, com a escola em si e com o ensino e a aprendizagem; e as verbalizações dos sentimentos dos praticantes acerca das formas que estas atribuições afetam docentes e discentes. Estes três excertos se encontram em ordem cronológica entre si e em relação aos excertos da subseção anterior.

Excerto 5

| | | |
|-----------|----|---|
| Guilherme | 78 | [>Cara, |
| | 79 | tipo,<] é o que eu tava falando essa semana, é uma <u>parada muito</u> |
| | 80 | <u>bizarra</u> ... ser professor né, em alguns colégios, assim no geral... |
| | 81 | você (.) tem que (.) fazer com que o aluno <u>aprenda</u> (.) <u>algo que ele</u> |
| | 82 | <u>não quer aprender</u> (.) e se ele se der mal, a culpa é sua= |
| Mariana | 83 | =°A culpa é sua° |
| Guilherme | 84 | Então, tipo assim você tem [que fazer o cara gostar] |
| Thelma | 85 | [É (meio) surreal] |
| Guilherme | 86 | Porque se ele não gostar a culpa é sua... >na verdade< o que a |
| | 87 | gente faz não é transmitir conteúdo não é ensinar... é fazer com |
| | 88 | que o cara se dê bem (.) mesmo ele não querendo mesmo ele |
| | 89 | [cagando e andando pra você] |
| Sabrina | 90 | [É... ele gostando ou não]= |
| Guilherme | 91 | =Tem que implorar “>Pelo amor de Deus, presta atenção aqui que |
| | 92 | você tem que se dar bem se não quem se fode sou eu<” |
| Mariana | 93 | °Gente (tá um cheiro)...° |
| Guilherme | 94 | Pelo menos em alguns colégios é assim... a Escola eu acho que é |
| | 95 | assim |
| Mariana | 96 | °Mas [aí°] |
| Guilherme | 97 | [Que] depois se o aluno se fode a culpa é sua |

No início deste excerto, Guilherme finalmente consegue tomar o turno – o qual estava disputando com Sabrina. Em posse da palavra, ele introduz um novo assunto (o qual interpreto ser a verbalização do que lhe aflige, apesar de ele não dizer explicitamente que esta é sua aflição): “é uma parada muito bizarra ser professor” (linhas 79-80). Inicialmente, ele tenta modalizar sua afirmação ao dizer que esta característica da profissão só ocorre “em alguns colégios” (linha 80), porém, parece “voltar atrás”, porque, logo em seguida fala que é “assim no geral” (linha 80) – isto é, ser professor é bizarro na maioria das escolas. Atribuo seu posicionamento às experiências que teve e têm na Escola ao longo dos últimos anos e a

algumas comparações que faz dos dois locais em que trabalha – o que será mencionado no excerto 8 (cf. subseção 4.1.3).

Em sua fala, Guilherme utiliza o item lexical “bizarra” (linha 80), que possui uma **intensidade alta**, e ele o intensifica mais ainda ao conjugá-lo com a palavra “muito” (linha 79). O uso destes dois itens também revela os **sentimentos desagradáveis** de desconforto, estranheza e inadequação (**afeto negativo**) à profissão, que são reforçados pela expressão “tem que” (linha 81), também de **intensidade alta**, a qual utiliza para se referir a uma obrigação do professor (com a qual demonstra discordar totalmente): “você tem que fazer com que o aluno aprenda algo que ele não quer aprender” (linhas 81-82). Ou seja, Guilherme expressa **insatisfação** com as funções que lhe são/estão sendo atribuídas enquanto professor.

Ele, então, explicita a causa deste conjunto de emoções ao dizer que: “se ele [o aluno] se der mal, a culpa é sua [do professor]” (linha 82). Mariana se alinha ao posicionamento de Guilherme, repetindo suas palavras (“a culpa é sua”, linha 83), e ele volta a reforçar a necessidade de *ter que* fazer (**intensidade alta**) o aluno gostar de aprender e/ou do que está aprendendo (“então, tipo assim, você tem que fazer o cara gostar”, linha 84). Concordando com o que ele disse e bastante incomodada com esta realidade, eu interrompo seu turno para tecer um comentário avaliativo (“é meio surreal”, linha 85), no qual utilizo a palavra de **alta intensidade** “surreal” para demonstrar que acho absurda (**afeto negativo**) tanto essa função dada ao professor quanto sua culpabilização. Nestas linhas, a **insatisfação** de Guilherme é corroborada – o que também ocorre na maioria das linhas restantes que compõem este excerto.

Ele retoma o turno e enfatiza, novamente, a culpa atribuída ao professor (“porque se ele [o aluno] não gostar, a culpa é sua”, linha 86) e dá prosseguimento a sua argumentação refletindo sobre a “verdadeira” finalidade do trabalho docente: “na verdade, o que a gente faz não é transmitir conteúdo, não é ensinar, é fazer com que o cara [o aluno] se dê bem” (linhas 86-88). Neste trecho, Guilherme utiliza a expressão “se dê bem” (linha 88), um **token de atitude** que pode ter os significados de “fazer com que o aluno passe de ano” ou “fazer com que o aluno seja (muito bem) aprovado no vestibular”, por exemplo. No final desta fala, ele reitera o aspecto obrigatório do “se dar bem” que recai sobre o professor, pois é seu dever atingir esta meta, “mesmo ele [o aluno] não

querendo, mesmo ele cagando e andando pra você [professor]” (linhas 88-89).

A expressão “cagando e andando” (linha 89), de **alta intensidade**, é outro *token*, que pode ser interpretada como o desinteresse do aluno ou até mesmo como o desprezo deste em relação ao professor, à matéria e/ou à escola. Ao utilizá-la, Guilherme demonstra certa revolta, insatisfação e irritação (**afeto negativo**), a qual acredito estar relacionada tanto à postura do aluno quanto a sua “obrigação” como professor de *ter que* fazer seu aluno se interessar – como já dito, a **insatisfação** é latente.

Sabrina interrompe Guilherme para se alinhar a sua opinião (“é, ele gostando ou não”, linha 90), mas ele rapidamente retoma o turno, passando a explicar o que o professor precisa fazer para cumprir a finalidade que deve atingir: implorar (“tem que implorar”, linha 91). O uso deste verbo, de **intensidade bem alta**, aponta para uma relação bastante assimétrica entre professor e aluno, pois sugere que o aluno não tem nenhum tipo de compromisso para com a aula e/ou para com o professor e não tem a obrigação de prestar atenção na mesma e só o fará caso o professor implore, lhe peça este “favor” (“pelo amor de Deus, presta atenção aqui, que você tem que se dar bem”, linhas 91-92).

O professor, então, a fim de tentar persuadir o aluno – aquele que tem o poder de decisão – a lhe fazer esta “gentileza”, pode acabar se valendo de sinceridade e dizer ao aluno as consequências para o professor caso o aluno não preste atenção: “se não quem se fode sou eu [professor]” (linha 92). O uso mais uma vez deste palavrão, de **altíssima intensidade**, demonstra os **sentimentos desagradáveis** de revolta, raiva, submissão e receio (**afeto negativo**).

Mariana interrompe Guilherme e fala algo parcialmente incompreensível que, aparentemente, não se relaciona à conversa. Guilherme, mais uma vez, retoma o turno e se aproxima da conclusão de sua argumentação, dizendo que toda esta situação (de culpabilização do professor, que o leva ao extremo de implorar) acontece em algumas instituições, inclusive em uma em que trabalha (“pelo menos em alguns colégios é assim... a Escola eu acho que é assim”, linhas 94-95), o que se relaciona à minha análise do primeiro parágrafo desta subseção. Mariana, agora, tenta tomar o turno (“mas aí”, linha 96), provavelmente para se posicionar e fazer algum

comentário ou consideração a respeito do assunto, mas não é bem-sucedida neste momento, pois Guilherme volta a falar, finalizando seu raciocínio.

Ele, pela última vez, remete à culpa que é atribuída aos professores, utilizando novamente o mesmo palavrão de **alta intensidade** (“que depois se o aluno se fode a culpa é sua”, linha 97). Como esta fala veio em seguida a sua explicação de que acha que isto ocorre em um de seus locais de trabalho, pode-se dizer que ele responsabiliza a escola/a Escola por sobrecarregar o professor de culpas – que estão relacionadas aos alunos e a suas funções profissionais –, as quais fazem estes profissionais sentirem tantos **sentimentos desagradáveis (afeto negativo)** e provocam **insatisfação**.

Todo este excerto está íntima e diretamente relacionado ao que Palmer fala acerca da culpa que recai sobre os professores (cf. cap. 2, subseção 2.2.2). Ele argumenta que criticar e culpar os professores passou a ser uma prática recorrente, por sermos um “alvo fácil”, visto que somos assalariados e nos encontramos em uma posição de dependência em relação a nossos empregadores – no caso, as escolas –, que são justamente aqueles que nos culpam e criticam. Com isso, somos rebaixados, desvalorizados e desmotivados, o que afeta a qualidade de nosso trabalho e, consequentemente, do processo educacional.

Palmer defende que esta situação seja mudada e acredita que a mudança deve ocorrer através do empoderamento do professor, que deve “ter um papel na governança acadêmica” e ser “libertado do assédio burocrático”, dentre outros argumentos. Creio que, no contexto de trabalho em que eu e meus amigos nos encontramos, se ficássemos livres das imensas e muitas amarras burocráticas que nos são impostas quase que diariamente, já nos sentiríamos bem melhor e mais motivados para realizar todas as nossas funções. É quase certo que sentiríamos mais liberdade (assunto a ser comentado no excerto 8), pois provavelmente seríamos menos cobrados e menos super-responsabilizados por atitudes e/ou tarefas que, muitas vezes, não estão ou não consideramos estar relacionadas ao nosso cargo.

No próximo excerto, motivada pelas reclamações de Guilherme – através das quais ele acabou verbalizando alguns dos aspectos que o angustiam como professor –, Mariana decide se posicionar em relação ao que ele estava falando. Ao fazer isso, ela acaba por expressar suas próprias aflições como docente, criticando a escola/a educação como sistema.

Excerto 6

| | | |
|-----------|--|---|
| Mariana | 98 99 100 101 102 103 104 105 | Eu acho que (.) isso é o que mais me aflige em relação à educação... e conseqüentemente ao fato de eu ser professora... é que eu acho que (.) a educação ela é um sistema feito pra dar errado... e não adianta você querer sair desse sistema porque você não consegue... exatamente isso, o aluno ele não quer aprender (.) mas não que ele não queira aprender a <u>sua</u> matéria ele não quer aprender <u>ponto</u> ... E toda aquela estrutura é uma estrutura maçante, opressora... [pros dois lados] |
| Sabrina | 106 107 108 | [Ele não quer estar ali, né?] ((Mariana e Sabrina param de falar, pois as pessoas da mesa ao lado começam a falar muito alto)) |
| Mariana | 122 123 | Eu acho que é uma estrutura opressora pros dois lados, eu acho que é opressor pro aluno que não participa, que não pode dizer: é:: |
| Thelma | 124 | O aluno não pode pensar |
| Mariana | 125 | O aluno não pode pensar |
| Guilherme | 126 | É nítido que ninguém quer estar ali, quase [ninguém quer estar ali] |
| Mariana | 127 128 129 130 131 | [Ninguém quer estar ali] entendeu? E você tem metas a cumprir você tem objetivos claros que (.) é: você tem que cumprir você tem que atingir e não necessariamente são a educação >é o que você tá falando< a gente tá lá pra preparar eles pra fazer uma prova, a [gente tá lá -] = |
| Guilherme | 132 133 134 | [De calabresa] ((Fala com o garçom, que veio trazer mais pedaços de pizza para quem já havia acabado o primeiro)) |
| Mariana | 135 136 137 | =É pra preparar eles pra atingir (.) o primeiro lugar e isso não necessariamente tá relacionado à educação... isso é o que mais me aflige porque não dá pra você sair desse [sistema] |
| Guilherme | 138 | [A educação?] |

Mariana, que havia tentado, sem sucesso, tomar o turno de Guilherme, agora consegue e começa a fazer suas considerações. Ela logo deixa explícito que vai falar sobre uma de suas aflições (**afeto negativo**), pois utiliza o termo “mais” para **intensificar** o verbo “afligir” (“isso é o que mais me aflige”, linha 98), e também explica que o **sentimento desagradável** de aflição está relacionado “à educação e conseqüentemente ao fato de eu ser professora” (linhas 98-99). Além disso, ela esclarece que sua aflição consiste na crença/opinião de que “a educação é um sistema feito pra dar errado e não adianta você querer sair desse sistema, porque você não consegue” (linhas 100-102).

Percebo haver um misto de tristeza, revolta, angústia e desespero (**sentimentos desagradáveis**) em sua fala. Ao dizer que a educação “é um sistema feito para

dar errado” (linhas 100-101), entendo que Mariana não acredita que a educação em si é errada, mas sim a forma como ela foi e está sendo construída/moldada ao longo do tempo – o que talvez possa ser atribuído a governanças e a instituições sociais, por exemplo –, o que creio que a angustia, revolta e entristece (**afeto negativo**). Além disso, ela também demonstra sentir uma mescla de desespero, pessimismo e conformismo (**sentimentos desagradáveis**), porque diz que não é possível sair do sistema que é a educação (“porque você não consegue”, linhas 101-102), apesar de não explicar a impossibilidade de se desvencilhar dela. Ou seja, neste trecho, Mariana transmite **infelicidade**.

Ela dá prosseguimento ao seu desabafo relacionando sua angústia, em parte, à de Guilherme, concordando com ele que “o aluno não quer aprender” (linha 102). Contudo, ela frisa bastante, através de sua entonação, que a grande questão é a seguinte: “não que ele não queira aprender a sua matéria, ele não quer aprender, ponto” (linhas 103-104). Ou seja, através desta frase de **alta intensidade**, Mariana mostra acreditar que o desinteresse do aluno não é com uma disciplina em específico, mas sim com todas, sendo um estado generalizado. Na verdade, penso que ela tinha a intenção de dizer que a falta de interesse na aprendizagem por parte dos alunos é gerada pela escola, pois ela afirma que “toda aquela estrutura é uma estrutura maçante, opressora pros dois lados” (linhas 104-105).

Nesta última fala, Mariana optou pelos termos “maçante” (linha 104) e “opressora” (linha 105) – que são de **alta intensidade** e revelam o **sentimento desagradável** de mal-estar (**afeto negativo**) – para se referir ao termo “estrutura”; porém, não ficou claro se ela utilizou este termo para se referir às escolas e/ou à educação – dúvida que, mais à frente na conversa (linha 138), é suscitada por Guilherme. Além disso, ela parece defender uma visão mais ponderada do que a de Paulo ao dizer “pros dois lados” (linha 105). Paulo, em suas falas, ressaltou apenas as desvantagens que os professores sofrem e os problemas pelos quais passam em virtude dos alunos. Mariana, por sua vez, concorda com Guilherme que o professor é constantemente culpabilizado – ponto discutido depois do desabafo de Paulo, relacionando-se ao mesmo –, mas também defende que o aluno tem insatisfações, podendo-se entender que as escolas estão sendo ambientes hostis tanto para os professores (cf. Day e Qing, 2009, subseção 2.2.2) quanto para os alunos.

Sabrina interrompe momentaneamente o desabafo de Mariana, tomando o turno, a fim de concordar com a amiga e de tentar delinear a causa de o aluno não querer aprender: “ele não quer estar ali, né?” (linha 106), na escola. Sabrina provavelmente tirou essa conclusão em razão do comentário de Mariana, tendo interpretado a palavra “sistema” (linhas 100 e 101) como sinônimo de “colégios”, os quais não estão sendo ambientes agradáveis e benéficos para alunos e professores, e busca a confirmação de sua hipótese com o uso do advérbio “né?”. Porém, Sabrina não a obtém, em razão de as duas terem subitamente parado de falar, o que explico no próximo parágrafo.

O trecho entre as linhas 109 e 121 foi suprimido por dois motivos. Primeiro porque, após o silêncio súbito, ficamos reclamando de as pessoas da mesa ao lado da nossa – que algum tempo depois de nossas reclamações foram embora, mas não por causa delas, e sim por terem acabado de comer – terem começado a rir muito alto e a gritar. Ficamos com medo de que isso prejudicasse a gravação e começamos a falar sobre qual seria a melhor posição para deixar os dois celulares que levei, a fim de que conseguisse ouvir a gravação posteriormente. Segundo, porque este trecho não tem nenhuma relação direta com o assunto que estávamos conversando.

Quando acabamos nossa reclamação, Mariana automaticamente retoma seu turno, voltando ao assunto sobre o qual estava falando. Ela reitera sua opinião de que “eu acho que é uma estrutura opressora pros dois lados” (linha 122) – mas acaba por não dar uma resposta à pergunta de Sabrina –, deixando explícito que um dos lados que sofre opressão é o aluno – sobre o qual já se havia falado, mas a partir do viés do opressor, e não do oprimido –, porque ele “não participa” (das aulas, do planejamento das mesmas, da preparação do material didático e de decisões, por exemplo) (linha 123) e “não pode dizer” (linha 123). Ou seja, ela defende que o aluno não tem voz/poder e participação nas decisões que envolvem a estrutura da escola e/ou das aulas, o que me parece extremamente plausível e lógico. Na verdade, quase sempre o aluno só passa a ter voz na escola (podendo se tornar opressor) quando recorre a seus pais, os reais detentores do poder por bancarem os colégios; quando o estudante não recorre a eles, ocupa o mesmo lugar de oprimido que o professor.

Esta fala de Mariana remete a algumas considerações de Bohn (2013) sobre professores e alunos poderem ou não falar – isto é, terem ou não voz, representatividade e poder (cf. cap. 2, subseção 2.1) –, porque o autor argumenta que as instituições de

ensino se valem de recursos e estratégias políticos para poderem ter controle sobre professores e alunos, o que acaba por definir os traços identitários dos mesmos. Um destes traços é a submissão, pois Bohn enquadra docentes e discentes na posição de “subalternos” e se questiona se a voz (a opinião, o posicionamento, o pensamento) deles é, de fato, ouvida (e, com isso, levada em consideração e respeitada), ou se ela “se perde” e acaba não tendo relevância dentro do discurso hegemônico vigente – o que pode retirar qualquer modo de agência de professores e alunos.

Eu interrompo Mariana rapidamente para contribuir com sua argumentação, alegando que além de não participar e não dizer, o aluno também “não pode pensar” (linha 124). Mariana repete minhas palavras (“O aluno não pode pensar”, linha 125), corroborando minha opinião. Na verdade, quando eu disse que o aluno é privado do direito de pensar, queria dizer que ele não pode expressar suas opiniões em aula – pois há professores que as acham irrelevantes, incômodas e “desviantes” do “foco” da aula – e que ele não pode exercer seu poder de reflexão crítica para discordar do posicionamento de algum professor e/ou diretor e/ou da mentalidade vigente no colégio.

Embaso meu posicionamento não expresso no excerto – mas pensado no momento da interação e no da análise – na continuação da argumentação de Bohn, relacionada à fala supracitada de Mariana. Bohn, após se perguntar sobre a legitimação ou não da voz daqueles a quem chama de “subalternos”, continua seu raciocínio, chegando à conclusão de que estes são silenciados, pois raramente são, de fato, ouvidos, o que faz com que não tenham autorrepresentação. Esta falta de autorepresentatividade é um indicador de que a identidade de professores e alunos pode se (re)construir negativamente a partir de práticas compulsórias – aliadas a privações e mecanismos de exclusão –, as quais acabam sendo naturalizadas e que podem levar os “subalternos” a sofrerem e/ou se angustiares.

Guilherme também se posiciona, dando sua opinião sobre os alunos, o que faz através a frase de **alta intensidade** “é nítido que ninguém quer estar ali” (linha 127). Ao dizer isso, ele se alinha à perspectiva de Mariana de que a escola é um local opressor para os alunos – pois me parece que os dois acreditam que os estudantes não sentem prazer e nem tem vontade de ir para a escola, só vão por obrigação. No final da mesma linha, talvez achando que fora demasiadamente enfático, ele modaliza um pouco sua afirmativa com o acréscimo da palavra “quase” (“quase ninguém quer

estar ali”, linha 127) – diminuindo a intensidade da frase –, levando em consideração que existem exceções, ou seja, existem alguns alunos que querem estar na escola.

Em seguida, Mariana retoma sua argumentação repetindo a frase de Guilherme, enfatizando bastante que “ninguém quer estar ali, entendeu?” (linhas 127-128), e passa a falar também das obrigações profissionais do professor em relação a metas e objetivos, demonstrando **insatisfação** em relação aos mesmos, o que é expresso claramente pelo uso repetido da expressão de **alta intensidade** “tem que” com os verbo “cumprir” e “atingir” (“e você tem metas a cumprir, você tem objetivos claros que, é, você tem que cumprir, você tem que atingir”, linhas 128-129) e pela frase “não necessariamente são a educação” (linhas 129-130). Ao afirmar que os objetivos que o professor tem a obrigação de cumprir na escola não são necessariamente a educação, creio que Mariana quis dizer que estes objetivos consistem em fazer com que o aluno permaneça no colégio em que estuda e continue provendo lucros para o mesmo, o que imagino em razão de termos conversado sobre este ponto anteriormente ao falarmos acerca da concepção mercadológica de ensino – e de ela ter concordado com o que fora conversado.

Entretanto, a percepção que ela de fato verbalizou sobre as metas a serem cumpridas enquanto docente relaciona-se à reclamação de Guilherme do excerto 5 (“é o que você [Guilherme] tá falando”, linha 130) sobre fazer com que o aluno se dê bem. Se no excerto 5 ele deixou “em aberto” o que quis dizer com “se dar bem”, Mariana, pelo contrário, especifica o que, para ela, seria fazer isto: “a gente tá lá pra preparar eles [os alunos] pra fazer uma prova” (linhas 130-131). No caso, ela se refere à prova do Enem e/ou de outros vestibulares, a fim de que os alunos possam ingressar na faculdade, referência que fica explícita mais à frente na conversa – e que pode ser deduzida pelo fato de ela trabalhar apenas com turmas de Ensino Médio e de saber que a maioria das turmas de Guilherme também é deste segmento.

Mariana acaba por fazer uma breve pausa em sua fala, pois percebe a aproximação de um garçom com o restante dos pedaços da pizza que havíamos pedido. Sem perguntar, apenas movimentando a mão com a espátula entre os dois sabores da pizza, ele se aproxima de Guilherme – o único que já havia acabado seu pedaço –, que diz querer a de calabresa. Enquanto o garçom o serve, Mariana volta a falar, dando

continuidade à sua argumentação ao apresentar a razão que leva os colégios a prepararem seus alunos para uma prova: “é pra preparar eles pra atingir o primeiro lugar” (linha 135) do Enem ou de algum vestibular. Novamente, ela deixa clara sua **insatisfação**, pois, para ela, o professor dar aulas para capacitar seu aluno para atingir o primeiro lugar de um concurso “não necessariamente tá relacionado à educação” (linhas 135-136), porque, atualmente, para as escolas que adotaram a visão mercadológica, é crucial que seus alunos atinjam boas colocações em provas de seleção para o ingresso no Ensino Superior, visto que estas colocações lhes darão fama, prestígio e uma boa reputação, o que consequentemente lhes trará dinheiro.

