



Adriana Rodrigues de Abreu

**Desafios do magistério: a coconstrução de
identidades em microcenas narrativas de
professores da Educação Básica**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Estudos da Linguagem da PUC-Rio como
requisito parcial para obtenção do grau de Doutor
em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro
Julho de 2018



Desafios do magistério: a coconstrução de identidades em microcenas narrativas de professores da Educação Básica

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Orientador e presidente
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Inés Kayon de Miller

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Liliana Cabral Bastos

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Tânia Mara Gastão Saliés

UERJ

Profa. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

UERJ

Profa. Monah Winograd

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

Rio de Janeiro, 30 de julho de 2018

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

Adriana Rodrigues de Abreu

Graduou-se em Letras (Português/Inglês) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores – em 2010. Concluiu o Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Foi bolsista CNPq durante a realização do Doutorado. Sua área de interesse compreende a Análise do Discurso e pesquisas em Linguística Aplicada voltadas para a sala de aula. Tem apresentado trabalhos em congressos e publicado artigos em eventos voltados para a área de ensino de línguas.

Ficha Catalográfica

Abreu, Adriana Rodrigues de

Desafios do magistério : a coconstrução de identidades em microcenas narrativas de professores da educação básica / Adriana Rodrigues de Abreu ; orientadora : Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2018.

191 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2018.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Microcenas narrativas. 3. Identidades profissionais. 4. Avaliação. 5. Desafios docentes. 6. Sofrimento docente. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Aos meus queridos pais que me ensinaram a amar e são a razão da minha vida.

Aos colegas de profissão que, assim como eu, estão em busca de uma educação de qualidade e estão em sala de aula lutando pelo magistério.

Agradecimentos

Escrever os agradecimentos é uma das tarefas mais difíceis para mim, pois é o momento em que terei que relembrar de todas as etapas e fases que passei durante o Doutorado. Primeiramente, foi um sonho realizado ingressar no Mestrado e, posteriormente, entrar no Doutorado. Após dois anos de trabalho, disciplinas cursadas, congressos e artigos escritos, comecei a vivenciar momentos tristes e difíceis, pois perdi duas pessoas que eu amava e admirava. Primeiro, minha amiga de infância, que cresceu comigo, sonhou e fez parte de todos os momentos da minha vida. Em seguida, menos de dois meses depois, perdi meu pai amado, que sempre foi minha referência e meu alicerce em tempos de angústia. Minha trajetória acadêmica não foi fácil, todavia preciso agradecer a todos que me ajudaram a seguir em frente e que, de algum modo, estiveram comigo antes, durante e depois deste estudo.

Primeiramente, agradeço a Deus, que me permitiu alcançar voos inimagináveis. Aquele, que, acima de tudo, tem me guardado, protegido e abençoado. A Ele devo agradecer as bênçãos concedidas e o amparo em tempos sombrios. O dono da minha vida e razão única da minha existência. Só consigo dizer incansavelmente: muito obrigada por tudo!

Agradeço, também, a minha querida e amada mãe, Maria Rosa Rodrigues de Abreu. Minha joia mais preciosa. A flor mais linda do meu jardim. Não sei o que seria de mim sem ela. Não sei como conseguiria suportar as adversidades sem o apoio dela. Ela é meu porto seguro, minha base, meu tudo. Agradeço pelo incentivo e pela dedicação em todos os momentos da minha vida. Obrigada por acreditar em meus sonhos e por ajudar a torná-los reais. Mamãe, você é meu exemplo. Sua força, garra, bondade e carinho me inspiram a ir mais longe e me ajudam a ser uma pessoa melhor. Obrigada por existir em minha vida e por representar o verdadeiro significado da palavra amor. Te amo mais do que tudo!

Sou grata ao meu amado e saudoso pai, Nelson Coelho de Abreu. Ele foi meu maior exemplo de caráter e de honestidade. Eu agradeço a Deus por ter me dado o melhor pai do mundo. Ele sempre fez tudo por mim, trabalhou incansavelmente para me dar estudos e uma vida segura. Infelizmente, papai do céu o levou em meados do Doutorado. Foi um dos momentos mais tristes e difíceis da minha vida. Saber que meu pai não está mais pertinho de mim e que não poderá estar em minha defesa é muito difícil. O que me ajuda a prosseguir é a certeza de que ele está em um lugar muito melhor cuidando de mim e que um dia nos encontraremos na eternidade. Te amarei para sempre, papai!!! Obrigada por tudo e, sobretudo, por me ensinar a amar.

Em especial, quero agradecer à minha orientadora, amiga e mãe do coração, Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, que eu tive a oportunidade de conhecer no Mestrado e que se tornou uma das pessoas mais especiais da minha vida. A ela, devo agradecer o apoio em todas as etapas durante a produção desta Tese. Agradeço-lhe pela orientação segura, cuidadosa e serena. Acima de tudo, gostaria de agradecer pelo apoio incondicional em tempos de insegurança, dor, medo, frustração e tristeza. O apoio dela foi fundamental para que eu conseguisse chegar até o final deste trabalho. Posso dizer com muita certeza que ela é uma das pessoas mais sensíveis e amáveis que eu conheço. Dri, obrigada por tudo!! Você é um anjo que Deus enviou para minha vida. Você fez parte da minha história e deixou marcas que nunca vou esquecer. Sou sua admiradora e tenho muito carinho e amor por você. Não te deixarei jamais!