Além disso, Mariana demonstra **infelicidade** mais uma vez ao afirmar que “isso [a educação não ser a meta do professor ao lecionar] é o que mais me aflige” (linhas 136-137), justificando o motivo desta aflição (**afeto negativo**) – e dos outros **sentimentos desagradáveis** que ela acarreta, supracitados – com a repetição da frase “porque não dá pra você sair desse sistema” (linha 137). De novo, ela não fornece explicações para esta impossibilidade de se desvencilhar do “sistema”, termo cujo uso causou dúvidas em Guilherme, o que o leva a perguntar se o “sistema” ao qual ela se refere é a educação (“A educação?”, linha 138) – o que acho compreensível, pois no momento da conversa ficou um pouco confuso saber o que Mariana estava rotulando como “sistema”, porque, em alguns trechos de suas falas, parecia que ela se referia a este termo como sinônimo de “escola”, porém, em outros, parecia que ela tinha utilizado este termo como sinônimo de “educação” (e na verdade, acho que ela, de fato, se referiu a palavra “sistema” nos dois sentidos mencionados).

Este excerto, “protagonizado” por Mariana, está muito relacionado ao que Zembylas (2004, p. 186) comenta sobre os estudos da autora Jennifer Nias. De acordo com o autor, “Nias (1989, 1993, 1996, 1999a, b) identifica a necessidade de estudar as experiências emocionais dos professores, porque o ensino não é apenas um empreendimento técnico, mas sim algo que está inextricavelmente ligado à vida pessoal destes profissionais”, posicionamento que ela defende por ter observado que “os docentes investem muito de si, de sua personalidade em seu trabalho e, assim, combinam, de forma estreita, seu sentido de identidade pessoal e profissional. Eles investem nos valores que acreditam que seu ensino representa”. Então, como consequência, “a autora alega que o ensino e a sala de aula destes profissionais se

tornam suas principais fontes de autoestima e realização, bem como de sua vulnerabilidade” (ZEMBYLAS, 2004, p. 186)⁵².

As falas de Mariana estão em consonância com as considerações de Nias, pois ela demonstra estar aflita e angustiada (**afeto negativo**) por ver que os valores que tem, nos quais acredita e os quais orientam seu ensino estão indo de encontro com os valores exigidos pela Escola. Mariana **manifesta explicitamente** que sua fonte de sofrimento está no fato de saber que o principal objetivo de suas aulas consiste em preparar os alunos para serem bem aprovados em concursos, independentemente se eles estão, de fato, aprendendo – ou se estão apenas decorando os conteúdos ensinados, por exemplo –, meta com a qual não concorda.

Como ficará claro no próximo excerto, Mariana está primordialmente preocupada com a formação de seus alunos enquanto pessoas/cidadãos (**afeto positivo**) – o que se deve à sua personalidade: ela é questionadora e idealista e defende com “unhas e dentes” a educação como forma de mudança e crescimento das pessoas, o que levará, um dia, a mudanças sociais –, mas se sente vulnerável por ver que está tendo que deixar suas preocupações de lado, o que lhe faz mal. Esse **sentimento desagradável** de vulnerabilidade emerge quando Mariana expressa o grande investimento que dá de si em suas aulas, revelando que seus sentidos de identidade pessoal e profissional estão bastante imbricados, combinados, sendo indissociáveis – o que foi observado por Nias.

Excerto 7

| | | |
|-----------|---------------------------------|---|
| Mariana | 139 140 141 142 143 | Então por exemplo, essa semana dando aula, a turma começou a me fazer um monte de pergunta e a aula seria maravilhosa e eu não tive como dar conta (.) de: parar e deixar eles tomarem aquele tempo pra fazerem perguntas pra debaterem °pra°... <u>porque simplesmente não há esse tempo...</u> [não há] |
| Guilherme | 144 | [(verdade)] |
| Mariana | 145 146 147 148 149 | Então assim eu tenho que dizer pra eles “olha só (.) não pode mais, chega, porque eu tenho que avançar com esse conteúdo porque eu tenho um prazo porque eu tenho um plano porque eu tenho não sei o que” hh (longo momento de respiração) e:: e: eu acho que o debate que tava sendo proposto <u>por eles</u> , e não por mim= |
| Guilherme | 150 | =super rico |

⁵² Tradução do original: “Nias (1989, 1993, 1996, 1999a, b) identifies the need to study teacher’s emotional experiences because teaching is not just a technical enterprise but is inextricably linked to teachers’ personal lives. Nias observes that teachers invest their selves in their work and so they closely merge their sense of personal and professional identity. They invest in the values that they believe their teaching represents. Consequently, she contends, their teaching and their classroom become main sources for their self-esteem and fulfillment as well as their vulnerability”.

| | | |
|---------|-----|--|
| Mariana | 151 | Era super rico↑ ... enquanto cidadãos enquanto pessoas que vão |
| | 152 | ser formadas, en::fim (.) isso é o que mais me deixa angustiada e |
| | 153 | não dá (.) porque se você quiser °faz-° ou você (.) vai pra uma |
| | 154 | escola inexistente que é a escola dos sonhos que é aquela que você |
| | 155 | aprende na faculdade >que não existe< ... ou você vai ficar |
| | 156 | frustrado o resto da vida em qualquer outra escola |
| Thelma | 157 | °Uhum° ((mastigo um pedaço de pizza)) |
| Mariana | 158 | Que não tem como... não tem como você dar conta de tudo |

Mariana prossegue com sua explicação acerca do que a angustia, ilustrando sua aflição (**afeto negativo**) com um exemplo ocorrido em aula. Ela conta que os alunos de uma das turmas em que leciona começaram a lhe “fazer um monte de pergunta” (linha 140); alguns professores poderiam ficar amedrontados ou até irritados com os questionamentos – pois, pelo que Mariana diz, subentende-se que as perguntas não se relacionavam diretamente ao conteúdo que ela teria que abordar na aula, e há professores que ficariam aborrecidos por não “se tratar da matéria”, ou apreensivos, por talvez não saberem responder o que foi perguntado –, mas ela parece ter achado essa atitude dos alunos excelente ao dizer que “a aula seria maravilhosa” (linha 140).

Mariana pode até ter considerado a aula que ministrou boa, mas a mesma não foi “maravilhosa” (termo de **alta intensidade**) porque ela não teve “como dar conta de parar e deixar eles [os alunos] tomarem aquele tempo pra fazerem perguntas, pra debaterem” (linhas 141-142). Nesta frase, ela utiliza o **token de atitude** “dar conta de” (linhas 141), através do qual acredito que ela quisesse dizer que ela não conseguiu conciliar todas as obrigações que a Escola espera que ela cumpra em suas aulas – por exemplo, seguir o planejamento elaborado no ano anterior dentro do cronograma previsto, sem atrasos – com a liberdade que gostaria de ter dado a seus alunos para se expressarem e para falarem o que pensam sobre um assunto que consideram relevante – e que não necessariamente está no conteúdo programático, ou então, se está, talvez não estivesse programado para aquele momento.

Ela também fala sobre os alunos “tomarem aquele tempo” (linhas 141-142) – que seria outro **token** –, expressão a qual acredito que ela utilizou com a intenção de dizer que gostaria que seus alunos se apropriassem dos minutos das aulas, fazendo com que esses minutos se tornassem genuinamente seus, isto é, que os alunos pudessem/possam utilizar o tempo para falarem sobre temas que lhes intrigam e/ou instigam, sobre os quais tenham curiosidade e interesse em saber. Também enxergo no

uso desta expressão um desejo de que os alunos se tornem os protagonistas das aulas (posicionamento que será reforçado em sua próxima fala) – através de ações como perguntar e debater, as quais ela menciona, retirando, assim, o foco do professor – e talvez até a vontade de que os alunos participassem do planejamento das aulas através de suas opiniões sobre a utilização dos tempos de aula.

Contudo, Mariana justifica a falta de autonomia em relação à utilização dos tempos de aula por parte dela e dos alunos com a frase “porque simplesmente não há esse tempo” (linhas 142-143) (a qual proferiu de forma bastante enfática). Ela, aparentemente, mais uma vez, não dá continuidade a suas justificativas, não explicando e/ou exemplificando os motivos de não haver “esse tempo” (linha 143); ela apenas repete o uso da expressão “não há” (linha 143) (porém, ficará claro em sua próxima fala os motivos da inexistência de tempo). Com essa repetição, percebo **insatisfação**, pois ela demonstra revolta, certo conformismo e infelicidade (**sentimentos desagradáveis**) por não ter liberdade de escolha acerca de suas próprias aulas, o que não permite que ela dê autonomia a seus alunos – na verdade, não permite que ela deixe os alunos exercerem sua própria autonomia.

Guilherme expressa sua opinião, concordando com Mariana, que torna a falar, dando continuidade à sua argumentação, explicando que acaba por “cortar” os alunos, por interromper suas falas, pois vê a necessidade de lhes dizer que “olha só, não pode mais, chega” (linhas 145-146) – ou seja, eles não têm mais o direito de se expressar. Ela, contudo, explicita para os alunos as razões de eles terem que parar de falar sobre os assuntos propostos por eles mesmos (e que também são as razões da inexistência de tempo mencionadas acima): “porque eu [professora] tenho que avançar com esse conteúdo, porque eu tenho um prazo, porque eu tenho um plano, porque eu tenho não sei o que” (linhas 146-148). Ao concluir seu raciocínio com a frase “porque eu tenho não sei o que” (linhas 147-148), Mariana reforça a **insatisfação** supracitada, mostrando-se um pouco irritada por ficar assoberbada com as obrigações burocráticas que deve cumprir e demonstrando cansaço em relação as mesmas, visto que elas consomem todo seu tempo (**afeto negativo**).

Esta fala, assim como outras já mencionadas, também está relacionada ao que Day e Qing (2009) (cf. cap. 2, subseção 2.2.2) comentam sobre o aumento da responsabilidade burocrática e dos níveis de intensidade e exigência do trabalho

docente. Mariana transmite, através de suas opiniões, sentir-se paralisada em razão de toda a burocracia (necessária e desnecessária) que a Escola exige dela (e também de seus outros professores), e, pelo tanto que a conheço, esta sobrecarga burocrática a faz ficar engessada em um molde que não lhe serve e que a incomoda – pois ele é pequeno demais para sua criatividade, seus sonhos, suas ideias e seus idealismos.

Após respirar fundo (gesto no qual percebo insatisfação, tristeza e cansaço, **sentimentos** bastante **desagradáveis**) (linha 148), ela continua seu raciocínio, comentando sobre a agência dos alunos, enfatizando que o debate “tava sendo proposto por eles, e não por mim” (linha 149). Antes que Mariana pudesse dizer o que achou desta atitude, Guilherme completa o pensamento dela dizendo “super rico” (linha 150), termos de **alta intensidade** que ela repete (“era super rico”, linha 151), demonstrando concordância com a afirmação dele.

Depois, ela explica em que aspectos achou o debate proposto pelos alunos bastante positivo e benéfico (“enquanto cidadãos, enquanto pessoas que vão ser formadas”⁵³, linhas 151-152) e reafirma que “isso é o que mais me deixa angustiada” (linha 152). Interpreto que a referência de “isso”- a motivação de sua angústia (**afeto negativo**) – seja a falta de tempo, de liberdade e de autonomia que ela e os alunos sofrem por parte da Escola, interpretação que fiz com base tanto em sua primeira justificativa, incompleta (“não dá, porque se você quiser faz...”, linha 153), quanto na segunda.

Em sua primeira explicação, parece que Mariana irá falar sobre tomadas de atitudes para tentativas de mudanças de comportamento, a fim de que o padrão já estabelecido seja rompido. Entretanto, ela mesma se interrompe e “muda de direção”, voltando-se para as potenciais frustrações relacionadas ao que ela chama de “escola dos sonhos” (linha 154). Parece-me que ela desiste de tentar pensar em atitudes que possam levar a entendimentos e, conseqüentemente, a possíveis mudanças, por estar desestimulada, acreditando que nada surtirá efeito, que tudo permanecerá do que jeito que é – o que suponho ser horrível para ela –, e passa a criticar seu próprio idealismo (**afeto negativo**).

⁵³ Este trecho da fala de Mariana ecoa um dos objetivos da Escola, que consiste em “conscientizar o aluno sobre seu papel como cidadão e ser social” (cf. cap. 3, subseção 3.2.1). No entanto, pelos comentários que ela faz, parece que este objetivo figura apenas no plano da teoria, não ocorrendo, de fato, na prática, no dia-a-dia da Escola.

Mariana critica o conceito de “escola” que aprendeu na faculdade – na verdade, em seu caso, na pós-graduação em educação que fez –, chamando-a de “inexistente”, “dos sonhos” e “que não existe”, que são termos de **alta intensidade** (ou você vai pra uma escola inexistente, que é a escola dos sonhos, que é aquela que você aprende na faculdade, que não existe, linhas 153-155). O primeiro e o terceiro, que são sinônimos, claramente têm um cunho negativo; o segundo, à primeira vista, pode parecer ter conotação positiva, porque é muito comum as pessoas dizerem “dos sonhos” para se referirem a coisas boas, que sempre desejaram e/ou idealizaram e que as deixam/fazem felizes. Contudo, o contexto da fala de Mariana explicita que sua utilização também é negativa – sendo até um pouco pejorativa –, significando que a escola que ela aprendeu nas aulas é apenas um sonho, algo irreal que nunca deixará de ser uma mera ideia e desejo daquelas que a idealizaram (**afeto negativo**).

Infelizmente, essa impressão de Mariana de que a teoria aprendida na faculdade não passa de mera utopia é compartilhada por outros profissionais, como mostra Oliveira (2004) em seu artigo sobre a prática educacional de professoras iniciantes. A autora, em sua análise dos dados, afirma que algumas das professoras entrevistadas chegaram, “inclusive, a qualificar a teoria ministrada na universidade como utópica e não funcional naquela realidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 54), porque “a teoria está muito distante da prática” (OLIVEIRA, 2004, p. 54).

Provavelmente as participantes do estudo de Oliveira devem ter sentido o mesmo que Mariana relata: frustração (**afeto negativo**). Após conceituar a escola de maneira negativa, ela finaliza sua segunda explicação demonstrando que, para ela, se a pessoa se ativer ao ideal de escola ensinado nos cursos de Ensino Superior, ela ficará frustrada “o resto da vida em qualquer outra escola” (linha 156) (**sentimento desagradável**) – o que imagino que ela tenha dito por acreditar que qualquer escola “de verdade” tem defeitos e sempre terá diferenças se comparada à escola “perfeita” e “dos sonhos” das faculdades. Em seguida, expresse concordância com seu raciocínio e, após, ela finaliza sua argumentação dizendo “que não tem como, não tem como você dar conta de tudo” (linha 158).

Nesta fala, Mariana utiliza o **token de atitude** “dar conta de tudo”, o qual interpreto ter o significado de conseguir conciliar as ideias e os ideais do professor com o que ele aprende na faculdade, com as demandas e os objetivos das escolas em que

trabalha e com a curiosidade e os interesses particulares dos alunos. Baseio minha interpretação nas falas de Mariana ao longo dos excertos e também no quanto a conheço pessoal e profissionalmente e, por isso, alinho-me parcialmente à sua perspectiva de que não é possível dar conta de tudo. Acho que é muitíssimo difícil, mas não impossível, realizar este tipo de atividade de conciliação, apesar de admitir que ela é extremamente árdua, o que faz com que, muitas vezes, o professor não consiga/ não tenha mais forças para realizá-la, sentindo-se frustrado, que é o caso de Mariana.

Assim que Mariana finaliza seu turno, inspirada por tudo o que ela tinha acabado de dizer, lembro-me da leitura que fiz do livro de Palmer e do trecho que mais me marcou, o qual considere estar conectado ao que ela falara. Explico a todos que li o livro durante uma das aulas do mestrado e expresso o quanto gostei do mesmo para, então, compartilhar com eles o trecho que mais me impactou, que foi a metáfora do diagnóstico de “morte cerebral” que Palmer utiliza para se referir a como professores e escolas têm tratado seus alunos (linhas 159-188; vide cap. 7, Anexos).

Palmer (2012) argumenta que “o modo como diagnosticamos o estado dos nossos alunos determinará o tipo de remédio que oferecemos” (PALMER, 2012, p. 57) a eles. Porém, há um problema: “(...) nós, professores, passamos pouco tempo pensando uns com os outros sobre o estado dos nossos alunos, sobre as enfermidades para as quais a nossa prática docente deve ser a cura” (PALMER, 2012, p. 57). Por isso, acabamos permitindo “que nosso ‘modo de tratamento’ seja moldado pelos estereótipos irrefletidos que temos dos alunos” (PALMER, 2012, p. 57-58).

Infelizmente, ele constata que

[o] diagnóstico preponderante, para ser franco, é o de que nossos ‘pacientes’ tiveram morte cerebral. Não é de se admirar então que o tratamento mais comum seja pingar pedaços de informações nas veias dos alunos, transportando sua forma comatosa de uma fonte de informação para a outra até que o tratamento prescrito termine, esperando que eles absorvam nutrientes intelectuais suficientes para manter seus sinais vitais e se formarem – pagando todas as mensalidades” (PALMER, 2012, p. 58).

Conto-lhes esse trecho, o qual escutam com atenção e quase sem me interromper – apenas Sabrina comenta “é mesmo” durante minha fala –, aparentando concordar com o que estou dizendo. A partir dessa explicação do trecho, Guilherme e Sabrina começam a fazer considerações sobre o perfil de profissional que o mercado de

trabalho requer, o qual está em contradição com o que as escolas oferecem aos alunos, pois elas só pensam em prepará-los para o Enem e outros exames de vestibular. Então, todos nós – menos Paulo – começamos a falar sobre a quantidade de conteúdos ensinados nos colégios e sua relevância no futuro dos estudantes, chegando à conclusão de que muitos deles não serão utilizados pelos alunos que, por sua vez, acabam se sentindo desestimulados pelo volume de matéria que tem que estudar e pelo fato de não poderem optar acerca do que desejam ou não estudar na escola (linhas 189-233).

Essa sobrecarga e falta de opção acabam por levar o aluno a questionar o professor sobre as razões de ele estar aprendendo um conteúdo. Mariana, então, fala que não podemos respondê-los e Sabrina concorda com ela, justificando o fato de não podermos dizer, pois teríamos que responder que é “pro Enem”. Eu discordo das duas e digo que temos que dar essa justificativa para o aluno (linhas 234-244); antes de conseguir concluir minha argumentação e dizer o segundo motivo, Sabrina o diz, eu concordo com ela e ela repete o motivo. Acabamos por encerrar esse assunto porque Guilherme estava tentando tomar o turno, a fim de introduzir um novo tópico; com esta introdução de um novo tema, finalizo esta subseção.

No próximo excerto, o primeiro da nova subseção, Guilherme consegue a palavra e apresenta mais aspectos que o afligem como professor. Ele faz críticas duras à falsa ideia de liberdade que algumas escolas desejam propagar entre seus professores, a qual acaba por fazer com que estes profissionais fiquem sujeitos a diversas exigências burocráticas, que muitas vezes são excessivas e inapropriadas – causando-lhes sofrimento.

4.1.3 Conflitos e burocracia X Afinidade e liberdade

Nesta subseção, composta por dois excertos, destaco: a reflexão crítica que os praticantes-participantes realizam acerca da culpabilização sofrida pelos professores quando estes não atendem às expectativas burocráticas dos colégios; e a relação que os praticantes estabelecem entre esta culpabilização e potenciais conflitos no relacionamento professor-alunos, os quais acreditam ser desencadeados pela culpa atribuída aos docentes. Estes dois excertos se encontram em ordem cronológica entre si, mas o oitavo excerto não é uma continuação direta do sétimo excerto (o qual compõe a subseção anterior).

Excerto 8

| | | |
|-----------|---|---|
| Guilherme | 245 | Não, e [uma coisa que] eu acho cara tipo assim = |
| Sabrina | 246 | [Pra prova] |
| Guilherme | 247 | =é [que as escolas] sempre querem que a gente faça milagre ...= |
| Thelma | 248 | [É basicamente ...] |
| Sabrina | 249 | [() (pra prova)] |
| Guilherme | 250 251 252 253 254 | =seja na Escola, eu vejo isso muito também no Colégio ... tipo assim (.) você (.) eles falam assim “Ah:: vamos ter um pouco mais de <u>liberdade</u> né? ((Demonstra um pouco de sarcasmo e de ironia no modo de falar a palavra “liberdade)) a gente pode fazer (), mas a gente não pode perder o foco do Enem= |
| Mariana | 255 256 | =Não pode perder o foco (do que precisa ser dado) ((Fala enquanto mastiga um pedaço de pizza)) |
| Guilherme | 257 258 259 260 261 262 263 264 265 | >Os professores têm que ser mais criativos os alunos têm que ser protagonistas científicos não sei o que<, mas a gente tem dois tempos por semana ... mas a gente tem dois tempos pra dar um conteúdo extenso ... mas a gente tem dois tempos em que a gente tem que fazer isso isso isso e isso ((coloca a mão na vertical, alinha todos os dedos na mesma direção e move a mão da esquerda para a direita, parando-a em quatro pontos imaginários)) (.) a gente tem dois tempos que tem que fazer chamada tem que escrever no livro tem que fazer uma:: |
| Sabrina | 266 267 | Ele [te dá liberdade mas ao mesmo tempo você] não tem como exercer= |
| Guilherme | 268 269 270 271 | [Um monte de burocracia ... é exatamente] =Aí a culpa é sempre de quem? do professor que não é criativo, do professor que não sabe estimular (.) do professor que não tem tempo ... °porra cara° |
| Sabrina | 272 | Que acha que o professor não tá interessado |
| Guilherme | 273 274 | >A culpa é sempre do professor então é muito mais fácil mandar o professor embora< ... né? ... do que mudar ou pensar diferente= |

No início deste excerto, Guilherme tenta tomar o turno para introduzir um novo assunto, enquanto eu e Sabrina encerramos a discussão que estávamos tendo sobre o que dizer para os alunos quando eles nos perguntam por que estão aprendendo um determinado conteúdo (linhas 245-249). O tema sobre o qual Guilherme deseja falar (na verdade, ele desejava desabafar, o que ficará evidente nos parágrafos a seguir) fica explícito quando ele diz achar que “as escolas sempre querem que a gente [os professores] faça milagre” (linha 247).