Da mesma maneira, quero agradecer à minha eterna amiga, Tamyris Paiva Carvalho Loureiro. Minha amiga de infância que teve sua vida interrompida tão cedo. Mais um momento difícil que vivi durante o Doutorado e que me abalou profundamente. Jamais poderia imaginar que perderia uma amiga tão nova. Vivemos uma amizade intensa durante 27 anos. Compartilhamos tantas coisas juntas, sonhamos e planejamos nossas vidas. Contudo, não temos controle da vida. Deus a levou bem antes de poder concretizar seus maiores desejos. Vivemos intensamente cada momento de nossa amizade. Guardarei para sempre as lembranças que compartilhamos. Te amarei para eternidade, amiga. Obrigada por tudo e, sobretudo, pelo exemplo de boa amizade! Você é a certeza de que existem amigos verdadeiros.

Não poderia deixar de agradecer ao meu esposo, Felipe Maia Barbosa, que me ajudou em todos os momentos durante a realização desta pesquisa. Agradeço a atenção, o carinho, o cuidado e a paciência nos momentos de apreensão. Obrigada por acreditar em mim, mais do que eu mesma, e por me amar. Você é um presente de Deus. Sem o seu apoio e cuidado, seria muito mais difícil concluir essa jornada acadêmica. Você é peça fundamental na construção da minha história acadêmica e, sobretudo, de vida. Te amo demais, meu príncipe!

Também quero agradecer à minha família querida, em especial aos meus irmãos, Alex Rodrigues de Abreu e Anna Paula Rodrigues de Abreu. Agradeço pelo incentivo e pela dedicação em todos os momentos da minha vida. Da mesma maneira, agradeço, à minha amiga irmã Rafaela da Silva Cassiano pelo apoio incondicional.

Agradeço, outrossim, ao Conselho Nacional de Pesquisa Científico e Tecnológico (CNPq) e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Também gostaria de agradecer ao Departamento de Letras da PUC-Rio e às minhas professoras de Doutorado, Liana de Andrade Biar, Liliana Cabral Bastos e Maria das Graças Dias Pereira, que de um modo geral, contribuíram para a minha formação acadêmica.

Meus sinceros agradecimentos às professoras Inés Kayon de Miller, Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra e Liliana Cabral Bastos, pela disponibilidade para participar do meu exame de qualificação e também da defesa de Doutorado. A elas devo

agradecer os comentários e sugestões, que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Vocês foram peças importantes na realização desta pesquisa. Obrigada pelo conhecimento compartilhado.

Além disso, agradeço, a professora Tânia Mara Gastão Saliés, que prontamente aceitou participar da defesa de Doutorado. Obrigada pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho.

Também quero agradecer às professoras Maria das Graças Dias Pereira e Magda Bahia Schlee, que aceitaram participar deste trabalho, como professoras suplentes. Vocês são especiais e merecem todo o meu carinho e admiração.

Quero agradecer aos funcionários da PUC-Rio e da Secretaria de Letras, em especial, à Chiquinha, pela disponibilidade, atenção e paciência nos momentos de esclarecimentos e dúvidas.

De maneira muito especial, agradeço aos meus amigos, participantes e colaboradores desta pesquisa, agradeço a disponibilidade e a oportunidade de troca de conhecimentos e experiências. Nossas vozes ecoam as vozes de muitos outros professores que se sentem angustiados em suas salas de aulas, mas permanecem ativos, pois acreditam no poder transformador da educação. Obrigada por tudo, principalmente pelos momentos de reflexão em conjunto.

Da mesma forma, agradeço às minhas amigas Mayara de Oliveira Nogueira e Renata Martins Amaral, que foram minhas companheiras durante os quatro anos de Doutorado. Fizemos muitas coisas juntas, desde disciplinas e eventos acadêmicos, até passeios, festas e viagens. Vivemos intensamente todos os anos quatro anos. Foram dias de muitas alegrias, mas também de muitas dificuldades. Durante todos os momentos permanecemos unidas, pois nossa amizade ultrapassa os muros da academia. Agradeço a Deus as amigadas preciosas que recebi.

Por fim, agradeço aos participantes do Grupo de Pesquisa Análise Sistêmico Funcional e Avaliatividade no Discurso (ASFAD), que me oportunizaram momentos de aprendizagem e troca de conhecimentos.

Resumo

Abreu, Adriana Rodrigues de; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Orientadora). **Desafios do magistério: a coconstrução de identidades em microcenos narrativas de professores da Educação Básica**. Rio de Janeiro, 2018. 191p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa investiga microcenos narrativas produzidas em um Grupo de Discussão por quatro professores de diferentes disciplinas da Educação Básica, no momento em que os participantes tematizam questões importantes para o trabalho docente, sobretudo, àquelas relacionadas aos desafios do magistério. Inserido na área de Linguística Aplicada, o estudo tem por objetivo analisar como ocorre a coconstrução das identidades profissionais dos professores que emergem em microcenos narrativas, bem como investigar os discursos avaliativos realizados pelos participantes na reconstrução de suas identidades profissionais. A arquitetura teórica conjuga abordagens estruturais (LABOV; WALETZKY, 1967; LABOV, 1972) e interacionais (MOITA LOPES, 2001; BASTOS, 2004, 2005; DE FINA, 2008) para análise da narrativa, assim como entrelaça estudos sociológicos (BAUMAN, 2005; HALL, 2005; GIDDENS, 1999, 2002) à perspectiva socioconstrucionista de identidade (BUCHOLTZ; HALL, 2003, 2005; MOITA LOPES, 2002, 2003). Para alcançar os objetivos propostos, a perspectiva metodológica qualitativa e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) de cunho etnográfico foi utilizada, com foco em uma interação produzida ao longo de um Grupo de Discussão. Os resultados indicam que: (i) os participantes avaliam suas experiências docentes a partir dos desafios que enfrentam em sala de aula; (ii) os docentes constroem narrativas de sofrimento que reforçam suas dificuldades em lidar com os desafios da profissão, mas, por outro lado, reforçam seus desejos de lutar e permanecer no magistério, apesar de tais desafios; (iii) os professores constroem múltiplas identidades profissionais coletivas em distintos momentos da interação, evidenciando o engajamento e a cooperação para o desenvolvimento de

suas histórias e; (iv) os elementos avaliativos são constitutivos do processo de construção das identidades profissionais dos professores.

Palavras-chave

Microcenas narrativas; identidades profissionais; avaliação; desafios docentes; sofrimento docente.

Abstract

Abreu, Adriana Rodrigues de; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Advisor). **Challenges of teaching: the co-construction of identities in basic school teachers' narrative scenes.** Rio de Janeiro, 2018. 191p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research investigates narrative scenes produced by four teachers from different disciplines of Basic Education while discussing issues based on their professional practice, especially those related to the challenges of teaching. Inserted in the area of Applied Linguistic, the study aims at analyzing how the co-construction of teachers' professional identities occurs as well as aims at investigating the evaluative discourses carried out by the participants in the reconstruction of their professional identities. The theoretical architecture interfaces structural (LABOV; WALETZKY, 1967; LABOV, 1972) and interactional approaches (MOITA LOPES, 2001; BASTOS, 2004, 2005; DE FINA, 2008) for narrative analysis, as well as links sociological studies (BAUMAN, 2005; HALL, 2005; GIDDENS, 1999, 2002) to the socioconstructionist perspective of identity (BUCHOLTZ; HALL, 2003, 2005; MOITA LOPES, 2002, 2003). With the intention to reach the proposed objectives, the qualitative and interpretive methodological perspective (DENZIN; LINCOLN, 2006) was adopted, focusing on an interaction produced throughout a Discussion Group. Results indicate that: (i) participants evaluate their teaching experiences from the challenges they face in the classroom; (ii) teachers construct narratives of suffering that reinforce their difficulties in dealing with the challenges of the profession, but, on the other hand, reinforce their desire to fight and remain in the teaching profession; (iii) teachers construct multiple collective professional identities at different moments of the interaction, evidencing the engagement and cooperation for the development of their stories and; (iv) the evaluative elements are constitutive of teachers' professional identities.

Keywords

Narrative scenes; professional identities; evaluation; teaching challenges; teacher suffering.

Sumário

1. Introdução: reflexões iniciais de pesquisa	19
2. A Linguística Aplicada e a educação: os desafios do magistério	28
2.1. Desafios do mundo contemporâneo	29
2.1.1. A Linguística Aplicada no mundo contemporâneo	30
2.2. Educação Básica: os desafios da educação na atualidade	35
2.3. A crise social, política, econômica e educacional: um olhar crítico para a realidade escolar brasileira	37
2.4. O professor no mundo contemporâneo	38
2.4.1. O professor em meio aos desafios sociais, políticos, econômicos e educacionais: tensões e conflitos	39
2.4.2. Visão holística do ensino: desafios para o professor	41
2.4.3. O professor crítico e reflexivo	44
3. Narrativa e avaliação: o trabalho cooperativo de narrar	47
3.1. Estudos iniciais sobre narrativas orais de experiências pessoais	48
3.2. Avaliação na narrativa	50
3.2.1. O discurso reportado visto como um recurso narrativo avaliativo	53
3.3. Importância dos estudos labovianos em pesquisas atuais	55
3.4. Perspectiva socioconstrucionista de narrativa	56
3.5. Coconstrução de narrativas na interação: um trabalho cooperativo	58
3.5.1. As segundas histórias e o trabalho colaborativo de narrar	60
3.6. Narrativas de sofrimento: emoções construídas na interação	61
3.7. Pequenas histórias e performance identitária e narrativa	62

4. Construções identitárias	66
4.1. Interface entre os estudos de identidade e de narrativa	67
4.2. Identidades na contemporaneidade: múltiplas, fragmentadas e contraditórias	68
4.3. Identidades sob a ótica socioconstrucionista	70
4.4. Identidades como um fenômeno social, cultural e interacional	71
4.5. Identidades coletivas, pessoal e social	74
4.6. Identidades e estigmas: reforçando marcas	76
5. Considerações metodológicas e contextualização dos dados	79
5.1. Entendendo a pesquisa: escolha do ambiente investigativo	79
5.2. Aspectos metodológicos: a pesquisa qualitativa	80
5.2.1. Pesquisa de cunho etnográfico	82
5.3. Escolha do método de pesquisa: adaptando a geração dos dados às situações do contexto	84
5.3.1. Grupo de Discussão	87
5.4. Participantes da pesquisa	90
5.4.1. A professora pesquisadora	90
5.4.2. Os professores participantes	91
Damiana	91
Flávio	91
Nathany	92
Kaila	92
5.5. <i>Corpus</i> da pesquisa, seleção de dados e procedimentos de análise	93
5.6. Implicações éticas e políticas da pesquisa	97
6. Identidades coletivas docentes: o sofrimento coconstruído em microcenas narrativas	99
6.1. Narrativas de sofrimento: histórias familiares em ação	101
6.1.1. Microcena 1 – A escola e a família vivenciando situações dramáticas: os limites da sala de aula	102