Em sua fala, Guilherme utiliza o *token de atitude* “fazer milagre”, de **alta intensidade**, o qual interpreto como uma reclamação (**afeto negativo**) relacionada às grandes expectativas que as escolas desenvolvem acerca do modo de trabalho de seus professores: estes profissionais devem sempre ser surpreendentes e elaborarem aulas e

projetos, por exemplo, que sejam formidáveis, fora do comum, admiráveis e (até mesmo) perfeitos, “operando” um “milagre educacional”. Estas expectativas acabam se tornando imensas e gerando inúmeras cobranças que afetam bastante o docente, de forma negativa – fazendo-o se sentir mal, aflito, cansado e estressado, dentre outros sentimentos ruins (**afeto negativo**). Assim, percebo um tom de revolta (**sentimento desagradável**) em sua escolha lexical – o qual está presente em suas próximas falas.

Ele começa a desenvolver sua argumentação dizendo que “seja na Escola, eu vejo isso [de fazer milagre] muito também no Colégio” (linha 250), alegando que, em seus locais de trabalho “eles falam assim ‘Ah, vamos ter um pouco mais de liberdade, né?’” (linhas 251-252). Aparentemente, o fato de estas escolas quererem dar liberdade a seus professores poderia ser considerado como uma atitude positiva e benéfica, contudo, Guilherme mostra que há uma disparidade entre “teoria e prática”, isto é, entre o que é falado pelas escolas e as atitudes que são tomadas pelas mesmas.

É possível perceber esta discrepância no modo como ele pronuncia a palavra “liberdade” (linha 252), pois seu tom de voz no momento da fala demonstrou nitidamente que ele estava sendo irônico e sarcástico (linhas 252-253). Ou seja, Guilherme não acredita que há liberdade, porque percebe que “a gente [o professor] pode fazer [inovações, coisas diferentes nas aulas], mas a gente não pode perder o foco do Enem” (linhas 253-254), o que, em sua perspectiva, parecem ser ideias contraditórias. Mariana concorda com ele, repetindo que o professor “não pode perder o foco do que precisa ser dado” (linha 255) – ou seja, “perder o foco” constitui um **token de atitude**, que significa que o professor não pode fazer algo diferente daquilo que é esperado pela escola, e “precisa ser dado” constitui outro **token**, cujo significado remete ao conteúdo cobrado no Enem, no caso deles, por trabalharem com turmas de Ensino Médio (mas, no meu, seria o conteúdo cobrado em concursos de acesso ao Ensino Médio).

Guilherme prossegue seu raciocínio, fazendo um desabafo emotivo, no qual percebo uma mistura de revolta, irritação, frustração, cansaço e tristeza (**sentimentos desagradáveis**). Ele o começa dizendo as exigências que as escolas demandam de professores e alunos, as quais são **manifestadas explicitamente** pelo uso da expressão “ter que”: “os professores têm que ser mais criativos, os alunos têm que ser protagonistas científicos, não sei o que” (linhas 257-

258). Além disso, através da expressão “não sei o que” (linha 258), ele explicita a irritação que está sentindo, a qual permeia o restante de sua fala.

Guilherme dá continuidade ao desabafo, constatando que, apesar de as escolas exigirem criatividade e protagonismo de professores e alunos, respectivamente, a própria escola coloca empecilhos no trabalho do professor – o que acaba por afetá-lo e a seus alunos, apesar de Guilherme não abordar quais são as consequências para os discentes, enfatizando apenas os problemas que os empecilhos trazem para os docentes. Ele exemplifica estas dificuldades através de uma argumentação crescente em intensidade, que atinge seu clímax, mas depois “perde” um pouco “da força” (com isso, quero dizer que seu tom de irritação, preponderante, acaba por diminuir um pouco, abrindo espaço para o cansaço e a revolta também).

Ele alega que “a gente [os professores] tem dois tempos [de aula] por semana, mas a gente tem dois tempos pra dar um conteúdo extenso, mas a gente tem dois tempos em que a gente tem que fazer isso, isso, isso e isso, a gente tem dois tempos que tem que fazer chamada, tem que escrever no livro, tem que fazer uma [raciocínio incompleto]” (linhas 258-265). Ou seja, por mais que o professor tente atender ao desejo dos colégios de ser criativo e de tentar estimular o protagonismo por parte de seus alunos, a própria escola impõem muitas tarefas a este profissional que vão de encontro com este desejo, fazendo com que o docente não consiga realizá-lo – e, por isso, as instituições acabam querendo que o professor “faça o milagre” de conciliar, em sua aula, os conteúdos a serem ministrados com eventuais tarefas burocráticas que podem surgir (como advertir um aluno) e com o estímulo à criatividade e ao protagonismo de seus alunos.

Em sua alegação, percebo **insatisfação** em relação às vontades contraditórias das instituições de ensino – as quais acabam por fazer com que o professor se indigne e se irrite com as funções (muitas vezes difíceis e cansativas) que lhes são demandadas. Este conjunto de emoções é manifestado explicitamente pela utilização repetida das expressões de **alta intensidade** “(mas) a gente tem dois tempos” (linhas 258, 259, 260 e 264) e “ter que” (linhas 261, 264 e 265) e do uso repetido da palavra “isso” (linha 261) aliado aos gestos que Guilherme fez com a mão, um dos momentos de maior intensidade sentimental (**alta intensidade**) em seu desabafo, em minha

perspectiva, pois percebo uma grande carga emocional de irritação, revolta e cansaço (**sentimentos desagradáveis**) em sua fala.

Quando Guilherme diz “tem que fazer uma” (linha 265), ele hesita um pouco, não completando a frase, provavelmente por estar pensando em como continuar sua argumentação. Porém, esta hesitação abre espaço para que Sabrina tome o turno – momentaneamente – a fim de expressar seu posicionamento, que acaba sendo uma síntese de tudo que Guilherme estava expondo até o momento: “ele [o colégio, o local de trabalho] te dá liberdade, mas, ao mesmo tempo, você não tem como exercer [essa liberdade]” (linhas 266-267) – situação paradoxal, que acaba por gerar desconforto e desgaste emocional (**afeto negativo**) nos professores. Enquanto Sabrina expõe sua opinião, Guilherme termina seu raciocínio (“um monte de burocracia”, linha 268) e concorda com o que Sabrina disse (“é, exatamente”, linha 268), aproveitando a fala dela para dar prosseguimento à sua argumentação.

O término do raciocínio de Guilherme – no qual ele fala sobre “um monte de burocracia” que a escola impõe aos professores – se relaciona a um dos pontos que Rodrigues e Saraiva (2014, p. 133) abordam e discutem em seu artigo. Nele, as autoras comentam que a diversidade das atividades que podem ser propostas por professores que lecionam em instituições que adotam um currículo rígido acaba sendo muito restrita, porque há, “atualmente, uma pressão sobre os professores para que terminem o livro, ou cumpram todo o conteúdo estipulado para uma determinada série”, por exemplo. Em virtude desta pressão para a finalização de tarefas específicas, os professores “perdem um pouco a liberdade de levar materiais extras e diferenciados” – o que está em consonância com o que Guilherme e Sabrina comentaram, respectivamente, sobre a escola alegar que dará mais liberdade ao professor, pois quer que ele seja mais criativo (e, com isso, supponho que a escola deseje que o professor se valha de recursos adicionais, que sejam atrativos e interessantes para os alunos, a fim de incrementar o material já fornecido pela instituição e estimular a participação ativa dos alunos nas aulas), mas sobrecarregar este profissional com obrigações burocráticas, o que impede que o docente exerça a liberdade que a instituição dá (ou, ao menos, diz que dá) para seus professores.

Ao prosseguir, Guilherme comenta mais uma vez sobre a questão de os professores serem culpados pelas escolas se algo não sair como o planejado e desejado

por estes locais. Ele reclama que “aí, a culpa é sempre de quem? Do professor, que não é criativo, do professor, que não sabe estimular [os alunos], do professor, que não tem tempo ... porra, cara!” (linhas 268-271). Em sua reclamação, Guilherme demonstra estar cansado, desanimado, frustrado, triste e irritado em relação a essa situação, remetendo ao que ele mesmo já havia falado acerca da culpa que recai sobre os professores – e consequentemente às considerações de Palmer sobre a culpabilização destes profissionais (cf. excerto 5 e cf. cap. 2, subseção 2.2.2) – e reforçando a **insatisfação** supracitada, que é **manifestada explicitamente** através da pergunta “aí, a culpa é sempre de quem?” (linhas 268-269), da repetição da expressão “do professor” (linhas 269-270) (que adquire uma **intensidade alta** em virtude da repetição) na resposta e do palavrão “porra” (linha 270), de **alta intensidade**.

Sabrina novamente toma o turno para concordar com Guilherme, complementando a argumentação dele de que as instituições culpam os docentes por pensarem “que o professor não tá interessado” (linha 272) em fazer com que tudo que a escola deseja seja concretizado durante as aulas. Guilherme retoma a palavra e finaliza sua argumentação, apresentando a conclusão de que “a culpa é sempre do professor, então, é muito mais fácil [pra escola] mandar o professor embora, né, do que mudar ou pensar diferente” (linhas 273-274). Sua conclusão dialoga com o desabafo de Paulo no excerto 3 sobre a fragilidade dos professores em relação aos colégios, por estes profissionais poderem ser demitidos a qualquer momento – mas, diferentemente de Paulo, que utilizou os **tokens de atitude** “acabou” (linha 43) e “game over” (linha 60), Guilherme falou de forma direta através da expressão de **alta intensidade** “mandar o professor embora” (linhas 273-274) (que é ainda mais intensificada pelo uso dos termos “muito mais fácil”, linha 273) –, e com a minha opinião em relação a esse assunto, exposta no excerto 4 (“a preferência talvez seja até você [a escola] dar razão ao aluno, você preferir, do que, assim, sabe, querer ouvir o lado do professor”, linhas 64-66).

No próximo excerto – que é a continuação cronológica deste –, com base no que foi exposto por Guilherme, Mariana dá continuidade ao tema da culpabilização do professor. Contudo, ela dá ênfase ao que acredita ser uma das consequências geradas

por esta culpa atribuída aos docentes: um relacionamento permeado por conflitos entre professores e alunos, o que é bastante negativo para os dois lados em seu ponto de vista.

Excerto 9

| | | |
|-----------|--|--|
| Mariana | 275 276 277 | =E isso cria um:: um:: um conflito entre professor e aluno ... que eu acho que é péssimo pra educação (.) não dá pra você ter o ensino num ambiente de guerra |
| Thelma | 278 | [Uhum] ((mastigo um pedaço de pizza)) |
| Mariana | 279 | [Você] cria esse ambiente de guerra o tempo todo= |
| Guilherme | 280 | =Afinidade é fundamental, °né?° |
| Mariana | 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 | Ah: é >exatamente a parceria, entendeu? eu sempre falo pra eles< “eu tento ser parceira de vocês no sentido de que (.) estamos aqui por um mesmo objetivo (.) eu não to buscando: (.) é::” até falei isso essa semana, cheguei pra dar aula na 3001 a maior parte (do pessoal) tinha ido embora eu até achei que fosse for causa da Universidade mas não eles foram embora porque foram embora ... e aí começaram assim “ <u>ai que vacilo</u> foram embora e não ficaram pra sua aula” >e eu falei “ <u>olha só</u> pra mim não é vacilo (.) não to aqui por carência afetiva” (.) entendeu? eu prefiro que vá embora do que ficar e [encher meu saco |
| Sabrina | 291 | [Ficar lá ali atrapalhando |
| Mariana | 292 293 294 295 | Agora (.) é esse tipo de <u>ambiente</u> que se cria sabe? <u>De conflito</u> (.) NÃO ADIANTA (.) então é isso então prefiro que você não esteja aqui porque eu sou obrigada a estar ... eu prefiro que você não esteja aqui porque aí: e:ssa: e:ssa energia fica: fica estranha |
| Thelma | 296 | °É° ... o ruim [é isso] |
| Mariana | 297 | [A pessoa] |
| Sabrina | 298 | [É verda-] [exatamente] |

Com a conclusão do raciocínio de Guilherme, Mariana toma o turno e expõe seu ponto de vista acerca da culpabilização do docente: “isso [de sempre atribuir a culpa ao professor] cria um conflito entre professor e aluno, que eu acho que é péssimo pra educação. Não dá pra você ter o ensino num ambiente de guerra” (linhas 275-277). Em sua fala, ela utiliza os termos “conflito” (linha 275) e “péssimo” (linha 276), de **média e alta intensidade**, respectivamente, para explicar qual acha ser a consequência da culpabilização e para dizer o que pensa dela – no caso, critica-a, demonstrando irritação e certa revolta (**sentimentos desagradáveis**).

Mariana endossa sua crítica (**afeto negativo**), explicando que não é possível haver (o processo de) ensino(-aprendizagem) no que ela chama de “ambiente de guerra” (linha 277), **token de atitude** que entendo significar um ambiente –

provavelmente a sala da aula – em que docentes e discentes estão em constante tensão, imaginando que um “atacará” o outro a qualquer momento e das mais diversas formas (o professor pode ser ríspido com o aluno e/ou o repreender na frente de seus colegas e até mesmo retirar o aluno de sala e o encaminhar para a coordenação caso o aluno seja grosseiro, desacate o professor e/ou ignore uma ordem ou pedido dele, dentre diversas outras possibilidades de **afeto negativo**). Em razão do uso deste *token*, percebo **insegurança** em sua fala.

Em seguida, eu concordo com Mariana, que acrescenta a seguinte afirmação ao que dissera: “você [o professor, o aluno e/ou a escola] cria esse ambiente de guerra o tempo todo” (linha 279). Entendo que professores, alunos e/ou a coordenação e a direção da escola podem ser responsabilizados pela criação deste ambiente inóspito, a qual pode se dar de diferentes formas. Contudo, o que mais me chamou a atenção neste trecho foi o uso da locução adverbial “o tempo todo” (linha 279), que potencializa a **intensidade** da ação de criar, indicando que este ambiente hostil se dá frequentemente, isto é, professores e alunos se encontram constantemente em um ambiente desagradável (**afeto negativo**) para ambos, o que pode intensificar problemas e desentendimentos já existentes, ou, então, criá-los – o que é prejudicial para todos os envolvidos. Este trecho, relacionado às considerações de Day e Qing (2009) (cf. cap. 2, subseção 2.2.2), reforça a **insegurança** mencionada acima.

Mariana mal acaba de falar e Guilherme toma a palavra, argumentando que “afinidade é fundamental, né?” (linha 280). Interpreto esta frase toda como um *token de atitude* através do qual Guilherme quis dizer que a afinidade (**afeto positivo**) – termo que suponho significar, para ele, uma semelhança de gostos, interesses, sentimentos e opiniões, por exemplo – é fundamental (termo de **alta intensidade**), pois sua falta consiste na causa/origem da hostilidade (**sentimento desagradável**) que pode emergir entre professores e alunos. Mariana concorda com ele dizendo que “é, exatamente, a parceria, entendeu?” (linha 281). Nesta fala, ela pode ter considerado “parceria” e “afinidade” como sinônimos, mas creio que, na verdade, Mariana quis dizer que a parceria (termo que interpreto como cooperação, troca, união e construção em conjunto, **afeto positivo**) existe entre alunos e professores em virtude de eles terem (desenvolvido) afinidade.

Acredito que Mariana sente ter afinidade com seus alunos, pois ela diz que “eu sempre falo pra eles [os alunos]: ‘eu tento ser parceira de

vocês no sentido de que estamos aqui por um mesmo objetivo. Eu não to buscando, é'” (linhas 281-283). Ou seja, ao tentar “ser parceira” (linha 282) dos alunos, entendo que ela tenta estabelecer uma cooperação e uma troca com eles (durante as aulas) (**afeto positivo**), pois todos estão “aqui por um mesmo objetivo” (linhas 282-283) – outro *token* –, que é a educação/a construção conjunta de conhecimentos/o processo de ensino-aprendizagem. Ela não completa seu raciocínio, porque não diz o que está buscando e porque decide comentar uma situação que havia acontecido naquela semana em uma das turmas.

Mariana conta que, em um determinado dia, boa parte de seus alunos resolveu não permanecer na escola para assistir as aulas remanescentes (“Cheguei pra dar aula na 3001, a maior parte do pessoal tinha ido embora”, linhas 284-285). Inicialmente, ela imaginou que o motivo da falta fosse uma visita que estava programada naquele dia para uma universidade (“Eu até achei que fosse for causa da Universidade” linhas 285-286), que coincidia com os horários de algumas aulas, inclusive a dela. Entretanto, ela descobriu – provavelmente por ter perguntado aos estudantes que permaneceram na escola se os colegas tinham ido para a visita – que os alunos tinham resolvido ir embora “porque foram embora” (linha 286), *token* que entendo significar que eles foram embora porque não quiseram permanecer na escola, para assistir as aulas, ou porque quiseram ir para casa.

Mariana, então, comenta o posicionamento de alguns de seus alunos em relação à atitude dos colegas que foram embora: “ai, que vacilo. Foram embora e não ficaram pra sua aula” (linhas 287-288). Ela discorda deles, lhes respondendo que “olha só, pra mim não é vacilo. Não to aqui por carência afetiva” (linhas 288-289). Interpreto que Mariana discordou dos estudantes, lhes respondendo que não estava ali (na sala de aula, dando aula e sendo professora) “por carência afetiva” (linha 289) (**afeto negativo**), ou seja, por querer suprir alguma falta de carinho, por exemplo, por ter entendido que quando eles disseram “que vacilo” (linha 287) – mais um *token* –, quiseram dizer que a atitude dos colegas não foi boa, porque eles não tiveram consideração por Mariana (**afeto negativo**) e foram embora. Pelo que conheço de Mariana, não houve “vacilo” (outro *token de atitude*) com ela, porque, em sua perspectiva, o “vacilo” dos alunos foi a falta de compromisso por parte deles com a escola, com os estudos e até com eles mesmos, e não uma falta de consideração pessoal com ela.

Em seguida, Mariana comenta que “prefiro que [o aluno] vá embora do que ficar [na aula] e encher meu saco” (linhas 289-290). Ela deixa bem claro achar mais benéfico que o aluno não permaneça na aula a ficar a contragosto e/ou por obrigação, pois provavelmente acha que se o aluno estiver ali de má vontade, irá externar sua irritação e revolta (**sentimentos desagradáveis**) “enchendo o saco” dela, *token* de **alta intensidade** que interpreto como atrapalhar o andamento da aula com conversas, gritaria, brincadeiras e brigas, dentre outras possibilidades. Sabrina teve a mesma interpretação que eu, pois no mesmo momento em que Mariana disse “encher meu saco” (linha 290), Sabrina falou “ficar lá [na escola], ali, atrapalhando [a aula]” (linha 291).

No momento da interação, achei que Mariana concordou com Sabrina, apesar ela de não ter feito nenhum comentário que verbalizasse uma concordância. Tive essa impressão por Mariana ter finalizado sua argumentação alegando que “é esse tipo de ambiente que se cria, sabe? De conflito. Não adianta! Então, é isso; então, prefiro que você [o aluno] não esteja aqui [na aula], porque eu sou obrigada a estar. Eu prefiro que você não esteja aqui, porque, aí, essa energia fica estranha” (linhas 292-295).

Em sua fala, Mariana reitera a negatividade de se criar um ambiente conflituoso entre professores e alunos (**afeto negativo**), demonstrando sentir-se incomodada e triste (**sentimentos desagradáveis**) com esta situação. Ela desabafa ao gritar “Não adianta!” (linha 293), externando raiva, cansaço, revolta e um pouco de pessimismo (**sentimentos desagradáveis**), *token* de **alta intensidade**, que pode ter muitas interpretações (não adianta criar esse ambiente, porque ele não ajuda em nada; não adianta criar esse ambiente, mas as escolas estimulam sua criação; ou não adianta criar esse ambiente, mas ele acaba ocorrendo, então, não adianta fazer nada contra ele, dentre outras possíveis).

Quando Mariana diz “Então, é isso” (linha 293), entendo que ela admite que o conflito existe e é um problema grande, o que é corroborado por suas afirmações de que “então, prefiro que você não esteja aqui, porque eu sou obrigada a estar” (linhas 293-294) e “eu prefiro que você não esteja aqui, porque, aí, essa energia fica estranha” (linhas 294-295). Em sua primeira afirmação, Mariana utiliza o termo de **alta intensidade** “obrigada” (linha

294), indicando irritação e insatisfação (**sentimentos desagradáveis**) com o fato de ter que dar aula para um aluno que não esteja interessado na mesma, pois é sua obrigação enquanto profissional – apesar de ela preferir que não fosse assim. Em sua segunda afirmação, ela reforça sua preferência de que o aluno não permaneça na aula, porque a “energia fica estranha” (linha 295) – *token de atitude*, o qual acredito que ela falou querendo dizer que o clima da aula fica ruim (**afeto negativo**), pois os sentimentos vivenciados pelas pessoas que estão ali são de tensão e de animosidade (**sentimentos desagradáveis**).

Eu concordo com Mariana que “o ruim é isso” (linha 296), é a energia ficar estranha e o clima na sala ficar “pesado” (**afeto negativo**). Ao mesmo tempo em que estou falando, ela tenta acrescentar mais alguma informação (“a pessoa”, linha 297) e Sabrina concorda comigo e com Mariana (“é verda..., exatamente”, linha 298). A fala de Sabrina marca o final deste excerto, pois eu tomo o turno e começo a falar sobre a liberdade de decisão que os alunos passam a ter quando vão para a faculdade, podendo escolher ou não se querem ir à aula. Sabrina concorda comigo e começamos a debater que os alunos que se rebelam contra essa falta de liberdade na Educação Básica passam a ser considerado um “problema” nas escolas.

Interrompemos o assunto, pois Guilherme quer saber se vamos pedir mais uma pizza; decidimos que sim e a pedimos. Então, peço a Mariana que reinicie um tema que ela tentou introduzir, mas não conseguiu em virtude da decisão da pizza. Mariana começa a fazer uma reclamação dos professores que reclamam de ter que lidar com alunos e que se irritam facilmente com os estudantes quando Paulo se levanta e nos pede licença e desculpa, pois diz que precisa se retirar por alguns momentos e pede que Guilherme vá com ele, pois Paulo queria conversar com ele, a fim de desabafar sobre seu problema (cf. subseção 4.1.1 e seção 4.2). Os dois saem e eu, Sabrina e Mariana retomamos a conversa. Mariana volta a reclamar dos professores, agora por eles fazerem comparações entre o aluno “de hoje” e o “de antigamente”.