6.1.2. Microcena 2 – Arranjo familiar estigmatizado: como lidar?	108
6.1.3. Microcena 3 – A família e a escola: parceria possível?	114
6.1.4. Microcena 4 – Preconceito social e indisciplina em sala de aula: a família e os programas sociais	118
6.2. Narrativas de sofrimento: desafios para professores e alunos	121
6.2.1. Microcena 5 – A indisciplina em sala de aula: como lidar?	122
6.2.2. Microcena 6 – Vivenciando conflitos: a fragilidade emocional do professor e do aluno	129
6.3. Entendimentos gerais sobre os dados	135
7. O sofrimento docente: entendimentos e reflexões	137
7.1. Que sentimentos são esses?: nossos entendimentos sobre o sofrimento	137
7.2. Refletindo sobre as questões de pesquisa	146
8. Considerações Finais: reflexões de pesquisa	159
9. Referências bibliográficas	165
Anexos	175
Anexo 1 – Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa	176
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	177
Anexo 3 – Convenções de transcrição	178
Anexo 4 – Transcrição dos dados	179

Lista de quadros

Quadro 1 – Grupos de discussão: reuniões propostas	86
Quadro 2 – Organização dos dados	96
Quadro 3 – Etapas metodológicas	97
Quadro 4 – Organização da análise	100
Quadro 5 – Perguntas feitas e fala dos participantes selecionados no grupo de <i>WhatsApp</i>	138
Quadro 6 – Fio condutor das narrativas	151
Quadro 7 – Trechos avaliativos emergentes nas narrativas	152
Quadro 8 – Discursos reportados usados nas narrativas	154
Quadro 9 – Instâncias avaliativas e suas funções identitárias	156

Lista de figuras

Figura 1 – Visão holística do processo de ensino e aprendizagem	42
Figura 2 – O sofrimento na perspectiva de Kaila	139
Figura 3 – O sofrimento na perspectiva de Damiana	139
Figura 4 – O sofrimento na perspectiva de Nathany	140
Figura 5 – O sofrimento na perspectiva de Flávio	140
Figura 6 – O que é sofrimento para Flávio	141
Figura 7 – O sofrimento do aluno na perspectiva de Damiana	142
Figura 8 – Como viver melhor em sala de aula segundo Kaila	143
Figura 9 – A formação acadêmica na perspectiva de Damiana	143
Figura 10 – A formação acadêmica na perspectiva de Nathany	144
Figura 11 – O potencial transformador da educação e do professor na perspectiva de Damiana	144
Figura 12 – O potencial transformador da educação e do professor na perspectiva de Nathany	145
Figura 13 – O potencial transformador da educação e do professor na perspectiva de Flávio	145

Lista de abreviações

GD – Grupo de Discussão

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme. Lutamos para negar, ou pelo menos encobrir, a terrível fluidez logo abaixo do fino envoltório da forma; tentamos desviar os olhos de vistas que eles não podem penetrar ou absorver. Mas as identidades, que não tornam o fluxo mais lento e muito menos o detêm, são mais parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se.

(BAUMAN, 2001, p. 97)

1

Introdução: reflexões iniciais de pesquisa

Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo está vendo e pensar uma coisa diferente¹.

ROGER VON OECH

Somos seres sociais e estamos inseridos em contextos interacionais diversos. Estudar o discurso, seja na modalidade oral ou escrita, nos contextos dos quais fazemos parte diariamente é fundamental para que possamos entender as relações interpessoais que ali são estabelecidas. Assim, é essencial refletirmos sobre as diferentes práticas discursivas nas quais estamos inseridos. Sabemos que a linguagem é uma das grandes mediadoras nessas relações, pois interagimos por meio dela. Desse modo, nesta pesquisa volto meu olhar para o discurso oral gerado e produzido em um Grupo de Discussão (cf. cap. 5, p. 87), mais especificamente, o discurso de diferentes professores da Educação Básica, que atuam em disciplinas e instituições escolares diversas no estado do Rio de Janeiro.

Estou alinhada a uma visão holística de ensino², que compreende os aspectos cognitivos, sociais e afetivos no processo de aprendizagem. Entendo a importância de considerar a **sala de aula** como um espaço que envolve não apenas o aprendizado por meio da parte cognitiva, mas que também leva em consideração a parte social e afetiva. Ter uma visão holística de ensino pode levar o professor a viver momentos angustiantes, pois, muitas vezes, não conseguimos dar conta de todos esses aspectos que compõem uma sala de aula. Diariamente nos deparamos com a violência que atinge o espaço escolar e fecha as escolas, por causa de tiroteios e tráfico de drogas, com a realidade de alunos que passam fome em casa e vão para a escola para ter acesso à merenda, com alunos que sofrem abusos em casa e estão traumatizados, dentre tantas outras questões pessoais e coletivas do cotidiano escolar. Assim como

¹ Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NDMx/>. Acesso em: 10 dez. 2016.

² Apresento melhor a visão holística de ensino e aprendizagem no capítulo 2 (cf. p. 41).

Introdução: reflexões iniciais de pesquisa

o aluno que vivencia momentos difíceis, o professor também passa por obstáculos em sua trajetória profissional, seja por trabalhar em várias escolas para conseguir um salário melhor, ou por problemas pessoais e tantos outros. Em meio a essa dura realidade, o professor se sente sozinho, pois, geralmente, não conta com o apoio de profissionais de outras áreas, como psicólogos, assistentes sociais, conselheiros tutelares e família, para ajudar no enfrentamento de questões que não fomos habilitados para trabalhar.

A motivação para conduzir o presente estudo apresenta-se associada à minha própria prática como professora de inglês de duas instituições públicas de ensino. Após o término da minha graduação e, posteriormente, a minha inserção em escolas públicas, passei por algumas experiências desafiadoras que me levaram a questionar o meu papel dentro de sala de aula. Como sabemos, muitas são as atribuições de um professor, que precisa lidar não apenas com questões de ensino e aprendizagem, mas também com desafios que não estamos preparados para lidar. Recebemos alunos que enfrentam dificuldades sociais, psicológicas, pessoais e tantas outras que contribuem para que sua aprendizagem fique comprometida. Meu trabalho solitário em sala de aula, minhas limitações, frustrações, sensações de fracasso e meu sofrimento por não saber como agir em muitas situações escolares, levaram-me a propor um estudo reflexivo sobre o fazer pedagógico.

Ainda que esteja alinhada a uma visão que compreende o todo, isto é, os aspectos cognitivos, sociais e emocionais da atividade pedagógica, torna-se difícil estar em sala de aula justamente pelo trabalho solitário que realizamos. Embora seja uma tarefa árdua lidar com as problemáticas que atravessam a atividade docente, ainda acredito na educação e na importância da formação do professor reflexivo. Assim como eu, existem muitos professores que permanecem no magistério e estão tentando fazer a sua parte em sala de aula, em busca de uma educação de qualidade. Quando me refiro à qualidade, parto dos princípios da Prática Exploratória³ que estão atrelados aos entendimentos coletivos construídos pelos participantes envolvidos na pesquisa, em busca de uma prática reflexiva que prioriza a qualidade de vida em sala de aula. Segundo Allwright (2003), um dos princípios da Prática

³ Parto de um dos princípios da Prática Exploratória, alinhando-me a visão de qualidade de vida em sala de aula, que está intimamente relacionada ao entendimento que tenho sobre a pesquisa com professores. Entretanto, este trabalho não foi planejado de acordo com os princípios da teoria, ainda que esteja em consonância com sua perspectiva teórica e prática.

Introdução: reflexões iniciais de pesquisa

Exploratória é colocar a qualidade de vida em primeiro lugar. Logo, é necessário pensar a qualidade como processo e experiência e não produto e resultado (GIEVE; MILLER, 2006). Pensar em qualidade na sala de aula requer um olhar voltado para a qualidade de vida fora dela, ou seja, não devemos desconsiderar os atravessamentos identitários, ideológicos, sociais, dentre outros, que nos constroem como sujeitos pertencentes a outros ambientes sociais. Ao entrar em sala não deixamos de ser o que somos fora dela, pois trazemos conosco nossos desejos, vontades e sentimentos. Como apontam Gieve e Miller (2006), a vida é parte do trabalho e o trabalho é parte da vida, não há como pensá-los isoladamente. Existe, então, vida fora da sala de aula e não podemos apagar nossas vivências, tampouco as experiências de nossos alunos. Por esse motivo, as nossas vivências em diálogo com as experiências de vida de nossos alunos, muitas vezes, nos causam tantas emoções, como observaremos nos dados deste estudo.

Com o intuito de discutir sobre questões educacionais e sobre os desafios do magistério, convidei um grupo de professores para participar de uma reflexão coletiva. Os professores que são meus amigos trabalham em escolas diferentes das minhas e atuam em disciplinas escolares diferentes, a saber: português, matemática, inglês e música. Ao propor esse momento reflexivo, busquei criar oportunidades para refletir em conjunto com os participantes sobre as minhas inquietações, promovendo momentos de discussões coletivas sobre o fazer pedagógico, assim como tinha vontade de ouvir experiências docentes vividas por esses profissionais.

Os participantes convidados para este estudo atuam na Educação Básica e pertencem ao contexto municipal, estadual e particular de ensino do estado do Rio de Janeiro. Motivada em discutir questões educacionais que permeiam nossa atividade profissional, formei um grupo de 8 professores no *WhatsApp*. Contudo, o contexto de reflexão para esta pesquisa foi um Grupo de Discussão com 4 professores, que foi gerado após a conversa no *WhatsApp* (cf. cap. 5, p. 84). Meus objetivos de análise estão voltados para a investigação da construção identitária no discurso, a partir do entrelaçamento entre os estudos de narrativa, avaliação e identidade.

Como veremos na análise de dados, os participantes avaliam as suas práticas profissionais, ao apresentar os desafios diários a que são submetidos. Nossas temáticas de discussão relatam histórias voltadas para problemáticas sociais com as quais não podemos agir se não houver parceria com outras instâncias profissionais.