Eu e Sabrina concordamos com Mariana e sugerimos algumas razões possíveis para tais comparações, ressaltando a influência da tecnologia e como seu uso amplo e difundido mudou o modo de vida das pessoas e, conseqüentemente, de aprendizado. Retornamos à questão já debatida de que os alunos querem saber por que estão aprendendo certos conteúdos (cf. subseção 4.1.2, excerto 7) e Sabrina nos suscita a pensar de que forma a escola irá lidar com o fato de que o mundo e as pessoas

mudaram, mas a forma de avaliação ainda é o vestibular/Enem. Eu opino que a escola se tornou refém dos vestibulares, o que se relaciona com o que eu mesma já tinha falado sobre a visão mercadológica de ensino (cf. cf. cap.2, subseção 2.2.2 e excertos 3 e 4). A partir de minha fala, Mariana começa a falar sobre uma visão mais humanizada de ensino, marcando o início do próximo excerto e o final deste.

Na próxima subseção, analiso os dois últimos excertos selecionados, apresentando a oposição que nós, praticantes-participantes, verbalizamos discursivamente em relação às visões humana e mercadológica de ensino, enaltecendo a primeira e criticando a segunda. Os excertos não estão em ordem cronológica entre si, contudo, o último excerto coincide com o fim do trecho da gravação escolhido para análise.

4.1.4 Visão humana X Visão mercadológica

Esta é a penúltima subseção do capítulo, porém, é a última em que analiso excertos – e, no caso desta, é composta por dois. No primeiro excerto, debatemos sobre as consequências de deixarmos a visão humana – a qual defendemos que deveria ser a predominante no ensino – um pouco de lado e acabarmos “nos deixando levar”, em alguns momentos, pela visão mercadológica – a que, de fato, tem predominado. No segundo, que demarca o fim da transcrição, volto a exaltar a visão humana, argumentando que ela deveria prevalecer nas instituições de ensino.

Excerto 10

| | | |
|---------|---------------------------------|--|
| Mariana | 446 447 448 | Mas eu acho assim ... é:: ... dá trabalho demanda trabalho você se atualizar ... respeitar o conteúdo humano querer entender que aluno é esse que tá com você |
| Thelma | 449 | °Uhum° |
| Mariana | 450 451 452 | E não tratar ele do jeito que ... “ah ele é-” ... a- eu me vejo às vezes ... é: é muito simples esse caminho então a gente se pega nesse caminho todo tempo ... fulano é <u>burro</u> ... fulano é:: <u>tapado</u> ... |
| Thelma | 453 | Tapado ((falo mastigando um pedaço de pizza)) |
| Mariana | 454 | Fulano é:: <u>chato</u> fulano é <u>mau-caráter</u> |
| Thelma | 455 | É::= |
| Mariana | 456 457 458 459 460 | =Quando na verdade você tem que olhar e perceber a deficiência daquele aluno porque que ele tá se comportando ele é um indivíduo em formação ele não tem ainda a mente dele formada o caráter dele formado e <u>você</u> pode contribuir pra mudança daquilo ali de [alguma forma] |

| | | |
|---------|-----|---|
| Thelma | 461 | [E às vezes ele] é totalmente desestimulado em casa |
| Mariana | 462 | E como você [tá naquele lugar mecânico] |
| Sabrina | 463 | [°Sim° é o problema não é só] ele em sala de aula |
| | 464 | [tem todo um] = |
| Mariana | 465 | [Exatamente] |
| Sabrina | 466 | = histórico por trás também |
| Mariana | 467 | Quando você tá naquele lugar mecânico da da mera reprodução |
| | 468 | “eu preciso dar esse conteúdo você tá me atrapalhando” a gente |
| | 469 | esquece o material humano que tá na nossa frente (.) esquece as |
| | 470 | necessidades que cada um aluno pode ter e tá aí uma outra |
| | 471 | angústia (.) salas com cinquenta pessoas |
| Thelma | 472 | <u>Nossa ab[surdo]</u> |
| Mariana | 473 | [Não] tem como= |
| Sabrina | 474 | [Sim] |
| Mariana | 475 | =você trabalhar numa sala com cinquenta pessoas |
| Thelma | 476 | Como? não tem não e[xiste] |
| Sabrina | 477 | [°Você] não dá atenção ideal pra cada aluno |
| | 478 | ... se com [vinte] = |
| Thelma | 479 | [°É::°] |
| Sabrina | 480 | =já é difícil imagina com [cinquenta] |

No início deste excerto, Mariana começa a expor sua opinião do porquê a visão mercadológica de ensino estar prevalecendo: “mas eu acho assim, dá trabalho, demanda trabalho você [o professor e as escolas] se atualizar, respeitar o conteúdo humano, querer entender que aluno é esse que tá com você” (linhas 446-448). Isto é, Mariana argumenta que atualizar-se profissionalmente e conhecer cada aluno com que você lida, respeitá-lo e tentar entendê-lo é uma tarefa trabalhosa e demorada, que requer paciência e dedicação – e, provavelmente, por isso, as escolas optam pela visão mercadológica, pois o aluno não é mais encarado como um indivíduo que merece e precisa de um atendimento único e pessoal, mas sim como um cliente, e clientes são tratados de forma padronizada.

Eu concordo com Mariana, que retoma o turno, alertando que não devemos “tratar ele [o aluno] do jeito que ‘ah ele é [alguma coisa]’” (linha 450). Com este alerta, ela chama a atenção para a prática de rotular os estudantes, que é um aspecto que deve ser pensado cuidadosamente, pois interfere no convívio entre professores e alunos. Ela critica esta atribuição de rótulos, dizendo que “é muito simples esse caminho” (linha 451); critica-se, pois confessa que “eu me vejo às vezes [fazendo isso]” (linha 450); e critica os professores de uma forma

geral, porque, como é um caminho simples, “a gente se pega nesse caminho todo tempo: fulano é burro, fulano é tapado” (linhas 451-452).

Na crítica aos professores, Mariana utiliza os termos “burro” (linha 452) e “tapado” (linha 452), de **alta e média intensidade**, respectivamente, para exemplificar alguns dos adjetivos pejorativos (**afeto negativo**) que podem ser atribuídos aos alunos – não apenas pelos docentes, mas também pela coordenação e direção das escolas – e a expressão “todo tempo” (linha 452), para mostrar que esta é uma ação constante. Eu repito o termo “tapado”, para concordar com a crítica, e Mariana continua a exemplificação, acrescentando agora os adjetivos “chato” (linha 454) e “mau-caráter” (linha 454), de **média e alta intensidade**, respectivamente.

Quase sempre, estas adjetivações negativas (como “chato” e “tapado”) ou extremamente negativas (como “burro” e “mau-caráter”) (**afeto negativo**) se dão entre os próprios professores ou entre professores e coordenação/direção, não chegando ao conhecimento dos alunos. Porém, sei que elas afetam bastante e de forma negativa o modo como estes profissionais encaram e tratam os alunos, o que traz más consequências para os estudantes. Afirmo isto com base na experiência que tive de dar aulas para um aluno que era rotulado de “marginal” e que quase aceitou o rótulo – falarei mais sobre este assunto nos próximos parágrafos.

Após os exemplos, Mariana expressa seu posicionamento sobre o caminho que ela acredita que deva ser seguido pelos professores: “na verdade, você [professor] tem que olhar e perceber a deficiência daquele aluno, porque que ele tá se comportando [de determinada forma]” (linhas 456-457). Ao utilizar o termo “deficiência” (linha 456), acredito que Mariana esteja falando do(s) ponto(s) fraco(s) da pessoa, seja(m) ele(s) de qualquer natureza (emocional, comportamental e/ou psicológica, dentre outras). Ou seja, na perspectiva dela – e na minha também –, é obrigação do professor notar seu aluno e prestar atenção nele antes de pensar em rotulá-lo – o que nem deveria ocorrer. O professor deve, ao menos, tentar entender o que está acontecendo com seu aluno, levando em consideração o fato de que ele é um ser humano que tem sentimentos e que pode estar passando por problemas e/ou precisando de ajuda.

Caso o estudante necessite de ajuda, Mariana defende que o professor deve estar disponível para ajudar, pois como acredita que “ele [o aluno] é um indivíduo em formação, ele não tem ainda a mente [a opinião, o

ponto de vista] dele formada, o caráter dele formado, você [professor] pode contribuir pra mudança daquilo ali de alguma forma” (linhas 457-460). Ao dizer que o aluno “é um indivíduo em formação” (linhas 457-458), Mariana atenta para a constância da mudança, isto é, estamos sempre aprendendo e desaprendendo, nos construindo e reconstruindo, o que está de acordo com o pensamento de Bauman (2005) de que há uma fluidez/liquidez em nossas identidades, atualmente e, por isso, não é possível compreendê-la como um produto acabado.

Sarup (1996, p. 28) já havia pensado neste aspecto ao considerar que a identidade “não é algo que encontremos ou que tenhamos de uma vez para sempre. Identidade é um processo”, através do qual estamos sempre (re)construindo a (re)elaboração de quem somos para nós mesmos e para os outros. Por este motivo, a identidade pode ser tida como contínua, como algo que não acaba, que não para, também sendo, assim, dinâmica. Em virtude dessa dinamicidade, Mariana acredita veementemente que o professor pode e deve ajudar o aluno a se entender, a se (re)encontrar e/ou a se (re)descobrir, sendo uma influência positiva para o estudante (“você [professor] pode contribuir pra mudança daquilo ali de alguma forma”, linhas 459-460).

Eu atento para a questão de que “às vezes, ele é totalmente desestimulado em casa” (linha 461), o que pode levar o aluno a não se interessar pelas aulas e acabar sendo rotulado, ou, então, a já trazer consigo para o ambiente escolar os estigmas que tem origem em sua casa (**afeto negativo**), por exemplo. Mariana tenta continuar seu raciocínio, dizendo que “e como você tá naquele lugar mecânico” (linha 462), mas é interrompida por Sabrina, que concorda comigo, dizendo que “o problema não é só ele [o aluno] em sala de aula, tem todo um histórico por trás também” (linhas 463, 464 e 466). Assim, a questão do aluno não pode ser tratada com superficialidade pelo professor; não podemos achar que os problemas dele estão restritos ao ambiente escolar, pois há um “histórico por trás”, **token** que abrange todas as possibilidades de locais em que o estudante se constitui enquanto ser humano.

Mariana concorda com Sabrina e retoma o turno, repetindo o que já tinha dito e desenvolvendo sua argumentação. Mariana, ao dizer que estamos “naquele lugar mecânico da mera reprodução” (linha 467) – **token** que significa que não

estamos pensando e refletindo, estamos apenas repetindo o discurso predominante, pautado na visão mercadológica de ensino –, em virtude do qual dizemos para os alunos que “‘eu preciso dar esse conteúdo, você tá me atrapalhando’” (linha 468) (**afeto negativo**), acaba reforçando minha interpretação de sua primeira fala deste excerto de que deixamos a visão humana de educação de lado, pois “a gente esquece o material humano que tá na nossa frente, esquece as necessidades que cada aluno pode ter” (linhas 468-470), porque, como supracitado, o aluno não é mais visto como uma pessoa, e sim como um cliente, e há um padrão de atendimento ao cliente que deve ser seguido – porque isto supostamente “facilitará” o trabalho de quem atende.

A falta de pessoalidade nas relações com os alunos é mais uma das aflições de Mariana (“e tá aí uma outra angústia”, linhas 470-471) (**afeto negativo**), o que acaba ocorrendo em razão da formação de “salas com cinquenta pessoas” (linha 471). Quando Marina diz isso, eu externo minha indignação (**sentimento desagradável**) através da expressão de **alta intensidade** “nossa, absurdo!” (linha 472), pois sei que, com salas tão cheias, nós, professores, não conseguiremos fazer um trabalho humanizado (e, muitas vezes, que tenha qualidade) com e para os alunos e para nós mesmos – o que me incomoda profundamente. Sabrina concorda comigo (“Sim”, linha 474) e Mariana reitera que “não tem como você trabalhar numa sala com cinquenta pessoas” (linhas 473 e 475), demonstrando revolta, discordância e irritação (**sentimentos desagradáveis**).

Eu me alinho ao posicionamento de Mariana, expressando os mesmos sentimentos ruins que ela (e também indignação) ao dizer “Como [trabalhar assim]? Não tem [um modo de fazer isso], não existe [possibilidade de trabalhar com qualidade]” (linha 476) – frase de **alta intensidade**. Sabrina, por estar mais tranquila do que eu e Mariana (nós duas nos exaltávamos bem mais do que Sabrina, que é muito calma), resume tudo que estávamos pensando e não tínhamos dito claramente: “você não dá atenção ideal pra cada aluno [com turmas cheias]. Se com vinte já é difícil [dar essa atenção], imagina com cinquenta” (linhas 477, 478 e 480).

Esta questão de turmas muito numerosas também está presente em outros estudos, como o de Rodrigues e Saraiva (2014, p. 135), que entrevistaram alguns professores e chegaram ao entendimento de que se torna “difícil para o professor

desenvolver um trabalho de qualidade com cerca de trinta alunos em sala” a partir dos relatos dos próprios participantes. Ou seja, é provável que muitos docentes prefiram salas menores por acreditarem que poderão conhecer melhor seus alunos e, assim, planejar aulas relativamente personalizadas, que serão mais relevantes, atrativas e interessantes para os estudantes, atendendo suas necessidades – algumas provavelmente serão semelhantes e outras, diferentes, mas com turmas menores, é mais fácil tentar conciliar as especificidades de cada aluno.

Eu retomo o turno e, inspirada pelo que Mariana tinha dito sobre o caminho de estereotiparmos os alunos “disso e daquilo”, conto para ela e Sabrina a história de um aluno, Carlos, que foi julgado por alguns professores como “marginal” e era visto com maus olhos pela direção da Escola. Fiquei sabendo de parte da história de Carlos através de sua prima, Júlia, que também foi minha aluna. Júlia me contou que Carlos foi uma criança “bastante gordinha”, em suas palavras, e que sofreu muito bullying na escola. Ao longo dos anos, ela viu que o primo se empenhou em emagrecer, e conseguiu; porém, segundo ela, ele se tornou bulímico e anorético e toda a mágoa, tristeza e rejeição que ele sentia por parte dos colegas – e até mesmo por parte de seus pais – se transformou em agressividade contra os mesmos. Júlia disse que Carlos passou a ser um menino brigão, que sempre estava em algum tipo de confusão na escola.

Com isso, passou a ser tido como um aluno problemático e indesejado, que chegou a ser expulso (ou quase expulso) de alguns colégios, inclusive da Escola. Então, eu lhes explico o que levou à expulsão de Carlos. Ele chegou à Escola se mostrando agressivo e desinteressado, porém, eu, Guilherme e Paulo, que fomos seus professores, percebemos que havia muito mais naquele garoto do que mais um “simples aluno problema” e conversávamos com ele. Quando Carlos estava demonstrando estar mais feliz e extrovertido com todos – o que refletiu na melhora de seu desempenho acadêmico –, ele “levou uma rasteira” de um colega de turma, Allan, que não gostava nem um pouco dele.

Pelo que outros alunos da turma relataram, Allan e Carlos tiveram desentendimentos e brigas ao longo do ano, mas Carlos resolveu se afastar e não tentar se envolver em confusão – nem com Allan nem com ninguém. Porém, Allan guardou rancor de Carlos e, um dia, os dois tiveram mais uma discussão. Allan, que não tinha histórico de brigas – e, com isso, certa credibilidade –, “partiu pra cima” de Carlos, tentando dar um soco no colega. Carlos desviou e se afastou, quando alguns colegas

apartaram a briga – até onde eu saiba, a coordenação da Escola não tomou nenhuma atitude, mas não sei se eles tomaram conhecimento desta situação. Na hora da saída da escola, Carlos se dirigiu para a estação de trem, mas Allan foi atrás dele.

Novamente, ele tentou dar um soco em Carlos, que deu uma bandana em Allan. Allan tentou agredi-lo de novo, e Carlos acabou socando o menino, indo embora. Allan falou para os pais que havia sido agredido por dois colegas, Reinaldo e Carlos, e os pais do estudante foram ao colégio relatar o ocorrido. Parte da versão de Allan foi desmentida, pois Reinaldo – um dos melhores amigos de Carlos – sempre voltava para casa de carona com Úrsula e seus pais. Apesar de a direção ter descoberto que Allan havia mentido em parte, eles chamaram os pais de Carlos e disseram que seu filho ficaria longe de Allan na sala e não poderia se aproximar dele em hipótese alguma; Carlos passou a ser vigiado.

Depois de alguns dias, Rodrigo, um dos responsáveis pela direção da Escola, chamou o pai de Carlos e “sugeriu” que ele retirasse o filho do colégio, já apresentando a carta de solicitação de desligamento do menino. O pai acabou aceitando e Carlos foi estudar em outra escola, o Instituto – o que acabou sendo extremamente positivo para ele, pois, alguns meses depois de Carlos ter ido para essa instituição, ele entrou em contato comigo, dizendo que estava com saudades de mim e das minhas aulas, mas que estava feliz, namorando e jogando basquete. Nada aconteceu com Allan. No máximo três dias depois da expulsão de Carlos, Rodrigo comentou sobre o fato na sala dos professores, o que deixou Giovana, outra professora da Escola muito feliz, pois “aquele garoto era um marginal, que bom que ele saiu daqui”, de acordo ela.

As palavras de Giovana mexeram profundamente comigo, alterando completamente minha relação com ela; não conseguia mais ter simpatia por ela, pois não entendia – e ainda não entendo – como ela, professora, conseguiu julgar um menino de mais ou menos 14 anos, seu aluno, sem ao menos tentar entender quem ele era e qual era a sua história. Tive o mesmo sentimento em relação à Rodrigo, mas Sabrina tentou argumentar comigo que, para ele, um membro da direção, Carlos era de fato um problema, pois havia um histórico desfavorável ao menino. Eu comento que talvez Rodrigo não soubesse dos problemas familiares de Carlos, mas Sabrina rebate, dizendo que Rodrigo sabia dos problemas de Carlos nas outras escolas, e que isso pesou muito na decisão da expulsão do menino.

Diante das considerações de Sabrina, no próximo excerto eu expresso minha opinião sobre o que as escolas, de modo geral, deveriam fazer para lidar com situações semelhantes à de Carlos. Este excerto marca o fim da transcrição, mas não o fim da conversa – depois, começamos a debater sobre a privatização da educação e enveredamos por muitos outros temas (comentados brevemente na subseção 4.1.5)

Excerto 11

| | | |
|---------|---|---|
| Thelma | 578 579 | Eu sei que a gente não é psicólogo (.) até mas eu acho que a escola deveria ter ((falo mastigando um pedaço de pizza)) |
| Sabrina | 580 | Uhum |
| Thelma | 581 582 583 584 585 586 587 | Mas assim ... também: foi isso que o: até foi o que o Paulo tava falando (.) agora é como cliente (.) então (.) a gente pensou apenas na visão mercadológica você perdeu a visão humana ... sabe? então assim você não encara a pessoa como um outro ser humano (.) você encara como um cliente problemático um cliente que não está me dando lucro ou que assim (.) ele pode me dar lucro mas ele está me dando [mais prejuízo do que lucro] |
| Sabrina | 588 | [É mas que (.) é: tá dando] problema também |
| Mariana | 589 | Mas isso é um problema da privatização da educação né? |
| Thelma | 590 | Uhum |

No início deste excerto, expresso meu posicionamento de que “eu sei que a gente [o professor] não é psicólogo, até, mas eu acho que a escola deveria ter [este profissional em seu corpo de funcionários]” (linhas 578-579), em virtude do que ocorreu com Carlos. Acredito fortemente que se houvesse ao menos um psicólogo em cada escola (pública e particular), muitos alunos se sentiriam amparados, e situações como a de Carlos – ou situações mais graves ainda – talvez ocorressem com menos frequência. Quando disse que “a gente não é psicólogo” (linha 578), na verdade, queria dizer que nós, professores, não somos psicólogos, mas, muitas vezes, acabamos por agir como este profissional, ouvindo os alunos, aconselhando-os e/ou acalmando-os, por exemplo, em diversos momentos – Brandão (no prelo) oferece comentários um pouco mais detalhados sobre o assunto, pois um de seus alunos disse que ela era “a psicóloga da turma”.

Sabrina concorda comigo e eu continuo minha argumentação, fazendo referência ao que Paulo reclamou no excerto 3 (“Mas, assim, também foi isso que o Paulo tava falando”, linha 581-582) acerca do tratamento dado pelas escolas aos

alunos atualmente (“agora é como cliente [que os estudantes são vistos e tratados]”, linha 582). Com esta base de tratamento empresarial na educação, “a gente [as escolas e os professores] pensou apenas na visão mercadológica [de ensino]” (linhas 582-583), o que fez com que todas as partes envolvidas perdessem parcial ou totalmente “a visão humana, sabe? Então, assim, você não encara a pessoa como um outro ser humano” (linhas 583-584), como seu semelhante, que tem vontades, necessidades e opiniões próprias.

“Você encara como um cliente problemático” (linha 585) – sendo este adjetivo negativo (**afeto negativo**) e de **alta intensidade** –, um cliente que será um prejuízo para a instituição de ensino, porque ele se torna “um cliente que não está me dando lucro” (linhas 585-586) – o que é péssimo para o modelo mercadológico, que é, justamente, pautado no lucro e voltado para o mesmo –, ou, então, um cliente que “pode me dar lucro, mas ele está me dando mais prejuízo do que lucro” (linhas 586-587) – o que não atende ao que este modelo requer. Sabrina concorda comigo, acrescentando que o cliente que estão dando prejuízo “tá dando problema também” (linha 588) para a escola.

Em sua fala, o *token* “dar problema” significar que o aluno colocou ou está colocando o colégio em uma posição desfavorável, falando mal da instituição para outras pessoas ou denegrindo a imagem desta enquanto se encontra estudando na mesmo, com atitudes e comportamentos fora do esperado pela escola, dentre outras possibilidades de interpretação deste *token*. Mariana parece concordar conosco, no entanto, ela quer debater esta questão do lucro, da visão mercadológica mais a fundo, buscando suas origens: “Mas isso é um problema da privatização da educação, né?” (linha 589). Concordo com ela e passamos a abordar esta temática.

Na próxima subseção, faço comentários sobre os desdobramentos deste último assunto, falando sobre algumas de nossas considerações acerca do mesmo, e sobre os temas que se sucederam após finalizarmos a temática “privatização da educação”. Apresento estes comentários a fim de justificar o título escolhido para este trabalho, no qual utilizo uma frase dita por Mariana em um momento da conversa que não se encontra nos excertos que foram analisados neste capítulo.