Introdução: reflexões iniciais de pesquisa

Ficamos de mãos atadas, o que nos causa sofrimento e sentimento de incapacidade mediante às adversidades. Entretanto, conforme observaremos mais detalhadamente na análise, ainda estamos resistindo a tudo isso, pois acreditamos na profissão que escolhemos.

Esta Tese, portanto, visa investigar o discurso de professores de diferentes disciplinas da Educação Básica, no momento em que os participantes avaliam temáticas educacionais importantes para o trabalho docente, sobretudo, àquelas relacionadas aos desafios do magistério. O estudo tem por objetivo analisar como ocorre a coconstrução das identidades profissionais dos professores que emergem em microcenos narrativas, bem como investigar os discursos avaliativos realizados pelos participantes na reconstrução de suas identidades profissionais. Os objetivos gerais se dividem e se ramificam nos seguintes específicos: (1) investigar as principais temáticas que surgem nas microcenos; (2) refletir sobre a forma como os participantes avaliam sua prática docente; (3) analisar as construções identitárias que emergem durante a prática avaliativa e; (4) observar como os participantes estão envolvidos emocionalmente pelas histórias que contam. Para que esta investigação se efetive, estabeleço as seguintes perguntas de pesquisa, que serão retomadas no capítulo 7:

- 1- Quais temáticas emergem nas interações relatadas no Grupo de Discussão e de que maneira as avaliações que os professores fazem dessas temáticas contribuem para a reconstrução das identidades dos participantes do grupo?;
- 2- Como as identidades são construídas discursivamente e que sentidos elas criam nas interações entre os professores? e;
- 3- Como as avaliações presentes nas narrativas cooperam para a reconstrução das identidades coletivas?

Esta pesquisa volta-se para as performances⁴ de professores por meio da construção de histórias docentes. A partir dos episódios narrativos relatados, reflito sobre a maneira como se dá a construção colaborativa de microcenos e como os narradores se constroem discursivamente, assim como constroem o outro e as realidades que os cercam. Para tanto, analiso diferentes performances identitárias

⁴ O conceito de performances será apresentado e discutido no capítulo 3 (cf. p. 62).

Introdução: reflexões iniciais de pesquisa

que surgem nos discursos dos professores. Denomino de **microcenar narrativas** as histórias que os professores recontam, com intuito de evidenciar uma atividade pedagógica experienciada por eles em algum momento de suas vidas. Como veremos, intensificamos as experiências que nos causam fortes emoções atreladas, principalmente, às nossas angústias e ao sofrimento em sala de aula.

Por motivações pessoais, a presente pesquisa se configura no desejo de compartilhar, compreender, ouvir e refletir sobre questões que me inquietam, assim como, por questões profissionais, desejo contribuir para outros professores que também poderão ter oportunidades para refletir sobre suas práticas cotidianas de trabalho. Este estudo, então, é um momento para a troca de conhecimentos e de vivências, pois os participantes discutem sobre seus ambientes de trabalho, do mesmo modo que compartilham o que pensam e ouvem opiniões divergentes (ou não) das suas. Para tanto, considero o contexto social em que estamos inseridos, nossas histórias de vida, nossas experiências dentro e, se possível, fora da sala de aula, enfim, todos os aspectos que constroem as nossas identidades como indivíduos sócio-historicamente constituídos.

As histórias dos professores participantes desta pesquisa exemplificam as crises sociais que afetam diretamente o fazer pedagógico, uma vez que trazemos à baila problemas que estão atingido a sociedade, a escola, os professores, a família, os alunos, etc. Construimos um discurso de sofrimento, pois vivemos momentos diários de angústia, seja dentro e/ou fora da escola. Nossas falas retratam o contexto sócio-histórico de vida e mostram como o sistema educacional necessita de mudanças e como o professor precisa de ajuda. Esta pesquisa, então, pode contribuir para discussões sobre a atividade docente, uma vez que apresenta os desafios vivenciados por alguns professores em suas salas de aula.

Inserida no campo das pesquisas linguísticas e sociais, mais especificamente no âmbito da Linguística Aplicada (LA) contemporânea (MOITA LOPES, 1998; PENNYCOOK, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006; RAJAGOPALAN, 2006, dentre outros), esta pesquisa entende que a **linguagem** é um fenômeno social, construída por interlocutores em situações interacionais. Este trabalho situa-se no campo pedagógico e também no linguístico, uma vez que considera os usos que fazemos da linguagem em situações interacionais, mais especificamente, em ambientes educacionais. Os linguistas aplicados defendem uma postura inter/transdisciplinar na compreensão dos fenômenos sociais abordados nas

Introdução: reflexões iniciais de pesquisa

pesquisas, obtida através do diálogo com outras áreas, as quais também se interessam por questões relacionadas à linguagem e à sociedade, a saber, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, por exemplo.

O fazer pesquisa de acordo com os linguistas aplicados contemporâneos envolve a priorização de questões investigativas que tenham relevância social “suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico” (ROJO, 2006). Além disso, o olhar desse pesquisador contemporâneo deve estar voltado para a compreensão de que o **sujeito social** não é homogêneo, mas, por outro lado, é formado por “seus atravessamentos identitários, construídos no discurso” (MOITA LOPES, 2002, p.27). O conhecimento produzido sobre esse sujeito deve levar em consideração sua história, sua classe social, seu gênero, sua raça, sua etnia, etc. Por essa razão, torna-se importante enfatizar que nossos discursos estão atrelados às nossas posições discursivas dentro da sociedade na qual fazemos parte.