4.1.5 “Eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto”

Após a conclusão do excerto 11 – o último excerto transcrito do trecho de 21 minutos selecionado para análise –, eu, Mariana e Sabrina demos continuidade ao assunto da privatização das escolas, comentando brevemente sobre as potenciais consequências da mesma na educação. Depois, fizemos algumas comparações entre as escolas públicas e as privadas, compartilhando as poucas experiências que tivemos naquelas, ressaltando as diferenças gritantes de tratamento existentes em relação aos alunos das duas redes de ensino e contestando alguns estereótipos e preconceitos existentes (e difundidos pelo senso comum) sobre os alunos da rede pública – os quais percebemos que alguns de nossos alunos da Escola possuem e reproduzem e sobre os quais tentamos fazê-los refletir durante nossas aulas.

Em seguida, relacionamos essa reprodução inapropriada ao fato de poucas escolas – as quais consideramos exceções na nossa percepção do cenário atual da educação – oferecerem um ensino que estimule o pensamento crítico-reflexivo dos alunos e que os ajude a desenvolver este tipo de pensamento. Quando vamos trocar de assunto, pergunto a Sabrina se ela sabia o que estava acontecendo com Paulo – visto que ele havia se retirado da mesa com Guilherme e eles ainda não tinham voltado – e ela comenta brevemente sobre o assunto, apenas dizendo que ele estava passando por um problema no outro colégio em que trabalha.

Com isso, acabamos por falar de novo sobre o problema que Paulo teve com horários em 2015 e seu medo de ser demitido. Mariana, então, começa a expor sua opinião sobre o tratamento que a Escola tem dado a seus professores mais jovens (tanto de idade quanto de tempo de serviço) e, durante sua exposição, Paulo e Guilherme retornam à mesa, voltando a participar da conversa. Guilherme fica um pouco confuso em relação à temática em pauta e pergunta sobre o que estávamos falando. Quando se situa, posiciona-se enfaticamente sobre o assunto e Mariana passa a reclamar de algumas decisões da Escola em relação à disciplina que ela leciona.

Sua reclamação é interrompida pela chegada de um garçom com uma nova pizza. Quando o garçom se retira, eu tomo o turno e começo a reclamar do fato de a Escola estar fazendo comparações do ritmo de trabalho dos professores de suas diferentes unidades, porque ela estava tentando impor que todos trabalhassem de forma igual, padronizada, ignorando completamente as particularidades de seus funcionários e

as dos alunos de cada turma. Guilherme corrobora minha reclamação e cita os motivos pelos quais não aceita essas comparações e se revolta contra elas. Prossigo reclamando, demonstrando insatisfação com a quantidade ínfima de tempo que possuo para poder trabalhar de forma criativa e detalhada o material didático que utilizamos.

Este momento da conversa me remete ao que Rodrigues e Saraiva (2014) comentam, em seu artigo, sobre as escolas estarem promovendo uma única forma de ensino. Elas utilizam o argumento de Van Veen e Slegers (2009) de que as escolas estão vivenciando uma “considerável pressão externa em virtude dos rigorosos controles de ‘resultados’ – introduzidos por políticas de controle”⁵⁴ (VAN VEEN; SLEEGERS, 2009, p. 233) para explicar a padronização do ensino, pois, afirmam que “embora as disciplinas e os professores sejam diferentes, tenham valores, formações pedagógicas e teóricas distintas” (RODRIGUES; SARAIVA, 2014, p. 134), as escolas têm se dedicado “a promover uma única forma de ensinar, criando conflitos com o que o professor acredita que seja melhor para seus alunos” (RODRIGUES; SARAIVA, 2014, p. 134). Com isso, os professores acabam por sentir, com frequência, “que não são reconhecidos como profissionais, mas, antes, como servidores ou executores das ideias de outros”⁵⁵ (VAN VEEN; SLEEGERS, 2009, p. 233) – o que acredito ser o caso de todos nós, apesar de apenas eu, Mariana e Guilherme termos falado sobre isso explicitamente.

Depois, acabo mencionando duas turmas em que dou aula, a fim de exemplificar meu descontentamento, e eu, Sabrina e Paulo acabamos por mudar o foco da conversa para nossa relação de afeição e carinho com essas turmas – eu e Paulo éramos professores “regulares” delas, enquanto Sabrina trabalhou com elas em um projeto. Começamos a falar de alguns alunos em específico e Guilherme, que estava distraído, acaba por repetir algumas das informações que já havíamos dito e implicamos com ele por causa disso. Depois da brincadeira, Guilherme inicia uma crítica bastante incisiva aos conceitos da Escola em relação à educação.

Espero seu turno acabar para falar sobre diversos motivos pelos quais sou muito grata à Escola – demonstrando minha relação de afeto com a mesma. Porém, enfatizo

⁵⁴ Tradução do original: “schools are under considerable external pressure because of tightened ‘output’ controls – introduced by accountability policies”. Na realidade educacional do nosso país, a tradução do termo “accountability policies” por “políticas de controle” pode remeter apenas a escolas públicas. Porém, acredito que os colégios particulares também estejam sendo controlados através da necessidade/obrigação de alcançarem altos índices de aprovação no Enem e em outros vestibulares, o que infelizmente tem sido o medidor da qualidade da educação oferecida pelas escolas da rede privada.

⁵⁵ Tradução do original: “(...) teachers often feel that they are not recognized as professionals, rather as employees”.

que estes não me impedem de discordar de muitas das decisões tomadas e dos conceitos adotados e que, caso seja necessário, explicitarei meus posicionamentos, independentemente de qualquer possível futura consequência. Mariana concorda comigo e resume, em sua fala, a crença que me levou à escrita deste trabalho: as emoções/os sentimentos/o afeto são primordiais na vida do professor, influenciando-os e os impulsionando em seu trabalho docente.

Ela disse o seguinte: “É, eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto que eu tenho pela instituição, entendeu? Eu só seguro mais a onda por causa disso, então... E aí você passa por cima de algumas coisas com que você não concorda”. Ou seja, para Mariana – para mim e todos os outros, que concordaram com sua fala imediatamente –, nosso afeto influencia fortemente nossos julgamentos e nossas tomadas de decisões e atitudes em relação a posicionamentos divergentes aos nossos, por exemplo. Ao “passarmos por cima de algumas coisas” que ocorrem em nosso local de trabalho, sobrepomos nossos sentimentos a valores profissionais e até mesmo a princípios pessoais, por exemplo, o que demonstra a suma importância das emoções na profissão/vida docente.

Kelchtermans et al. (2009) defende que “as reações emocionais dos professores aos seus trabalhos estão intimamente conectadas à visão que eles possuem deles mesmos e dos outros” (KELCHTERMANS et al., 2009, p. 216). Em meu caso, no de Guilherme e no de Mariana, acredito que aguentarmos situações de sofrimento calados na Escola, relevando-as, revela o quanto nossa relação profissional é marcada e determinada pelos laços de afeto que estabelecemos com a instituição e com as pessoas que a compõem enquanto éramos alunos. Nosso amor, respeito, admiração e carinho pelo local em que crescemos nos faz suportar muitas situações, pois queremos continuar fazendo parte do mesmo e desejamos vê-lo cada vez melhor e, para podermos fazer isso, precisamos permanecer lá. No caso de Sabrina e Paulo, creio que o fator sentimental esteja presente, mas não tanto em relação a escola em si e a seus funcionários, mas sim em relação aos alunos – os quais também influenciam a mim, a Mariana e a Guilherme. Além disso, como eles não são ex-alunos, suponho que o fator financeiro seja crucial para motivá-los a permanecer lá.

Levando em conta todas essas considerações, escolhi esta fala de Mariana para compor o título do presente trabalho; além disso, ela provocou um choque inicial em mim. Ao ouvi-la durante o processo de seleção do trecho que seria transcrito, dei-me

conta de que sua fala resumia o que estava acontecendo comigo: eu aguentava e aguento pressões muitas vezes desnecessárias, cobranças quase sempre excessivas, algumas reclamações descabidas e até broncas injustas em virtude do forte vínculo afetivo que desenvolvi com a Escola durante minha época de estudante. Logo, percebi rapidamente que o afeto ocupa um lugar central na minha vida profissional e na de meus amigos (por motivos levemente diferentes), desempenhando um papel decisivo no estabelecimento de relações interpessoais e na tomada de decisões, influenciando nossas opiniões e sua verbalização.

Após a fala de Mariana, conversamos sobre a mesma por algum tempo e, posteriormente, mudamos de assunto, passando a falar de colegas de trabalho e de situações muito específicas que ocorreram na Escola. Opto por não abordar nenhuma destas temáticas por elas poderem ameaçar o anonimato dos praticantes-participantes (o que não pode ocorrer) e, por isso, encerro esta subseção.

Na próxima seção, descrevo como se deram as novas conversas – agora individuais – que tive com Guilherme, Sabrina, Paulo e Mariana a fim de lhes retornar os dados, o que possibilitou que construíssemos uma análise conjunta dos mesmos.

4.2 O retorno dos dados

Depois de aproximadamente oito meses analisando os excertos selecionados da conversa, entrei novamente em contato com Paulo, Guilherme, Sabrina e Mariana através do grupo que criamos no Messenger. Avisei aos quatro que eu havia acabado de transcrever os dados e que estava analisando-os, mas que, antes de concluir minha análise, gostaria que eles tivessem acesso aos trechos que eu havia selecionado, a fim de que me dissessem se estavam de acordo com a seleção que havia feito e de que eu pudesse acrescentar possíveis comentários adicionais e/ou avaliações que eles fizessem de algum trecho ou excerto, para que a análise fosse pensada e elaborada em conjunto.

Caso algum deles não concordasse com a seleção de algum trecho, eu não o utilizaria, respeitando, assim, os princípios éticos em que acredito e os quais nortearam a geração de dados desta pesquisa (cf. cap. 3). Se qualquer um deles não quisesse tecer nenhuma consideração ou avaliação além das que estavam presentes na transcrição, decidi que escreveria a análise com base apenas no que havia sido dito pelo praticante no dia da gravação – apesar de eu ter torcido para que todos ou quase todos falassem um

pouco mais sobre os assuntos que já havíamos conversado, para que os entendimentos fossem coconstruídos por nós, respeitando, assim, o paradigma da pesquisa do praticante e seu viés ético.

Na conversa pelo aplicativo, expliquei-lhes que, agora, precisava ter um momento a sós com cada um, para que eles pudessem relembrar o que tinham dito sem a presença dos outros colegas, pois esta poderia interferir em suas interpretações da leitura dos dados. Eu havia pensado em três perguntas para lhes fazer enquanto estivessem lendo os dados selecionados, mas não lhes disse que faria estas perguntas; seriam surpresa na hora de nossa interação. Por fim, perguntei aos quatro se as conversas poderiam ocorrer entre os dias 16 e 18 de dezembro de 2016 (de sexta-feira a domingo) e todos concordaram.

A ordem das novas conversas se deu em virtude da disponibilidade de cada participante. Mariana, por exemplo, pediu para conversarmos no dia 16, pois era o único dia que tinha livre; por isso, nos encontramos primeiro. Quando cheguei ao local em que marcamos, ela já estava lá; nos cumprimentamos, conversamos sobre diversos outros assuntos e, em um determinado momento, percebendo que estava ficando tarde, perguntei se poderíamos começar a falar sobre os dados.

Ela concordou e me perguntou se poderia ler toda a conversa e não apenas o que havia dito e eu respondi que sim. Antes de ela começar sua leitura, expliquei alguns símbolos de convenção de transcrição e lhe disse que poderia me perguntar o que quisesse. Ela disse que perguntaria se fosse necessário e iniciou sua leitura (esta situação inicial se repetiu com todos os participantes, e todos me perguntaram, em algum momento, o significado de algum símbolo e eu lhes expliquei o que significava).

Durante a mesma, ela fez diversos comentários sobre suas falas, corroborando-as, mas afirmou também que não se lembrava de muitas coisas ditas. Porém, o que mais a impressionou – e o que achei mais curioso – foi o fato de ela ter plena certeza de que Mariana era seu pseudônimo por ter feito, durante a conversa, um pedido que lhe é habitual em relação à alimentação – pedido que está presente na transcrição de um dos trechos (cf. Anexos). A partir desse comentário, vi uma boa oportunidade de fazer a primeira pergunta: “Bom, já que você falou sobre isso, você acha que seu anonimato está garantido?”. Sua resposta foi afirmativa.

Logo após, ela continuou a leitura, não demorando muito para finalizá-la. Quando acabou, perguntei-lhe se estava de acordo com a utilização dos trechos

selecionados que lhe diziam respeito e ela concordou. Aproveitei para reforçar a questão do anonimato e saber se ela estava satisfeita com o mesmo, resposta que permaneceu positiva. Então, fiz-lhe a última pergunta: “Você quer falar mais alguma coisa sobre o que está na transcrição, acrescentar algo?”.

Ela disse que não, o que me surpreendeu inicialmente, por Mariana ser uma pessoa muito falante e extrovertida. Contudo, ela justificou sua negativa dizendo que se sentia muito satisfeita com o que havia lido; para ela, ela tinha expressado sua opinião de forma bastante clara, contundente e expressiva. Todavia, ela, ao justificar que já tinha dito tudo o que gostaria – bem como Guilherme e Sabrina o fizeram –, acabou reforçando duas de suas crenças: “a educação é um projeto feito para dar errado” e “se não for pelo afeto, não tem por que estar na escola, porque não compensa”. Depois disso, agradei-lhe por ter aceitado participar da pesquisa, por ter disponibilizado tempo para as duas conversas (em grupo e individual) e por toda a atenção. Encerramos a conversa sobre a transcrição, jantamos, conversamos mais um pouco e nos despedimos.

O segundo encontro foi no dia seguinte, à tarde, com Guilherme, porque tanto Paulo quanto Sabrina já tinham compromissos marcados, só podendo me encontrar no dia 18. Marquei com Guilherme à tarde; cheguei primeiro do que ele e fiquei esperando. Quando chegou, assim como ocorreu com Mariana, primeiro conversamos sobre assuntos variados. Porém, diferentemente de como se deu com ela, em virtude do horário, depois de um certo tempo começamos a naturalmente falar sobre esta pesquisa, por ser o motivo de nosso novo encontro.

Pedi a Guilherme que lesse o que desejasse da transcrição, fossem suas falas apenas ou a conversa como um todo, e ele optou por ler a conversa em sua totalidade; também me coloquei a sua disposição para lhe explicar alguns símbolos e ele me perguntou alguns durante sua leitura, a qual fez com muita calma, demonstrando estar bastante concentrado. Ele fez poucos comentários durante a leitura – diferentemente de Mariana – e, por isso, decidi que apenas lhe faria as perguntas ao final. Ao terminar de ler, perguntei-lhe sobre a preservação de identidade e ele disse que “estava ótimo”. Em seguida, quis saber se ele me autorizava a utilizar todos os trechos em que ele se posicionava e tive a autorização concedida.

Por fim, perguntei-lhe se gostaria de falar mais alguma coisa sobre qualquer assunto presente na transcrição e ele inicialmente disse que não. Porém, acabou fazendo comentários posteriores, corroborando e complementando o que dissera na primeira

conversa. O comentário de Guilherme é o mais longo, comparado aos de Mariana e Sabrina, configurando-se em um novo desabafo, pois ele tinha comentado comigo⁵⁶, pouco antes de falarmos sobre a transcrição, que estava muito irritado com a postura que uma colega tivera com ele – colega esta da escola em que não lecionamos juntos –, pois eles trabalham em dupla e ela não o ajudou a elaborar um documento, o que deveriam ter feito em conjunto.

Deste modo, acho importante escrever o comentário na íntegra, mas não acho que seja necessário fazê-lo com o auxílio das convenções de transcrição já mencionadas. Guilherme disse:

Relendo agora, o que aflige é justamente isso: o fato da gente comercializar a educação, o fato do professor ser sempre o alvo do problema e não parte da solução, a carga burocrática que recai sobre o professor, o fato da escola querer que toda hora a gente estimule o protagonismo, a autonomia do aluno, a aprendizagem significativa, mas trata o aluno como se fosse ainda um funcionário de fábrica, [pois ainda tem] a utilização do uniforme, toca sinal, tem tempo, tem regime de série, tem uma prova [em] que cai um modelo totalmente conteudista, obriga a gente a fazer um plano de curso com um monte de conteúdo sem focar em habilidades e competências e também recai sobre o fato do professor ter que trabalhar em várias escolas pra conseguir tirar um salário legal, do professor ter que ficar dependente da escola e se subordinar às vontades de uma ou duas pessoas, sabe?

Eu acho que [é] isso que angustia o professor, pelo menos no meu caso, entendeu? Eu acho que o tema dessa dissertação foi muito pertinente, porque é algo que muita gente sabe, passa, mas não enfoca, não dá importância pra esse assunto. E eu acho que da mesma forma que a gente fala isso, eu tenho certeza que os caras que estão na frente da escola também vão falar coisas que defendam eles também, do tipo “Ah, mas professor é tudo...”, é, sei lá, “mau-caráter!”, que “professor se une contra a gente, que nós, donos e diretores de escola sofremos também, que não

⁵⁶ Considero ser importante ressaltar que, apesar de Guilherme naturalmente ser falante e se posicionar enfaticamente em relação a qualquer assunto que ele ache relevante e/ou importante, acredito que ele acabou falando um pouco mais que os outros praticantes tanto na primeira quanto na segunda conversas, desabafando em muitos momentos e expressando suas emoções de modo muito verdadeiro, porque eu tenho com ele um relacionamento de maior proximidade e intimidade do que com os outros participantes.

sei o que e blá blá blá” e vai ficar uma voz contra a outra infelizmente.

Mas eu acho que isso me aflige muito, essa necessidade, essa comercialização da educação, essa necessidade de o tempo todo de enfiar no aluno um monte de conceito pra mecanizar ele, pra tornar ele cada vez mais tecnicista e não deixar que o aluno pense, não deixar que o aluno não tenha liberdade [na verdade, não deixar que o aluno tenha liberdade], não querer tornar a escola um espaço agradável de convivência e aprendizado, e infelizmente isso não muda, porque a gente não consegue mudar todo o sistema. Enquanto uma escola agir dessa forma [na verdade, uma escola deveria agir diferente dessa forma], acho que outras deveriam agir também, mas infelizmente isso não vai acontecer [a mudança no modo de agir], mas eu acho que é válido [falar sobre esse assunto e escrever a dissertação] de qualquer forma.

Após ouvir Guilherme com atenção, tive a impressão de que seu desabafo estava em consonância com certos pontos de argumentação que eu havia tecido em alguns excertos – em casa, depois do encontro, reli os trechos que já tinha analisado e percebi que o que Guilherme disse nesse segundo encontro se relaciona diretamente com os excertos da subseção 4.1.2, corroborando o que fora dito por ele (e, conseqüentemente, os entendimentos que tive do que ele havia expressado). Após ele desabafar, agradei por toda a colaboração, lanchamos, conversamos por mais um tempo e nos despedimos.

No dia seguinte, o último dia de encontros, me reuni com Sabrina e Paulo. Como os dois tinham estado ocupados tanto na sexta quanto no sábado, e na semana seguinte trabalhariam até o dia 23 de dezembro – e logo depois seria Natal –, tive que marcar com os dois no mesmo dia. Para facilitar o encontro, combinei com ambos no mesmo local, porém, em horários diferentes. Marquei cedo, pois tive a ideia de, depois de nossas conversas, fazermos uma confraternização de final de ano, ideia que foi bem-vinda por todos e aceita pelos dois e por Guilherme – Mariana teve que recusar, pois estava viajando.

Combinei primeiro com Sabrina e basicamente ocorreu o mesmo que com Mariana e Guilherme: conversamos sobre assuntos variados, jogamos um jogo para celular no qual as duas são viciadas, conversamos mais um pouco e, naturalmente, passamos a conversar sobre a transcrição. Sabrina se impressionou com a quantidade de

informações e disse que eu deveria ter tido muito trabalho em transcrever tudo, o que eu confirmei. Mais uma vez, me dispus a explicar os símbolos de convenção e ela me perguntou alguns durante a leitura. Assim como Mariana e Guilherme, optou por ler a conversa toda, o que fez com bastante calma e atenção.

Não interrompi sua leitura com nenhuma pergunta; quando ela acabou, perguntei-lhe se sentia que sua identidade estava preservada. Ela disse que sim, justificando que eu havia trocado todos os nomes que pudessem identificar algum participante e que nenhuma fala trazia nenhuma informação que fosse capaz de provocar a identificação; logo, estava satisfeita com seu anonimato. Logo após, questionei-lhe sobre a concordância acerca do uso das informações selecionadas e ela permitiu que utilizasse todas as suas falas que escolhi. Por fim, perguntei se ela gostaria de fazer algum comentário adicional sobre as informações.

Igualmente a Mariana e Guilherme, ela disse que não, por achar que seria repetitiva, pois “quase tudo que eu penso já está muito bem exposto na conversa”; além disso, ela é a mais quieta e tímida do grupo, falando um pouco menos que todos (o que pode ser percebido na análise dos dados, visto que ela é a única que não “protagonizou” nenhum excerto, tendo a maior quantidade de turnos). Porém, ela também acabou enfatizando que, para ela, o mais latente, o que mais a afligia era “essa questão que a gente falou logo no início, sobre trabalhar em apenas um local, e aí a gente fica com um certo receio de ser demitido, porque a gente acaba meio que ficando dependente desse local”. Esta aflição faz muito sentido, porque, como já mencionado algumas vezes, Sabrina só trabalha em uma escola, o que a faz estar numa posição de fragilidade.

Depois, agradei-lhe por sua participação e por dispor de seu tempo duas vezes. Ficamos conversando até a chegada de Paulo, quando ela foi se encontrar com Guilherme, para ficarem nos esperando. Cumprimentei Paulo e conversamos um pouco; no entanto, ele logo pediu para ler a transcrição, pois não estava se sentindo muito bem fisicamente. Ele se impressionou com o tamanho da conversa, me disse que não estava “100%” para lê-la toda e me pediu para ler com mais atenção somente suas falas; no restante da conversa, apenas “daria uma olhada”. Concordei e expliquei-lhe logo alguns símbolos para que iniciasse sua leitura.

Durante a mesma, assim como Mariana, ele também alegou não se recordar de muito do que fora dito, entretanto, lembrei-lhe de que boa parte do que estava lendo tinha sido conversado em sua ausência (cf. subseção 4.1.2). Ele me deu razão e

continuou a ler. Ao acabar sua leitura, comecei a fazer-lhe as perguntas; todavia, lhe fiz uma a mais do que para os outros participantes. Primeiro, quis saber se ele achava que sua identidade estava protegida, e ele disse que sim. Então, questionei-lhe sobre o uso de suas falas em meus dados, e ele não se opôs à utilização das mesmas.

Em seguida, levando em conta que Paulo não tinha se sentido à vontade para contar abertamente seu problema durante a gravação, questionei-lhe sobre o quanto poderia falar sobre ele nesta pesquisa. Ele me pediu que dissesse apenas que ele havia tido “um problema pessoal no meu outro emprego, o que me afligiu”, pedido que acatei. Para finalizar, perguntei se ele gostaria de fazer algum comentário sobre o conteúdo da conversa e ele disse que não. Ele, de fato, não fez nenhum comentário, alegando que não estava se sentindo muito bem e que teria que pensar mais sobre muitas das informações, por elas terem sido conversadas em sua ausência.