A fundamentação teórica conjuga abordagens estruturais (LABOV; WALETZKY, 1967; LABOV, 1972) e interacionais (MOITA LOPES, 2001; BASTOS, 2004, 2005; DE FINA, 2008) para análise da narrativa, assim como entrelaça estudos sociológicos (BAUMAN, 2005; HALL, 2005; GIDDENS, 1999, 2002) com a perspectiva socioconstrucionista de identidade (BUCHOLTZ; HALL, 2003, 2005; MOITA LOPES, 2002, 2003). Para alcançar os objetivos propostos, a perspectiva metodológica qualitativa e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), de cunho etnográfico, foi utilizada, com foco em uma interação produzida ao longo de um Grupo de Discussão realizado com quatro professores de disciplinas e instituições escolares diferentes.

A fim de atingir os objetivos e responder às questões de pesquisa, este trabalho constitui-se de 9 capítulos. Após esta Introdução, no capítulo 2, busco problematizar os desafios do mundo contemporâneo e as conseqüentes mudanças e rupturas advindas com o surgimento da pós-modernidade. Situo a Linguística Aplicada no mundo contemporâneo, caracterizando a Educação Básica e os seus limites na atualidade. Proponho, também, um panorama atual da nossa sociedade, no tocante às crises social, política, econômica e educacional, entendendo o professor como sujeito inserido nesse momento histórico, sobretudo, como um profissional crítico e reflexivo.

Tendo situado este estudo no campo da Linguística Aplicada, no capítulo 3, apresento os estudos iniciais sobre narrativas orais de experiências pessoais, com foco nas pesquisas pioneiras desenvolvidas por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) no campo da Sociolinguística. Após a explanação dos principais elementos que compõem a narrativa canônica laboviana, discuto o componente avaliação, com base nesses mesmos autores, assim como utilizo as contribuições de Ochs e Capps (2001) no que diz respeito à dimensão moral da avaliação. Caracterizo o discurso reportado, de acordo com De Fina (2003), como um recurso avaliativo muito utilizado pelos participantes deste estudo. Em seguida, discuto a importância dos estudos labovianos em pesquisas atuais, ainda que o autor tenha recebido algumas críticas (cf. p. 55). Em complementação aos estudos labovianos, utilizo a perspectiva socioconstrucionista de narrativa, entendendo-a como uma prática social, cultural e interacional, isto é, de forma situada. Discuto a importância de considerarmos a narrativa como uma produção conjunta e altamente cooperativa, construída a partir da colaboração e do engajamento do outro na construção de uma mesma história e na extensão de segundas histórias. As narrativas se interligam por meio de momentos de sofrimentos vivenciados pelos participantes, que se unem em um trabalho de performances narrativas e identitárias.

Dando continuidade à arquitetura teórica deste estudo, no capítulo 4, apresento a interface entre os estudos de narrativa com os estudos de identidade. Logo após, problematizo o conceito de identidade a partir de três perspectivas teóricas. Em primeira instância, busco suporte na perspectiva sociológica (BAUMAN, 2005; HALL, 2005; GIDDENS, 1999, 2002), situando os estudos de identidade na contemporaneidade. Em seguida, parto dos pressupostos socioconstrucionistas de identidade, que é negociada na interação e coconstruída no discurso (BUCHOLTZ; HALL, 2003, 2005; MOITA LOPES, 2002, 2003) entre interlocutores sócio-historicamente situados. Alinhada à uma abordagem interacional e sociocultural, apresento as contribuições de Bucholtz e Hall (2003, 2005) em relação à construção identitária. Lanço mão, também, dos estudos de Duszak (2002) e de Snow (2001), que ajudarão na investigação das identidades pessoal, de grupo e coletivas. Por fim, discuto sobre as identidades marcadas por episódios que evidenciam processos de estigmatização (GOFFMAN, 2004).

O capítulo 5, por sua vez, apresenta a descrição da metodologia aqui adotada, que se insere no paradigma qualitativo e interpretativo, de cunho etnográfico. A

Introdução: reflexões iniciais de pesquisa

pesquisa qualitativa nos permite olhar para os discursos dos professores tendo em vista seu contexto de produção. Busco contextualizar a pesquisa, descrevendo minhas motivações pessoais e profissionais, da mesma forma que discuto a importância de traçar os caminhos adotados para adaptação do método às situações do contexto de produção. Além disso, caracterizo o contexto de reflexão pelo qual os dados foram gerados, isto é, o Grupo de Discussão (SANTOS, 2008), e os motivos de sua utilização, assim como apresento os participantes: a professora-pesquisadora e os professores. Por fim, descrevo o *corpus*, a seleção de dados e os procedimentos de análise, bem como reflito sobre as implicações éticas e políticas da pesquisa.