Concordei com seu argumento, agradei por toda a atenção durante a pesquisa e por ter ido ao segundo encontro, mesmo não estando bem, e encerrei o assunto “dissertação”; então, fomos nos encontrar com Guilherme e Sabrina, para confraternizarmos. Paulo ficou pouco tempo, por realmente não estar passando bem, e eu, Guilherme e Sabrina preferimos não conversar mais nada sobre a pesquisa naquele dia. Depois de as festas de final de ano terem passado e de estarmos de férias do trabalho, os quatro vieram conversar comigo pelo Messenger, pois queriam saber como estava o andamento deste trabalho. Eu lhes disse que ainda o estava finalizando e que a apresentação ainda seria marcada, mas que logicamente lhes avisaria a data.

Depois das férias, quando retornamos ao trabalho, conseguimos nos encontrar novamente – o que não ocorreu nas férias, pois cada um viajou em uma semana diferente – e, mais uma vez, eles me cobraram notícias da pesquisa. Eu disse a eles que os cinco estavam no mesmo nível de ansiedade para que este estudo ficasse pronto e que eu estava finalizando os últimos detalhes. Quando entreguei a versão final para minha orientadora, avisei-lhes, dizendo também quando seria minha defesa e deixando claro que eu apenas mandaria cópias para eles depois da apresentação – todos reclamaram um pouco, dizendo que estavam curiosos e que queriam ler logo. Paulo, Sabrina e Mariana ficaram chateados, porque não poderiam ir, pois trabalhariam no horário; apenas Guilherme conseguiria comparecer, mas não me assistiria até o final, porque também precisava ir para a escola.

5. Entendimentos momentâneos

Nesta pesquisa, busquei entender as percepções de um grupo composto por mim e quatro colegas – todos trabalhamos em instituições da rede privada de ensino – em relação ao sofrimento que vivenciamos no âmbito escolar e como se deu a (co)construção discursiva destas percepções (após a análise de trechos da gravação de uma primeira conversa que tivemos), a fim de refletir sobre as formas que diversos sentimentos negativos podem afetar nossa qualidade de vida nos locais em que lecionamos e nossas crenças acerca das relações interpessoais existentes com outros colegas, com a direção e a coordenação e com os alunos. Após analisar os dados selecionados, percebi que há manifestações de sentimentos desagradáveis em todos os excertos – o que considero preocupante, mas relevante – e que há uma ampla utilização de termos de alta intensidade em relação a esses sentimentos ruins. Por isso, chego ao entendimento de que a temática da conversa (nossas aflições) mexeu com nossas emoções, porque deixamos nossos sentimentos extravasarem enquanto conversávamos – o que provavelmente se deu transparente e intensamente por sermos muito próximos e amigos.

Dentre os sentimentos negativos que foram mais recorrentes em nossas falas estão aqueles que se encaixam nas categorias **insatisfação** e **insegurança**, que, respectivamente, se relacionam ao descontentamento com nossas funções profissionais e com o mal-estar que sentimos em nosso ambiente de trabalho – além de também haver sentimentos relacionados à categoria **infelicidade**, a qual sinto ter permeado boa parte da conversa, mas que foi expressa de modo explícito em poucos momentos. Através das verbalizações, percebi que nossa **insatisfação** tem origem na estruturação do sistema educacional das escolas em que trabalhamos, “caracterizada por (...) instabilidade no emprego, relações hierárquicas, universo burocrático e condição de assalariado” (ARROYO, 1985 apud PEREIRA, 2000, p. 21-22) e na sobrecarga de responsabilidades que recai sobre nós – às vezes, entendemos que algumas destas responsabilidades que nos são dadas não nos competem, o que mexe muito com nosso lado afetivo.

Esta estruturação educacional supracitada tem sido cada vez mais recorrente em mais colégios em virtude da visão mercadológica de ensino, a qual se tornou predominante nas escolas. Nesta visão, pais e alunos são clientes que devem, de modo geral, ser atendidos de forma padronizada e satisfatória, pois a instituição precisa deles

para poder se manter financeiramente e continuar oferecendo seu serviço – no caso, a educação –, a fim de atingir seu principal objetivo, que é a obtenção de lucros (cf. Palmer, 2012). A única situação em que pais e alunos não têm prioridade e poder de decisão na escola se dá quando o aluno causa transtornos imensos para o colégio, não sendo financeiramente compensatório mantê-lo na instituição perto dos problemas que ele provoca.

Nessa perspectiva mercadológica, o processo de ensino-aprendizagem torna-se desprovido de relações interpessoais, o que afeta negativamente a convivência dos professores com os alunos e com seus colegas. Nos dados analisados, em alguns momentos afirmamos ser fundamental termos uma relação com os alunos baseada no afeto positivo e na (co)construção de sentimentos bons, como a afinidade, a parceria e o companheirismo, por exemplo, pois isto nos motiva a realizar nosso trabalho com mais satisfação e nos faz olhar para nossos alunos de um modo mais atento, possibilitando que os entendamos (um pouco) melhor – ou, ao menos, tentemos – enquanto alunos e seres humanos (em fase de (re)descobertas e transformações das mais diversas naturezas).

Quando não conseguimos estabelecer vínculos emocionais positivos com nossos alunos, ou vice-versa, por estarmos inseridos em locais que seguem o modelo mercadológico, nossas relações podem acabar caminhando para um rumo negativo para ambos os lados, porque haverá uma grande propensão a desentendimentos e conflitos, o que pode levar a “ambientes de guerra”, como mencionado por Mariana na análise dos dados (cf. subseção 4.1.3, excerto 9), os quais geram, tanto em professores quanto em alunos, sensações de desconforto e mal-estar, além de estresse, desconfiança, agressividade e medo – sentimentos desagradáveis que também são mencionados por Paulo no início da conversa (cf. subseção 4.1.1, excerto 3), que enfatiza bastante a questão da vulnerabilidade e da impotência a que o professor fica subjugado (cf. Kelchtermans, 2009) quando não se relaciona bem com os alunos, os quais podem (tentar) prejudicar o professor de diversas formas (ameaçando, assim, sua estabilidade no emprego).

Essa falta de um bom relacionamento entre professores e alunos é uma das causas da **insegurança**. Em nossa conversa, percebemos que este conjunto de emoções também teve origem a partir de comentários, afirmações e/ou atitudes que vão de encontro com nossos princípios e valores pessoais e profissionais, advindos de colegas e

de superiores. Por exemplo, nos sentimos inseguros ao perceber que a direção, em muitas situações, dá respaldo incondicional ao aluno, não ouvindo o professor nem o apoiando – o que faz o docente se sentir sozinho e desprotegido –, ou nos sentimos desconfortáveis com a postura de colegas que julgam seus alunos, estereotipando-os, sem terem tentado estabelecer um diálogo com os mesmos.

Como afirmado por Schutz e Zembylas (2009, p. 10), o ensino é uma atividade tanto racional quanto emocional, apesar de a racionalidade quase sempre ser mais valorizada. Com a desvalorização do aspecto emocional, os sentimentos são negligenciados no âmbito escolar e situações de **insatisfação** e **insegurança** se tornam mais propensas a ocorrerem, o que prejudica todos aqueles que estão envolvidos no processo educacional. Além disso, assim como Kelchtermans et al. (2009, p. 216), percebo que “as reações emocionais dos professores aos seus trabalhos estão intimamente conectadas à visão que eles possuem deles mesmos e dos outros”. Ou seja, ao agirmos em contradição com o que pensamos e acreditamos sobre o ensino, nós, professores, passamos a questionar nossa própria atuação da docência, que foi o que ocorreu comigo quando me vi sobrecarregada e desmotivada no trabalho (cf. capítulo 1), o que me incentivou e levou a elaborar este trabalho.

Como detalhei na introdução, inicialmente pensei em escrever esta dissertação com base nas minhas interpretações do meu próprio sofrimento, porém, logo percebi que outros colegas também estavam passando por angústias e que seria mais enriquecedor abordar também as aflições deles nos dados a serem analisados. Durante o momento de leituras para a composição do arcabouço teórico deste trabalho, li com mais atenção textos sobre Prática Exploratória que enfocavam a perspectiva da pesquisa do praticante e textos sobre a perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada, as quais seguem o caminho da inclusão e da valorização da voz dos participantes. Percebi, então, que não queria ser uma pesquisadora que apenas entrevistaria ou conversaria com os participantes e que elaboraria seu estudo completamente sozinha, sem retornar-lhes os dados ou ouvir o que teriam a dizer, como infelizmente já havia presenciado durante a graduação. Queria ouvi-los e saber suas aflições em relação ao trabalho, a fim de entendê-los melhor enquanto pessoas e profissionais, e de me entender melhor também, e o fiz⁵⁷.

⁵⁷ Por mais que nós cinco trabalhemos no mesmo local, já havia tido a experiência de ser convidada por dois colegas de trabalho, em épocas diferentes, para participar de entrevistas que eles estavam conduzindo

Depois de combinar com eles uma conversa específica – dentre as muitas que temos normalmente – para que todos pudessem externalizar seus sofrimentos e angústias relacionados à nossa profissão e à educação, depois de ouvi-los falar – cada um a seu modo: Mariana, com seu jeito extrovertido e seu gênio forte, se posicionou enfaticamente, mostrando seu lado sonhadora, mas também seu lado sofredora; Guilherme, também extrovertido e muito seguro de si, desabafou bastante, “colocando para fora” tudo aquilo que estava lhe irritando e fazendo mal, deixando claros seus posicionamentos; Sabrina, com seu jeito tímido e reservado, com seu tom de voz manso e sendo a mais calma de todos, não “puxou” nenhum assunto, mas se posicionou em relação a todos, mostrando que, apesar de ser quieta, é muito observadora e tem opinião para tudo; Paulo, o mais hiperativo de todos e também tido como o mais “doido” por nós, estava ávido para poder falar e ser ouvido, pois, por ser e estar muito ansioso, precisava compartilhar seu problema conosco, mesmo que parcialmente, para poder se acalmar um pouco (o que só ocorreu depois que conversou com Guilherme, e só depois da conversa dos dois ele relaxou e interagiu mais) –, de me ouvir (e de conseguir coordenar de forma minimamente coerente meus pensamentos e minhas emoções) e de já começar a tecer interpretações e entendimentos em minha mente e no papel, dei-me conta de que era necessário ter outra conversa específica com eles, a fim de permanecer no caminho ético-inclusivo da PE que escolhi para guiar minha escrita.

Marcamos um novo encontro, no qual retornei os dados para meus colegas (cf. subseção 4.2) e no qual eles opinaram (cada um de seu jeito particular, como supracitado) sobre o que haviam falado e disseram se gostariam que alguma informação não fosse mencionada. Com isso, por mais que eu tenha concretizado o ato da escrita, esta dissertação foi elaborada a dez mãos, ou melhor, a cinco mentes pensantes, que se envolveram profundamente no assunto. Este trabalho não faria sentido se não tivéssemos confiados uns nos outros para compartilhar informações emocionais importantes (e que às vezes são difíceis de serem ditas, por serem de foro íntimo do indivíduo) e se não tivéssemos refletido em conjunto.

para escreverem seu trabalho de conclusão de curso de graduação e sua monografia de pós-graduação, respectivamente. Nenhum dos dois me avisou sobre a apresentação, mesmo eu tendo lhes pedido que o fizessem, nenhum dos dois nunca me disse o título de seu trabalho e nenhum dos dois me deu um feedback sobre como o trabalho havia ficado depois de totalmente pronto e/ou a quais entendimentos haviam chegado. Por ter vivenciado estas duas situações, tinha a plena certeza de que, quando fosse a minha vez de convidar colegas para integrarem minha pesquisa, eu agiria totalmente diferente.

Sinto que nos tornamos praticantes, porque, ao decidirmos ter uma conversa específica sobre nossos afetos, nos engajamos em um *trabalho conjunto para entender* o que nos afligia fora da sala de aula (mas dentro da escola) à época da gravação da conversa. Mesmo que aparentemente nada ou quase nada tenha mudado em nossos locais de trabalho em relação à estrutura organizacional e à burocracia – por exemplo – desde que conversamos, sentimos nitidamente que muita coisa mudou dentro de nós: nossa *qualidade de vida* melhorou, porque passamos a *priorizá-la*, visto que passamos a entender que nossas conversas não podem parar. Elas precisam ser *contínuas*, pois são a forma que encontramos para refletir e *buscar entendimentos*, além de nos *integrar* enquanto grupo, fazendo com que *todos* estejam envolvidos neste trabalho e todos se *desenvolvam mutuamente*. Por isso, independentemente deste estudo, continuamos a ter conversas, pois permanecemos *unidos* e, agora, estamos tentando *integrar* nosso trabalho de entendimento às nossas práticas de sala de aula.

Posso afirmar que, por causa das conversas, passamos a entender melhor a nós mesmos e a nossas crenças acerca da educação, compreendendo, por exemplo, que três de nós insistem em trabalhar na Escola majoritariamente por ter um vínculo afetivo forte com ela – pelo fato de termos sido ex-alunos – e com os alunos, e que os outros dois permanecem na instituição sobretudo pelo vínculo afetivo com os alunos e por necessidades financeiras. Após as duas conversas específicas, nós cinco passamos a ser um grupo de amigos com um vínculo de amizade ainda mais estreito, pois sabemos que podemos contar uns com os outros, e que podemos conversar/desabafar sempre que necessário – o que fazemos sempre que podemos, como já mencionado.

Sempre soubemos, também, que qualquer instituição de ensino tem pontos positivos e negativos, erros e acertos, qualidades e defeitos. Contudo, depois de nossas conversas, estamos sempre tentando levar este aspecto em consideração, buscando entender o que nos instiga, intriga ou incomoda – sabendo que não necessariamente algum tipo de mudança ocorrerá –, a fim de continuarmos nosso trabalho docente no campo educacional, pois acreditamos na educação e amamos ser professores. Sinto que estamos mais confiantes para conversamos sobre muitos assuntos na Escola acerca do quais não falaríamos antes, porque sabemos que temos o apoio uns dos outros, e que compreendemos melhor a importância do companheirismo e do trabalho mútuo, os quais são vitais para que continuemos a fazer nosso trabalho com primor e prazer.

Assim, bem como Zolnier e Miccolli (2009, p. 202) acreditam que “quanto mais pesquisas sobre a sala de aula forem desenvolvidas, maiores as chances de o conhecimento produzido chegar aos formadores e aos graduandos”, creio que quanto mais pesquisas inclusivas – como a pesquisa do praticante – forem elaboradas, maiores serão as chances de que formadores de professores, graduandos, pós-graduandos e professores que estejam ou não envolvidos com pesquisa comecem a se interessar por pesquisar seu próprio ambiente de trabalho, a fim de tentar entender o que está acontecendo a sua volta e como o que acontece lhes influencia e a seu trabalho, o que pode levar a múltiplos entendimentos – sobre qualidade de vida, crenças, identidades e emoções, por exemplo.

Ademais, defendo que a realização de mais pesquisas voltadas para as emoções dos professores é essencial para a divulgação da importância deste assunto, ampliando, assim, sua influência. Como mencionado acima, o ensino tem um lado emocional e outro racional, porém, por muito tempo, pesquisadores de diversas áreas acreditaram que emoções e sentimentos eram um tema exclusivo da Psicologia, e os aspectos emocionais do trabalho docente foram deixados de lado (cf. cap. 2, subseção 2.2.1 e 2.2.2), por exemplo, por sociólogos, antropólogos e linguistas – dentre outros profissionais, pois acreditava-se que este era um assunto que não lhes dizia respeito. Todavia, como também já argumentado no segundo capítulo, as emoções são parte integrante da educação e dos professores, sendo essenciais em suas vidas tanto no aspecto pessoal quanto no profissional (cf. Schutz e Zembylas, 2009; Hargreaves, 2000; e Cowie, 2011, subseção 2.2.2) e merecem ocupar um lugar de destaque em estudos e pesquisas tanto quanto a racionalidade.

Apesar de não ter sido o foco de análise deste estudo, e nem de terem havido menções a este tema em meus dados, estudar os aspectos emocionais da prática docente também é fundamental para que possamos compreender melhor, por exemplo, possíveis razões que levam os professores a adoecerem, desenvolvendo transtornos psicológicos (como estresse e *burn out*, dentre muitos outros), os quais acredito ocorrerem com mais frequência com professores que não possuem suporte emocional na escola do que com os que possuem, fazendo com que estes profissionais acabem se afastando de seu trabalho – e, em alguns casos, nem retornando mais. Ao pesquisar trabalhos científicos que focassem as emoções dos professores, deparei-me com alguns artigos em que os autores argumentam que professores iniciantes, muitas vezes, acabam desistindo da

profissão por vivenciarem situações de grande estresse emocional (como situações de violência) e não se sentirem apoiados pela escola. Creio que mais pesquisas voltadas para este aspecto da desistência são fundamentais, pois é provável que, em alguns casos, a desistência pudesse ter sido revertida (e em outros, ainda possa) caso os professores se sintam amparados emocionalmente por seus colegas e superiores.

Um último aspecto que gostaria de mencionar como possibilidade de pesquisa consiste na relação entre o estudo das emoções dos professores e a (re)construção de suas identidades. Neste trabalho, acabei por não enfatizar esta relação, não me aprofundando em teorias voltadas para o estudo dos traços identitários e mencionando-as brevemente apenas quando Mariana argumentou que os alunos são “seres em formação” (porém, voltando-me para as identidades dos alunos). Optei por não abordar este aspecto porque, ao analisar os dados, percebi que todos nós expusemos claramente nossos sentimentos, mas não verbalizamos uma opinião acerca de qual seria nossa identidade em determinada circunstância. Por exemplo, nos primeiros excertos, é visível que Paulo, em alguns momentos, se constitui como o professor revoltado e triste, e, em outros, como o professor frágil e vulnerável. Como tinha por objetivo analisar as verbalizações de nossas percepções, decidi por deixar este assunto “de fora” de minha pesquisa, apesar de o considerar demasiadamente interessante, enriquecedor e até mesmo esclarecedor.

Finalizo este trabalho afirmando que me sinto mais feliz, satisfeita e segura e menos angustiada, aflita e amedrontada em relação à minha profissão e ao meu local de trabalho do que quando tive a ideia de elaborá-lo, pois pude quebrar o silêncio em que me vi presa e falar sobre muitas situações que me incomodavam profundamente e estavam me fazendo mal. Meus amigos também se sentem assim, o que me foi dito por eles, pois puderam refletir sobre seus temores (na época da gravação), entendendo-os melhor, e porque agora eles sabem que temos uns aos outros para continuar a conversar e para nos apoiar e aconselhar.

Hoje, vemos que o sofrimento que eu pensava ser “meu”, quando comecei a ter ideias para elaborar esta dissertação, na verdade, era, o tempo todo, de todos nós, pois este sentimento desagradável está imbricado no ambiente em que estamos inseridos e em que convivemos. Ao começar a falar sobre minhas angústias, acabei envolvendo todos neste afeto negativo, o que acabou gerando esta pesquisa e a união de um grupo que percebeu que seu sofrimento era uma forma de resistência. Com isso, o sofrimento

acabou se tornando benéfico para todos nós, fazendo-nos (re)descobrir algumas das motivações que nos levaram a ser professores – o que, às vezes, podemos esquecer ou nem ver mais sentido em virtude do peso das obrigações e da rotina –, tendo a certeza de que escolhemos a profissão certa e de que insistiremos em resistir.

6. Referências bibliográficas

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

ALLWRIGHT, D. Six promising directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S. & MILLER, I. K. (Eds.) **Understanding the Language Classroom**. Palgrave Macmillan, 2006, p. 11-17.

_____. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, London: Arnold Publishers, v. 7, n. 2, p. 113-141, 2003.

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR, O. et al. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 99-112.

ARAUJO, T. O. **Paisagens identitárias de professoras de inglês da rede municipal do Rio de Janeiro: um estudo de práticas narrativas e avaliativas**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRANDÃO, E. J. R. **“Agora é super diferente”**: Prática Exploratória e a coconstrução de entendimentos sobre a qualidade de vida de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. Rio de Janeiro. No prelo. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, no prelo.

BIRCH, C. **Feelings**. Sydney: University of New South Wales Press, 1995.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Editora Parábola, 2013, p.79-98.

COELHO, M. C.; REZENDE, C. B. (Orgs.). **Cultura e sentimentos**: ensaios em antropologia das emoções. Rio de Janeiro: Contra Capa / FAPERJ, 2011.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas Pontes Editores, 2006, p. 125-143.

COWIE, N. Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students their colleagues and their work. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 1, p. 235-242, Jan. 2011.

DAY, C.; QING, G. Teacher emotions: well-being and effectiveness. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). **Advances in teacher emotion research**: the impact on teachers’ lives. New York: Springer, 2009, p. 15-31.

DENZIN, N.K. Foreword: Performance, Pedagogy and Emotionality. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). **Advances in teacher emotion research**: the impact in teachers’ lives. New York: Springer, 2009. p. v-vii.

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

EWALD, C. X. **“Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.”** Prática Exploratória na formação do professor pesquisador. 2015. 326 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem” In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-66.

FELDMAN-BARRETT, L. The future of emotion research. **The Affect Scientist**. V 12(2), 1998, p. 6-8.

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

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday’s introduction to functional grammar**. Fourth Edition. London: Routledge, 2014.

HARGREAVES, A. Mixed emotions: teacher’s perceptions of their interactions with students. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, n. 8, p. 811-826, 2000.

KELCHTERMANS, G. et al. Surviving diversity in times of performativity: understanding teachers’ emotional experience of change. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). **Advances in teacher emotion research: the impact in teachers’ lives**. New York: Springer, 2009. p. 215-232.

MARTIN, J.; WHITE, P. **The language of Evaluation: Appraisal in English**. Great Britain: Palgrave/Macmillan, 2005.

MELO, A. S. T. **Futuros professores em reuniões de iniciação à docência: uma perspectiva exploratória**. 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MILLER, I.K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Editora Parábola, 2013, p. 99-121.

_____. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume II**. São Paulo: Pontes Editores, 2012, p. 319-341.

_____. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 109-129

MILLER, I.K. et al. Prática Exploratória: Questões e Desafios. In: GIL, G. & ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **A formação do professor de línguas: os desafios do formador**. Editora Pontes, 2008, p. 145-165.

MOITA LOPES, L.P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Editora Parábola, 2013, p. 16-37.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 85-107.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 13-44.

MORAES BEZERRA, I. C. R. **“Com quantos fios se tece uma reflexão”** Narrativas e argumentações no tear da interação. 2007. 302 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, E.C. A prática educacional de professoras iniciantes nas escolas de ciclos. In: ABRAHÃO, M.H.V. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores; ArteLíngua, 2004, p. 45-60.

PALMER, P. J. **A coragem de ensinar: explorando a paisagem interior da vida de um professor**. Tradução: Aline Storto Pereira. São Paulo: Editora Da Boa Prosa, 2012.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. IN: MOITA LOPES, L. P. (Orgs.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores – pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAJAGOPALAN, K. Linguagem e identidade. In: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 136 p.

RODRIGUES, N. N.; SARAIVA, A. C. L. C. As Reformas Educacionais e as Condições de Trabalho Docente: emoções vivenciadas por uma professora de Língua Inglesa em serviço. In: **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 17, v. 2, p. 120-143, 2014.

RODRIGUES, R. L. A. **A Prática Exploratória na formação de professores de Língua Inglesa: reflexão e ética no fazer pedagógico**. 2014. 199 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. **Dedicação, frustração, sucesso, dúvidas**: construção de identidades profissionais nas narrativas de professores de inglês. 2008. 281 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

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

SACKS, H. On doing “being ordinary”. In: ATKINSON, J.; HERITAGE, J. (Orgs.). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SARUP, M. **Identity, Culture and the Postmodern World**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. Introduction to advances in teacher emotion research: the impact in teachers’ lives. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). **Advances in teacher emotion research: the impact in teachers’ lives**. New York: Springer, 2009. p. 3-11.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: Um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

VAN VEEN, K.; SLEEGERS, P. Teachers’ emotions in a context of reforms: to a deeper understanding of teachers and reforms. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). **Advances in teacher emotion research: the impact in teachers’ lives**. New York: Springer, 2009, p. 233-251.

VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e os recursos para Gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciamento. In: **DELTA**, v.25, nº 1., p. 99-129, 2009.

_____. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR, O. et al. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 19-29, 2010.

WIERZBICKA, A. **Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals**. CAMBRIDGE University Press, 1999, 349p.

ZEMBYLAS, M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. **Teaching and Teacher Education**. Vol. 21, n. 8, p. 935-948, 2005.

_____. The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. **Teaching and Teacher Education**. Vol. 20, p. 185-201, 2004.

_____. Interrogating “teacher identity”: Emotion, resistance, and self-formation. **Educational theory**. Vol. 53, n. 1, p. 107-127, 2003b.

_____. “Structures of feeling” in curriculum and teaching: theorizing the emotion rules. **Educational theory**. Vol. 52, n. 2, p. 187-208, 2002b.

ZOLNIER, M. C. A. P.; MICCOLI, L. S. O desafio de ensinar Inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 175-206, 2009.

7. Anexos

Transcrição do excerto 1

| | | |
|-----------|----------------------------------|--|
| Paulo | 01 02 | Mas tem alguma pergunta em específico? ((Paulo me olha fixamente, demonstrando ansiedade e curiosidade)) |
| Thelma | 03 | Ah↑ então, era isso que eu ia falar |
| Guilherme | 04 | Tipo, você é homem? = |
| Thelma | 05 06 | =°Não, olha° ((faço um barulho com a boca, para repreender o comentário feito por Guilherme)) |
| Paulo | 07 | É:: calabresa ((Paulo volta seu olhar para o garçom)) |
| Thelma | 08 | É:: era isso que eu ia falar = |
| Guilherme | 09 | =Tirando isso |
| Thelma | 10 11 12 13 14 15 | A minha única:: assim, eu já expliquei pra vocês que o caso... é:: o que que aconteceu... eu ano passado me vi atolada por tá com português e inglês e comecei a ver, a ficar doida com negócio de preencher diário, questões burocráticas mesmo (.) e aí eu fiquei na dúvida se dava trabalho ou não dava (.) aí eu tenho que te agradecer porque eu nunca te agradei |

Transcrição do excerto 2

| | | |
|--------|--|---|
| Paulo | 16 | °Que trabalho?° ((Paulo demonstra surpresa)) |
| Thelma | 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 | Porque um dia você chegou pra mim (.) do nada, olhou e falou assim “Ah, eu não sei o que fazer!” ... ((Estou olhando apenas para Paulo)) aí eu pensei “Que que será que ele tá falando?”, aí (ele veio saber) pra conversar comigo sobre horário, eu pensei “Pô, isso é problema burocrático”... que às vezes a gente fica meio sem noção, a gente acha que só:: só a gente tem problema, né, que mais ninguém tem ((Agora estou olhando não apenas para Paulo, mas também para os demais participantes)). aí eu pensei “Pô, acho que dá (.) dá pra fazer alguma coisa”. conversei com a minha orientadora, e:la topou. ela falou assim “Ah, cara... vai: primeiro escrevendo, assim, tuas impressões, o que você escutar:, não precisa nem ser pra você que o colega falar, mas, o que você escutar” >ela falou< “E depois, você reúne alguns colegas, algumas pessoas... e::, pede, sei lá, pra conversar.” então, assim... a única pergunta que eu tenho... é::... e aí eu quero mais tentar deixar assim... vocês falarem, eu vou falar e tal >mas eu vou tentar< não me meter não não::... intervir nem nada é só assim o que que aflige (.) cada um como professor, seja problema com aluno seja problema com direção seja problema (.) sei lá de burocracia:: ... ah às vezes burocracia é mais quem trabalha em escola pública mas de qualquer forma... |
| Paulo | 38 | Posso ser o primeiro? |
| Thelma | 39 40 | <u>Claro.</u> fica à vontade ((Estendo a mão na direção de Paulo, sinalizando que estou lhe dando a palavra)) |

Transcrição do excerto 3

| | | |
|---------|----------------------|---|
| Paulo | 41 42 43 44 | É:: (3,2) o que mais me aflige é você tá num lugar só e privado e você ficar dependente dele (2,8) <u>pra tudo...</u> se você for demitido <u>acabou</u> ((Paulo fará pausas relativamente longas por estar comendo, lentamente, um pedaço de pizza)) |
| Thelma | 45 | <u>É meu caso</u> |
| Sabrina | 46 | [°Meu caso <u>também</u> °] |
| Paulo | 47 48 | [E::] ... ainda mais quando você trabalha com uma (2,0) uma <u>clientela</u> >que são os seus alunos<= |
| Thelma | 49 | =Hã...= |
| Paulo | 50 | =Porque na verdade eles são clientes |
| Thelma | 51 | Si::m...= |
| Paulo | 52 53 | =Eles são tratados assim... aonde cada um deles po::de::... <u>tem voz</u> e pode interpretar as coisas do jeito que eles quiserem |
| Thelma | 54 | °Uhum° ((mastigo um pedaço de pizza)) |
| Paulo | 55 56 | Então basicamente... se o cara não vai com a tua cara ele pode foder você... é basicamente isso |
| Thelma | 57 | Sim... ele pode querer inventar qualquer coisa, pra te prejudicar: |
| Paulo | 58 59 60 | E aí cara... é:: quando: quando a empresa °ela não°... ela dá tanta voz e ela não dá respaldo pra você, porque se chegarem os pais você... é isso, é game over... °isso° é a pior coisa que tem |

Transcrição do excerto 4

| | | |
|-----------|--|---|
| Thelma | 61 62 63 64 65 66 67 | Eu sinto muito isso na Escola... eu me sinto extremamente cobrada... mas eu não me sinto nem um pouco respaldada pela direção... >assim, sabe< acho que são pouquíssimos os casos... eu acho que: a preferência talvez seja até... você dar razão ao aluno você preferir (.) do que assim sabe querer ouvir o lado do professor ((estou terminando de mastigar um pedaço de pizza enquanto falo)) |
| Sabrina | 68 | Porque é [como::] |
| Guilherme | 69 | [Afinal] de contas, são eles que pagam né? |
| Sabrina | 70 | Como ele fa[lou né?] |
| Guilherme | 71 | [segundo o::] |
| Sabrina | 72 | Eles são os [clientes ... então] a preferência é deles |
| Guilherme | 73 | [°a direção°] |
| Sabrina | 74 75 76 77 | Se eles perderem o aluno, é menos dinheiro que tá entrando pra eles () <u>tanto</u> que o aluno ele pode falar várias coisas do colégio, ele pode acabar causando uma má impressão do co[légio (também)] |

Transcrição do excerto 5

| | | |
|-----------|----------|--|
| Guilherme | 78 79 | [>Cara, tipo,<] é o que eu tava falando essa semana, é uma <u>parada muito</u> |
|-----------|----------|--|

| | | |
|-----------|----|---|
| | 80 | <u>bizarra</u> ... ser professor né, em alguns colégios, assim no geral... |
| | 81 | você (.) tem que (.) fazer com que o aluno <u>aprenda</u> (.) <u>algo que ele</u> |
| | 82 | <u>não quer aprender</u> (.) e se ele se der mal, a culpa é sua= |
| Mariana | 83 | =°A culpa é sua° |
| Guilherme | 84 | Então, tipo assim você tem [que fazer o cara gostar] |
| Thelma | 85 | [É (meio) surreal] |
| Guilherme | 86 | Porque se ele não gostar a culpa é sua... >na verdade< o que a |
| | 87 | gente faz não é transmitir conteúdo não é ensinar... é fazer com |
| | 88 | que o cara se dê bem (.) mesmo ele não querendo mesmo ele |
| | 89 | [cagando e andando pra você] |
| Sabrina | 90 | [É... ele gostando ou não]= |
| Guilherme | 91 | =Tem que implorar “>Pelo amor de Deus, presta atenção aqui que |
| | 92 | você tem que se dar bem se não quem se fode sou eu<” |
| Mariana | 93 | °Gente (tá um cheiro)...° |
| Guilherme | 94 | Pelo menos em alguns colégios é assim... a Escola eu acho que é |
| | 95 | assim |
| Mariana | 96 | °Mas [aí°] |
| Guilherme | 97 | [Que] depois se o aluno se fode a culpa é sua |

Transcrição do excerto 6

| | | |
|-----------|-----|---|
| Mariana | 98 | Eu acho que (.) isso é o que mais me aflige em relação à educação... |
| | 99 | e consequentemente ao fato de eu ser professora... é que eu acho que |
| | 100 | (.) a educação ela é um sistema feito pra dar errado... e não adianta |
| | 101 | você querer sair desse sistema porque você não consegue... |
| | 102 | exatamente isso, o aluno ele não quer aprender (.) mas não que ele |
| | 103 | não queira aprender a <u>sua</u> matéria ele não quer aprender <u>ponto</u> ... E |
| | 104 | toda aquela estrutura é uma estrutura maçante, opressora... [pros dois |
| | 105 | lados] |
| Sabrina | 106 | [Ele não quer estar ali, né?] ((Mariana e Sabrina param |
| | 107 | de falar, pois as pessoas da mesa ao lado começam a falar muito |
| | 108 | alto)) |
| Mariana | 109 | Na hora que a gente começou a gravar [né]? |
| Sabrina | 110 | [hh]= |
| Thelma | 111 | =Era isso que eu ia falar cara é é é: °mas° sempre assim, é Lei de |
| | 112 | Murphy, <u>mas</u> não tem problema |
| Mariana | 113 | [É::] |
| Thelma | 114 | [Qualquer] coisa a gente [tira a – o ... (chega pra cá)] |
| Guilherme | 115 | [Mas onde é que fica o gravador?] fica pra |
| | 116 | cá?= ((Refere-se ao gravador do celular Android, pois há também na |
| | 117 | mesa um celular iPhone; os dois estavam gravando)) |
| Thelma | 118 | =E eu que sei↑? |
| Todos | 119 | Hh |
| Thelma | 120 | Eu gravo, gen[te:... °eu não sei onde é° |
| Guilherme | 121 | [No iPhone é (pra cá) então bota assim °que aí tá ()° |
| Mariana | 122 | Eu acho que é uma estrutura opressora pros dois lados, eu acho que é |
| | 123 | opressor pro aluno que não participa, que não pode dizer: é:: |
| Thelma | 124 | O aluno não pode pensar |

| | | |
|-----------|---------------------------------|---|
| Mariana | 125 | O aluno não pode pensar |
| Guilherme | 126 | É nítido que ninguém quer estar ali, quase [ninguém quer estar ali] |
| Mariana | 127 128 129 130 131 | [Ninguém quer estar ali] entendeu? E você tem metas a cumprir você tem objetivos claros que (.) é: você tem que cumprir você tem que atingir e não necessariamente são a educação >é o que você tá falando< a gente tá lá pra preparar eles pra fazer uma prova, a [gente tá lá -] = |
| Guilherme | 132 133 134 | [De calabresa] ((Fala com o garçom, que veio trazer mais pedaços de pizza para quem já havia acabado o primeiro)) |
| Mariana | 135 136 137 | =É pra preparar eles pra atingir (.) o primeiro lugar e isso não necessariamente tá relacionado à educação... isso é o que mais me aflige porque não dá pra você sair desse [sistema] |
| Guilherme | 138 | [A educação?] |

Transcrição do excerto 7

| | | |
|-----------|--|--|
| Mariana | 139 140 141 142 143 | Então por exemplo, essa semana dando aula, a turma começou a me fazer um monte de pergunta e a aula seria maravilhosa e eu não tive como dar conta (.) de: parar e deixar eles tomarem aquele tempo pra fazerem perguntas pra debaterem °pra°... <u>porque</u> <u>simplesmente não há esse tempo...</u> [não há] |
| Guilherme | 144 | [(verdade)] |
| Mariana | 145 146 147 148 149 | Então assim eu tenho que dizer pra eles “olha só (.) não pode mais, chega, porque eu tenho que avançar com esse conteúdo porque eu tenho um prazo porque eu tenho um plano porque eu tenho não sei o que” hh (longo momento de respiração) e:: e: eu acho que o debate que tava sendo proposto <u>por eles</u> , e não por mim= |
| Guilherme | 150 | =super rico |
| Mariana | 151 152 153 154 155 156 | Era super rico↑ ... enquanto cidadãos enquanto pessoas que vão ser formadas, en::fim (.) isso é o que mais me deixa angustiada e não dá (.) porque se você quiser °faz-° ou você (.) vai pra uma escola inexistente que é a escola dos sonhos que é aquela que você aprende na faculdade > <u>que não existe</u> < ... ou você vai ficar frustrado o resto da vida em qualquer outra escola |
| Thelma | 157 | °Uhum° ((mastigo um pedaço de pizza)) |
| Mariana | 158 | Que não tem como... não tem como você dar conta de tudo |

Transcrição de um trecho não analisado entre os excertos 7 e 8

| | | |
|--------|---|---|
| Thelma | 159 160 161 162 163 164 165 | Tava lendo um livro (.) até mesmo pro mestrado (.) e aí o:: o autor assim ele faz várias considerações muito inteligentes mas uma das que ele... as duas que eu mais gostei foi “o aluno não tem voz” (.) mas o aluno não tem voz por quê? achei a metáfora ótima, a gente trata o aluno como se trata uma <u>pessoa morta</u> ... você acha que o aluno é um cadáver (.) >ou melhor na verdade um cadáver não< ... que o aluno é uma pessoa em <u>estado vegetativo</u> , ela não morreu (.) |
|--------|---|---|

| | | |
|-----------|-----|--|
| | 166 | mas ela não tá plenamente viva (.) então você faz o quê? o que que |
| | 167 | você faz com o:: né, o:: >digamos assim< a pessoa em estado |
| | 168 | vegetativo? você mantém, se você não quer (.) matá-la e tal, se ela |
| | 169 | tem... a o:: o:: corpo dela né tá funcionando (.) você pode dar soro |
| | 170 | você mantém no aparelho pra respirar e tal não sei que (.) que que |
| | 171 | você faz com o aluno? ... “>Toma aqui essa informação, toma aqui |
| | 172 | isso pra você< ... <u>aqui</u> ó (.) toma um pouquinho de: ó, um |
| | 173 | pouquinho de felicidade pra você” ((gesticula com as mãos: abaixa |
| | 174 | as mãos até a mesa, movimenta os dedos como se estivesse |
| | 175 | pegando algo, leva as mãos fechadas com o que “pegou” um |
| | 176 | pouco para cima e as abre, como se estivesse dando “as coisas”, na |
| | 177 | direção de Mariana e Sabrina)) >assim< ... você dá u:: uma luz ... |
| | 178 | você passa um vídeo, sei lá (.) você faz uma coisinha diferente pra |
| | 179 | você: (.) ir garantindo a subsistência e aí ele ((o autor)) fala que na |
| | 180 | verdade o aluno morre quando ele se forma, porque aí acabou mas |
| | 181 | aí você já matou ele ao longo do tempo [porque você]= |
| Sabrina | 182 | [(é mesmo)] |
| Thelma | 183 | =só ficou dando (.) aque:le: (.) coisa pingada você nunca |
| | 184 | estimulou ele () você <u>não dá voz pra ele</u> ... e aí você não dá voz |
| | 185 | por quê? porque você já considera que ele não tem o que falar ele |
| | 186 | não tem o que considerar ele não pensa ele não se interessa= |
| | 187 | ((durante esta e a fala anterior, estava comendo um pedaço de |
| | 188 | pizza)) |
| Guilherme | 189 | =Não e o mercado quer um profissional pró-ativo (.) criativo |
| Thelma | 190 | Sim↑= |
| Guilherme | 191 | =Sendo que a es[cola] |
| Sabrina | 192 | [Só que] a:: escola não estimula isso |
| Guilherme | 193 | O que a escola quer é o resultado do Enem= |
| Sabrina | 194 | =Porque “a es” ... é:: ela só pensa em questão de vestibular, [<u>tem</u> |
| | 195 | <u>que passar</u> no vestibular] |
| Guilherme | 196 | [As |
| | 197 | matérias que a gente tem hoje em dia] [cara são por causa do |
| | 198 | Enem] |
| Sabrina | 199 | [É] |
| Guilherme | 200 | Se o Enem cobrasse corte e costura, [desde o] |
| Sabrina | 201 | [desde] |
| Guilherme | 202 | Fundamental você ia ter corte e costura (1,6) |
| Sabrina | 203 | °E aí° |
| Guilherme | 204 | E assim (.) vamos pensar pelo lado positi – pelo:: pelo lado prático |
| | 205 | né? (.) cara, em que momento o aluno vai utilizar todo o conteúdo |
| | 206 | que é passado em matemáti[ca física química? <u>Não vai</u> |
| Mariana | 207 | [NÃO VAI] ((fala mastigando um |
| | 208 | pedaço de pizza)) |
| Thelma | 209 | [<u>Nenhum</u>] ... não vai ((fala mastigando um pedaço de pizza)) |
| Sabrina | 210 | [°Nunca°] |
| Mariana | 211 | [<u>Nenhum</u>] conteúdo |
| Sabrina | 212 | [°Nunca vai] |
| Guilherme | 213 | Nunca vai cara= |
| Mariana | 214 | =Nunca |

| | | |
|-----------|--------------------------|--|
| Guilherme | 215 216 | <u>Porra</u> ... sabe, espe- aprender modelos atômicos, a história da atômica, <u>porra</u> (.) atomística |
| Mariana | 217 | [Ele não vai-] |
| Thelma | 218 219 | [Quantas vezes você já] usou uma oração subordinada substantiva adjetiva? |
| Mariana | 220 | [Não, ele usar ele até usa] |
| Thelma | 221 | [Ih gente nem existe isso mas] |
| Sabrina | 222 | [hh] |
| Mariana | 223 | [Mas ele só não sabe] [que ele está usando isso] |
| Guilherme | 224 225 226 227 | [Mas você não precisa gravar] “ah não você acabou de falar um pronome relativo” °po° ((Sabrina e Mariana falam ao mesmo tempo que Guilherme, mas, por a voz dele ser mais alta e grave, é impossível entender o que elas falam)) |
| Sabrina | 228 | Ninguém pensa assim (.) como classificando= |
| Guilherme | 229 | =Pois é |
| Sabrina | 230 231 | Ninguém usa tudo de biologia, tudo de matemática, nada ... (nada de nenhuma matéria) |
| Guilherme | 232 233 | E é tudo obrigatório o aluno não tem escolha ... nem aquilo que “Ah, eu gosto mais disso” |
| Sabrina | 234 235 236 | E é até por isso que eles se sentem desestimulados também, porque eles se perguntam isso “Pra que que eu tenho que aprender? Pra que que eu tenho [que saber isso?”] |
| Mariana | 237 238 | [E a gente não pode responder, né?] |
| Sabrina | 239 240 | °É:: você° ... vai falar o quê? “Ah: pro Enem” ((mastigando um pedaço de pizza)) |
| Thelma | 241 242 | Não, ou a gente <u>tem</u> que falar é: ou tem que falar isso, [ou então tem que falar assim] |
| Sabrina | 243 244 | [É, isso é importante pro Enem] |

Transcrição do excerto 8

| | | |
|-----------|---------------------------------|---|
| Guilherme | 245 | Não, e [uma coisa que] eu acho cara tipo assim = |
| Sabrina | 246 | [Pra prova] |
| Guilherme | 247 | =é [que as escolas] sempre querem que a gente faça milagre ...= |
| Thelma | 248 | [É basicamente ...] |
| Sabrina | 249 | [() (pra prova)] |
| Guilherme | 250 251 252 253 254 | =seja na Escola, eu vejo isso muito também no Colégio ... tipo assim (.) você (.) eles falam assim “Ah:: vamos ter um pouco mais de <u>liberdade</u> né? ((Demonstra um pouco de sarcasmo e de ironia no modo de falar a palavra “liberdade)) a gente pode fazer (), mas a gente não pode perder o foco do Enem= |
| Mariana | 255 256 | =Não pode perder o foco (do que precisa ser dado) ((Fala enquanto mastiga um pedaço de pizza)) |
| Guilherme | 257 258 259 | >Os professores tem que ser mais criativos os alunos tem que ser protagonistas científicos não sei o que<, mas a gente tem dois tempos por semana ... mas a gente tem dois tempos pra dar um |

| | | |
|-----------|--|--|
| | 260 261 262 263 264 265 | conteúdo extenso ... mas a gente tem dois tempos em que a gente tem que fazer isso isso isso e isso ((coloca a mão na vertical, alinha todos os dedos na mesma direção e move a mão da esquerda para a direita, parando-a em quatro pontos imaginários)) (.) a gente tem dois tempos que tem que fazer chamada tem que escrever no livro tem que fazer uma:: |
| Sabrina | 266 267 | Ele [te dá liberdade mas ao mesmo tempo você] não tem como exercer= |
| Guilherme | 268 269 270 271 | [Um monte de burocracia ... é exatamente] =Aí a culpa é sempre de quem? do professor que não é criativo, do professor que não sabe estimular (.) do professor que não tem tempo ... °porra cara° |
| Sabrina | 272 | Que acha que o professor não tá interessado |
| Guilherme | 273 274 | >A culpa é sempre do professor então é muito mais fácil mandar o professor embora< ... né? ... do que mudar ou pensar diferente= |

Transcrição do excerto 9

| | | |
|-----------|--|---|
| Mariana | 275 276 277 | =E isso cria um:: um:: um conflito entre professor e aluno ... que eu acho que é péssimo pra educação (.) não dá pra você ter o ensino num ambiente de guerra |
| Thelma | 278 | [Uhum] ((mastigo um pedaço de pizza)) |
| Mariana | 279 | [Você] cria esse ambiente de guerra o tempo todo= |
| Guilherme | 280 | =Afinidade é fundamental, °né?° |
| Mariana | 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 | Ah: é >exatamente a parceria, entendeu? eu sempre falo pra eles< “eu tento ser parceira de vocês no sentido de que (.) estamos aqui por um mesmo objetivo (.) eu não to buscando: (.) é:” até falei isso essa semana, cheguei pra dar aula na 3001 a maior parte (do pessoal) tinha ido embora eu até achei que fosse for causa da Universidade mas não eles foram embora porque foram embora ... e aí começaram assim “ <u>ai que vacilo</u> foram embora e não ficaram pra sua aula” >e eu falei “ <u>olha só<</u> pra mim não é vacilo (.) não to aqui por carência afetiva” (.) entendeu? eu prefiro que vá embora do que ficar e [encher meu saco |
| Sabrina | 291 | [Ficar lá ali atrapalhando |
| Mariana | 292 293 294 295 | Agora (.) é esse tipo de <u>ambiente</u> que se cria sabe? <u>De conflito</u> (.) NÃO ADIANTA (.) então é isso então prefiro que você não esteja aqui porque eu sou obrigada a estar ... eu prefiro que você não esteja aqui porque aí: e:ssa: e:ssa energia fica: fica estranha |
| Thelma | 296 | °É° ... o ruim [é isso] |
| Mariana | 297 | [A pessoa] |
| Sabrina | 298 | [É verda-] [exatamente] |

Transcrição de um trecho não analisado entre os excertos 9 e 10

| | | |
|--------|-------------------|--|
| Thelma | 299 300 301 | [Ele não tem] a liberdade também, ele não tem liberdade de escolher se pai e mãe virar e falar assim “ó, você vai ter que ir pra escola” (.) vai pra escola, é por isso que na |
|--------|-------------------|--|

| | | |
|-----------|--|---|
| | 302 303 304 305 | faculdade eu acho também que muitas pessoas (.) se interessam ou se desinteressam totalmente (.) porque: tem liberdade você sa-entra na sala a hora que você quiser você sai a hora que você quiser |
| Sabrina | 306 | Você só vai se você quiser= |
| Thelma | 307 308 | =Se você quiser você não precisa pedir permissão pra (.) sair pra atender um celular pra ir [num banheiro] = |
| Mariana | 309 | [Pra ir no] |
| Thelma | 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 | =pra ir comprar uma bala pra nada (.) então ou a pessoa vai se dedicar porque se interessa >porque gostou porque se identificou< ou a pessoa vai querer tipo ficar o tempo to:do:: zoando na choppada não sei o que (.) mas assim alguma decisão a pessoa vai tomar pra vida dela mas o pior (.) que aí eu acho que realmente () e é mais agonizante (.) a educação:: básica, assim né? Ensino Fundamental e Médio ... o cara não tem essa opção (.) porque até tipo em colégio público ... muito colégio público tem inspetor ... não deixa o cara fugir (.) se o cara tentar fugir a diretora pega (.) então ali (tá mais parecendo) um presídio você não pode sair dali (.) durante o tempo que você tem que tá ali ... ((nesse momento Paulo e Sabrina começam a falar um com o outro algo muito baixo, inaudível)) e se você tem que tá ali (.) é quase uma obrigação também você tá interessado porque senão você tá atrapalhando e se você tá atrapalhando você tá criando um problema então você vai pra direção você vai ser punido |
| Mariana | 326 327 | Na- Não é que você está criando um problema, [você é um problema] |
| Thelma | 328 329 | [você É o problema] |
| Mariana | 330 | E [isso é muito sério] |
| Guilherme | 331 332 333 | [Vamos pedir outra?] ((pizza, pois Sabrina, Guilherme e Paulo já haviam acabado com seus pedaços e apenas Mariana e eu estávamos terminando os nossos)) Vamos pedir a outra? Não? () |
| Thelma | 334 335 336 337 | Tá bem? Tá bem? ((faço essas perguntas para Paulo, para quem estou olhando. Ele está distraído mas, quando percebe que perguntas são para ele, balança a cabeça, em um gesto positivo, dando a entender que estava bem)) |
| Guilherme | 338 | Vou pedir outra, que você (só comeu um pedaço) |
| Thelma | 339 | Tá, não tem problema (.) [eu demoro] pra caramba pra comer ma- |
| Mariana | 340 | [Mas então] |
| Guilherme | 341 | Qual o sabor que você quer? |
| Thelma | 342 343 | Ah não sei eu já escolhi eu e Mariana já escolhemos o primeiro vamos ver com todo mundo |
| Sabrina | 344 345 | °Por mim, pode: pode até pedir de calabresa° quero comer a calabresa hh |
| Thelma | 346 | Pode ser [eu adoro] calabresa ((falo mastigando um pedaço)) |
| Guilherme | 347 | [De ca-] |
| Sabrina | 348 | É:: por mim pode ser calabresa |
| Guilherme | 349 | Pede outra assim igual (.) calabresa e frango com catupiry |
| Thelma | 350 | É: aí eu como uma de frango com catupiry (ne:m comi) ((falo |

| | | |
|-----------|--|---|
| | 351 352 | mastigando um pedaço)) (5,7) Me desculpa Mariana o que que você tava falando? |
| Mariana | 353 | (°Então°) |
| Guilherme | 354 355 356 357 | ((assobia, interrompendo a retomada do turno por Mariana, para poder chamar um garçom)) Você pode ver mais uma pizza dessa por favor, o mesmo sabor? (.) Metade calabresa meta:de:: frango com catupiry (.) é a maior |
| Garçom | 358 | Tá |
| Guilherme | 359 | Tá |
| Mariana | 360 361 362 363 364 365 366 367 | Eu acho o seguinte ... além disso tudo ... me incomodam algumas coisas ... quando você escolher ser professor ... você sabe que vai lidar co::m gente ... ((faz muitas pausas, pois estava terminando de comer um pedaço)) então não adianta você ficar querendo prever certas ... atitudes certos... comportamentos ... ((faz essas pausas, pois parece estar pensando muito na escolha das palavras. Durante a última pausa, ela percebe que Paulo fala muito baixo com Guilherme e para de falar, esperando os dois terminarem)) |
| Paulo | 368 369 370 371 372 373 | °Desculpa gente° ((Paulo se desculpa com todos, porque se levanta da mesa. Ele faz um gesto com as mãos para Guilherme, que também se levanta. Os dois vão para fora da pizzeria e se ausentam da conversa. Fica subentendido que, durante a espera de Mariana, Paulo estava falando com Guilherme para irem para fora da pizzeria)) |
| Mariana | 374 | Não (.) imagina |
| Thelma | 375 | <u>Que isso</u> ↑= |
| Mariana | 376 377 | =É:: °então° me incomoda um pouco essa questão do ... “Ah, mas os alunos de hoje não eram como os alunos de antigamente” |
| Thelma | 378 | [A::rgh] ((falo com tom de irritação e reviro os olhos) |
| Mariana | 379 | [E o profe]ssor para de olhar pro aluno <u>que ele tem</u> |
| Thelma | 380 | Uhum |
| Mariana | 381 | Então assim [quando voc-] |
| Thelma | 382 383 384 385 | [Mas foi isso que] aconteceu <u>com a escola</u> (.) a escola ainda quer o aluno que a gente foi que gostava de assim ... não é que gostava mas que aceitava numa boa até por não ter tantos recursos visuais tantas (.) tecnologias tantas ino[vações] |
| Sabrina | 386 387 | [Eles não] aceitam que o mundo [mudou] = |
| Thelma | 388 | [Mudou] |
| Sabrina | 389 | =não é mais o mesmo |
| Thelma | 390 391 392 393 394 | A gente pra gente era ótimo (.) um professor que chegasse desse uma aula maravilhosa baseada seja fosse num livro (.) fosse no quadro dele na experiência contasse um caso qualquer coisa (.) porque (.) a gente tudo bem a gente tinha MSN a gente tinha Orkut a gente tinha °não sei° (.) [mas não era imediato] |
| Sabrina | 395 | [Não era um acesso di]reto |
| Thelma | 396 | Não era acesso direto e imediato (.) [a gente tinha que esperar] |
| Sabrina | 397 398 | [Na nossa época a gente tinha] que esperar até meia noite pra poder entrar no computador |
| Thelma | 399 | Si::m |

| | | |
|---------|---|--|
| Sabrina | 400 401 402 | Todos nós (hoje) a gente pega o celular (.) [°tá aqui pronto°] ((pega seu celular, levanta-o, balance-o, olha para o mesmo e o coloca de novo sob a mesa)) |
| Thelma | 403 404 405 406 407 | [A qualquer momento] (.) a gente não tinha Whatsapp a gente tinha no máximo SMS (.) e isso muda as pessoas porque a gente hoje em dia tem uma urgência se você não liga na mesma hora meu Deus, o fulano morreu [aconteceu alguma coisa] |
| Sabrina | 408 | [aconteceu alguma coisa] |
| Thelma | 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 | E antigamente não a gente esperava (.) e aí (.) a escola não percebe isso o aluno dela infelizmente isso também é (.) traz uma outra consequência ... não só o aluno as pessoas viraram um pouco imediatistas (.) então as pessoas são práticas (.) então no fundo (.) talvez as escolas deveriam ser <u>mais técnicas</u> <u>mais técnicas</u> <u>no sentido de</u> (.) já literalmente direcionar para determinada formação (.) porque no fundo o aluno (.) quando ele te pergunta “mas vem cá eu quero fazer direito pra que que eu tenho que saber a fórmula de Bhaskara?” (.) é porque no fundo ele quer saber desculpa Mariana ((me desculpa com ela porque esbarrei meu pé na perna dela)) ele quer saber assim “qual é a aplica[ção disso?”] |
| Sabrina | 420 421 | [Eu não vou] usar isso é |
| Thelma | 422 | “Eu vou usar isso [é?”] |
| Sabrina | 423 | [“Isso] vai ser importante pra mim?”] |
| Thelma | 424 425 426 427 428 429 430 431 | É ... qual é a aplicabilidade disso? qual é:: hã sabe? então assim (.) no fundo as pessoas também >estão digamos assim< mais práticas nesse sentido elas querem aquilo (.) que elas possam usar elas são mais imediatistas (.) e a escola tem que se- ela não percebeu isso ... quer se <u>quer</u> se comparar o aluno de hoje com o aluno anterior porque (.) no fundo a escola sabe muito bem que o mundo mudou (.) que (.) a escola mudou mas que vai dar muito trabalho (.) mudar e ela não quer mudar= |
| Sabrina | 432 433 | =Mas o problema também é que não adianta a escola mudar (.) se ela segue (.) a pretensão de passar no Enem por exemplo= |
| Mariana | 434 | =É |
| Sabrina | 435 436 | Não adianta “ah não eu enxergo que o mundo mudou os alunos mudaram então eu vou mudar o meu modo” |
| Thelma | 437 | Hu:m |
| Sabrina | 438 439 440 | Só que aí (.) o que que vai fazer com esse aluno quando ele quiser passar pra uma faculdade (.) se lá no vestibular vai ser cobrado todas as matérias? ... °então° acaba ficando complicado também |
| Thelma | 441 | Não acaba que é isso a educação virou refém (.) do vesti[bular] |
| Mariana | 442 443 444 | [Posso] pegar a sua abinha? ((da pizza, pois não como as beiradas com massa)) |
| Thelma | 445 | <u>Claro</u> ↑ |

Transcrição do excerto 10

| | | |
|---------|-----|---|
| Mariana | 446 | Mas eu acho assim ... é:: ... dá trabalho demanda trabalho você se |
| | 447 | atualizar ... respeitar o conteúdo humano querer entender que |
| | 448 | aluno é esse que tá com você |
| Thelma | 449 | °Uhum° |
| Mariana | 450 | E não tratar ele do jeito que ... “ah ele é-” ... a- eu me vejo às vezes |
| | 451 | ... é: é muito simples esse caminho então a gente se pega nesse |
| | 452 | caminho todo tempo ... fulano é <u>burro</u> ... fulano é:: <u>tapado</u> ... |
| Thelma | 453 | Tapado ((falo mastigando um pedaço de pizza)) |
| Mariana | 454 | Fulano é:: <u>chato</u> fulano é <u>mau-caráter</u> |
| Thelma | 455 | É::= |
| Mariana | 456 | =Quando na verdade você tem que olhar e perceber a deficiência |
| | 457 | daquele aluno porque que ele tá se comportando ele é um |
| | 458 | indivíduo em formação ele não tem ainda a mente dele formada o |
| | 459 | caráter dele formado e <u>você</u> pode contribuir pra mudança daquilo |
| | 460 | ali de [alguma forma] |
| Thelma | 461 | [E às vezes ele] é totalmente desestimulado em casa |
| Mariana | 462 | E como você [tá naquele lugar mecânico] |
| Sabrina | 463 | [°Sim° é o problema não é só] ele em sala de aula |
| | 464 | [tem todo um] = |
| Mariana | 465 | [Exatamente] |
| Sabrina | 466 | = histórico por trás também |
| Mariana | 467 | Quando você tá naquele lugar mecânico da da mera reprodução |
| | 468 | “eu preciso dar esse conteúdo você tá me atrapalhando” a gente |
| | 469 | esquece o material humano que tá na nossa frente (.) esquece as |
| | 470 | necessidades que cada um aluno pode ter e tá aí uma outra |
| | 471 | angústia (.) salas com cinquenta pessoas |
| Thelma | 472 | <u>Nossa ab[surdo]</u> |
| Mariana | 473 | [Não] tem como= |
| Sabrina | 474 | [Sim] |
| Mariana | 475 | =você trabalhar numa sala com cinquenta pessoas |
| Thelma | 476 | Como? não tem não e[xiste] |
| Sabrina | 477 | [°Você] não dá atenção ideal pra cada aluno |
| | 478 | ... se com [vinte] = |
| Thelma | 479 | [°É::°] |
| Sabrina | 480 | =já é difícil imagina com [cinquenta] |

Transcrição de um trecho não analisado entre os excertos 10 e 11

| | | |
|--------|-----|---|
| Thelma | 481 | [Verdade] ... não e assim uma coisa (.) |
| | 482 | isso que você tava falando ... <u>caramba</u> uma coisa que me me fez |
| | 483 | me tocar disso foi ano passado (.) com um menino (.) Carlos Silva |
| | 484 | (.) ele era aluno da 9001 (.) o garoto foi expulso da Escola (.) |
| | 485 | assim ... ele parece que já vinha de um histórico ... de:: é:: um |
| | 486 | pouco de agressividade e de já vir de outras escolas ... aí um belo |
| | 487 | dia conversando com a <u>prima</u> dele que era uma menina da: da |
| | 488 | outra turma a 9002 ... ela me contou (.) que ele (.) era muito |
| | 489 | gordinho quando ele era pequeno sofreu muito [bullying na |

| | | |
|---------|-----|--|
| | 490 | escola] |
| Sabrina | 491 | [sofreu |
| | 492 | bullying] |
| Thelma | 493 | O garoto virou anorético (.) bulímico então ele era muito magro e |
| | 494 | parece que ele se cortava ... porque:: e e e e ele achava que não |
| | 495 | prestava que não era nad- e tipo assim os pais se separaram (.) isso |
| | 496 | também contribuiu (.) a mãe ... não sei se era boazinha ou o que |
| | 497 | que era mas assim se nã:o não conseguia perceber os problemas do |
| | 498 | filho e o pai só achava que ele era um vagabundo que a mãe não |
| | 499 | educava ... e aí lá na Escola (.) a gente tentava conversar com ele e |
| | 500 | tal principalmente eu e o Guilherme e o:: Paulo a gente tentava |
| | 501 | muito conversar com ele e tal tanto que ele tem um carinho muito |
| | 502 | grande pela gente mas ele acabou sendo expulso até injustamente |
| Mariana | 503 | Hum |
| Thelma | 504 | Um moleque (.) começou a provocar ele no meio da sala de aula |
| | 505 | tentou bater nele e ele ficou quieto ... ele foi embora o garoto foi |
| | 506 | atrás dele |
| Sabrina | 507 | Que isso↑ |
| Thelma | 508 | O garoto foi atrás [dele] |
| Sabrina | 509 | [Pra] continuar provocando? |
| Thelma | 510 | Pra continuar provocando ... aí ele foi pegar o trem e o moleque |
| | 511 | foi atrás dele até a o trem aí ele acabou dando uma bandana no |
| | 512 | garoto e acho que deu um ou dois socos no moleque e foi embora |
| | 513 | ... o garoto tão mau-caráter ainda quis acusar o Carlos e dizer que |
| | 514 | o Reinaldo (.) um outro menino tava com ele e que eles bateram |
| | 515 | nele (.) a sorte é que (.) o Reinaldo sempre ia embora com a Úrsula |
| | 516 | e com os pais da Úrsula [então os] |
| Sabrina | 517 | [Então os] pais da Úrsula tavam de prova |
| Thelma | 518 | Os pais da Úrsula tavam de prova |
| Mariana | 519 | Uhum |
| Thelma | 520 | Só que aí o que que aconteceu? Aconteceu alguma coisa com o |
| | 521 | Allan? [Não]= |
| Mariana | 522 | [Não] |
| Sabrina | 523 | [Não] |
| Thelma | 524 | =porque ele era bonzinho ((fala isso em um tom irônico)) só era |
| | 525 | sonso (.) agora o Carlos que... [externava] = |
| Sabrina | 526 | [já tinha um] histórico, né? ((fala |
| | 527 | mastigando um pedaço de pizza)) |
| Thelma | 528 | = É ... aí agora, sabe onde é que esse menino tá? ... tá no Instituto |
| | 529 | (.) pelo que eu entendi (.) ele joga basquete lá e tal tá super feliz tá |
| | 530 | super bem tá namorando me mandou uma mensagem (.) |
| | 531 | perguntando seu não queria:: se eu não queria: posar pra umas |
| | 532 | fotos pra namorada dele que a namorada dele tá começando uma |
| | 533 | empresa de fotografia e ela tava sorteando:: como tá muito quente |
| | 534 | nesse outono ela tava brincando “Verão no outono” pra fazer umas |
| | 535 | fotos na praia e tal ele falou “ah professora lembrei de você |
| | 536 | lembrei do Guilherme adoro vocês (.) po sinto” ele falou assim “eu |
| | 537 | sinto muita saudade das suas aulas mas mais ainda de você” por |
| | 538 | quê? porque um dia eu olhei pra ele e falei assim “Carlos <u>para</u> |

| | | |
|---------|---|---|
| | 539 540 541 542 543 544 545 | <p> você não me engana tira essa máscara pode tirar essa carapaça de <u>badboy</u> que você é isso que você é aquilo e tal” eu falei “você é um menino doce” eu falei ((Mariana faz um barulho com a boca)) “você com certeza tem muitos problemas e você quer se proteger” ((fala isso batendo uma das mãos na mesa)) eu falei “comigo você não precisa porque eu vejo você eu não vejo (.) essa coisa que você quer fingir que você é eu vejo quem você é” [ca-] </p> |
| Sabrina | 546 547 | <p> [você] já conquistou ele </p> |
| Thelma | 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 | <p> Conquistei:: o garoto sentava lá atrás ele <u>dormia</u> ... ele participava ele começou a fazer os deveres ele gabaritou as minhas provas ele tipo assim de 7 ele foi pra média 10 (.) quando ele foi expulso da escola e tipo assim ele tava mais participativo nas outras aulas porque o Guilherme e o Paulo também tavam dando moral pra ele aí o <u>filho da:: mãe</u> do moleque foi e fez isso ((bate na mesa ao falar isso)) mas eu escutei eu fiquei <u>revoltada</u> eu gosto da Giovana de espanhol mas eu tenho uma diferença com a Giovana no dia que ela chamou esse menino de marginal ela falou “<u>mas isso é um marginal</u> graças a Deus ele saiu da escola” por que viu o quê? como o velho estereótipo de “é um garoto problema” </p> |
| Sabrina | 559 | °Sim° |
| Thelma | 560 561 | <p> Da mesma forma como o Rodrigo tratou ele (.) como um moleque problema ... o Rodrigo não deu chance [do pai dele] </p> |
| Sabrina | 562 563 | <p> [Pro Rodrigo] ele é um problema e tanto </p> |
| Thelma | 564 | Não mas é – não e o mas assim [o:: Rodrigo não deu chance] |
| Sabrina | 565 566 | <p> [() pelo menos ele pensa dessa forma] </p> |
| Thelma | 567 568 569 | <p> O:: Rodrigo não deu chance do pai dele nem falar nada ele já apresentou assim a carta pro pai e falou “olha acho bom acho melhor o senhor retirar o seu filho da escola” </p> |
| Sabrina | 570 571 572 | <p> Pra ele um garoto que já tem esse histórico (.) ele pensa o quê? “isso aí é uma bomba-relógio uma hora vai explodir (.) e é melhor que ele vá embora antes que isso aconteça”= </p> |
| Thelma | 573 574 | <p> =Eu nem sei se ele sabia do histórico (.) familiar (.) assim ((fala mastigando um pedaço de pizza)) </p> |
| Sabrina | 575 | Não mas sabia do histórico de (.) [problemas do ()] |
| Thelma | 576 | [De problemas do é:] das escolas |
| Sabrina | 577 | Uhum |

Transcrição do excerto 11

| | | |
|---------|-------------------|--|
| Thelma | 578 579 | <p> Eu sei que a gente não é psicólogo (.) até mas eu acho que a escola deveria ter ((falo mastigando um pedaço de pizza)) </p> |
| Sabrina | 580 | Uhum |
| Thelma | 581 582 583 | <p> Mas assim ... também: foi isso que o: até foi o que o Paulo tava falando (.) agora é como cliente (.) então (.) a gente pensou apenas na visão mercadológica você perdeu a visão humana ... sabe? </p> |

| | | |
|---------|-----|---|
| | 584 | então assim você não encara a pessoa como um outro ser humano |
| | 585 | (.) você encara como um cliente problemático um cliente que não |
| | 586 | está me dando lucro ou que assim (.) ele pode me dar lucro mas |
| | 587 | ele está me dando [mais prejuízo do que lucro] |
| Sabrina | 588 | [É mas que (.) é: tá dando] problema também |
| Mariana | 589 | Mas isso é um problema da privatização da educação né? |
| Thelma | 590 | Uhum |