O capítulo 6 é destinado à análise de dados, que se estrutura a partir da construção coletiva e solidária do sofrimento do professor, baseando-se no trabalho de construção da identidade coletiva em narrativas de experiências pessoais, tendo por finalidade responder às questões anteriormente apresentadas. O capítulo está dividido em dois blocos temáticos, sendo cada um deles destinado à discussão de histórias de sofrimento atreladas, respectivamente: 1- ao contexto de vida e familiar dos alunos e; 2- aos momentos de dificuldades relacionados ao comportamento escolar do aluno e da sua aprendizagem. Será possível observar como as temáticas do grupo evidenciam a construção colaborativa do sofrimento, bem como contribuem para a construção de emoções atreladas ao sentimento de incapacidade do professor em meio a ausência de recursos e/ou seu preparo para lidar com situações pedagógicas adversas. Apesar da falta de preparo, o professor se constrói de maneira engajada em sua atividade profissional, já que permanece em sala de aula, acolhendo seus alunos e resistindo às adversidades.

No capítulo 7, apresento uma análise temática dos nossos entendimentos sobre o sofrimento que foi tão evidente nos discursos dos professores participantes da pesquisa, a partir de uma nova conversa gerada em um grupo do *WhatsApp* após a reunião presencial, assim como procuro responder às perguntas de pesquisa inicialmente propostas na introdução desta Tese.

O capítulo 8 é dedicado às considerações finais, momento em que faço uma revisão dos aspectos mais importantes investigados, além de apresentar as possíveis contribuições do estudo.

Por fim, no capítulo 9, disponibilizo as referências bibliográficas aqui utilizadas, bem como os Anexos, que compreendem a Autorização do Comitê de

Introdução: reflexões iniciais de pesquisa

Ética em Pesquisa da PUC-Rio, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as convenções de transcrição e a transcrição dos dados utilizados no decorrer da Tese.

2

A Linguística Aplicada e a educação: os desafios do magistério

(...) todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais. É tempo de reinventar a vida social [...] de modo a poder imaginar novas ações políticas.

MOITA LOPES, 2006, p. 104.

Neste capítulo, contextualizarei o presente estudo no campo de pesquisas linguísticas e sociais, mais especificamente no âmbito da Linguística Aplicada (LA) contemporânea, vista sobre o prisma das Ciências Sociais e Humanas.

Tendo situado minha pesquisa no campo da Linguística Aplicada, busco problematizar os desafios do mundo contemporâneo e as conseqüentes mudanças e rupturas advindas com o surgimento da pós-modernidade. Além disso, procuro refletir sobre a importância e os limites da Educação Básica em nossa sociedade, caracterizando-a como um direito social intransferível e de competência do Estado. Em seguida, proponho um panorama atual da nossa sociedade, no tocante às crises social, política, econômica e educacional.

Fazer pesquisas educacionais requer um olhar cuidadoso e apurado para a realidade educacional brasileira, que tem passado por momentos difíceis na atual conjuntura política e socioeconômica do nosso país. Para tanto, buscarei relatar algumas pesquisas que focam no contexto escolar brasileiro. Como estou tratando mais especificamente de professores, busco situá-los dentro dessa sociedade que se constrói em meio às crises. Ao vivenciar os desafios do magistério, entendo ser necessário partir de uma visão holística do processo de ensino e aprendizagem. Parto do pressuposto que minha pesquisa está inserida no panorama escolar brasileiro e, por esse motivo, repenso as práticas docentes dos professores desta pesquisa, assim como dos professores em geral.

2.1

Desafios do mundo contemporâneo

O mundo contemporâneo, marcado pelo começo da Revolução Francesa, no século XVIII, que se estende até os dias de hoje, em geral, é descrito como um mundo que opera em transições paradigmáticas, que se encontra em crise e em descontrole. Ou, em outras palavras, vivemos uma época em que “enfrentamos transformações de natureza histórica, econômica, cultural, tecnológica e política” (MOITA LOPES, 2006, p. 91). Contudo, baseando-se no historiador e teórico da arte Arnold Hauser, Fabrício (2006) enfatiza que o século XVI também tem características muito similares com os séculos que marcam a idade contemporânea, pois “as imagens de *deslocamento* e *desconcerto* são compartilhadas pelos dois momentos históricos” (FABRÍCIO, 2006, p. 46, *itálicos no original*). Gostaria de deixar claro que todas as discussões que teço neste capítulo sobre os desafios e crises do mundo contemporâneo não apenas caracterizam esse período, mas também tem resquícios de outros momentos históricos que antecedem a contemporaneidade.

Apesar de reconhecer que a contemporaneidade tem vestígios anteriores ao século XX, quando me refiro ao mundo contemporâneo trato das sociedades do século XX, sobretudo, em sua segunda metade e início do século XXI, sem desconsiderar que a crise social também esteve presente em séculos anteriores. Tais sociedades atravessaram e atravessam modificações gigantescas, em um ritmo cada vez mais acelerado. Sendo assim, situar nossas pesquisas no campo das teorizações contemporâneas que marcam o *desconcerto* do mundo moderno favorece o reconhecimento da complexidade dos dias atuais, que afetam parte da produção de conhecimento na área de LA (FABRÍCIO, 2006). Por conseguinte, muitos estudos contemporâneos em LA focalizam a linguagem como prática social e passam a observá-la em uso, “imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais” (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Dentre as características que marcam a contemporaneidade, destaco “a desvalorização de compromissos comunitários e a conseqüente privatização das ações na busca de soluções individuais para problemas produzidos socioculturalmente” (FABRÍCIO, 2006, p. 47). Como linguistas aplicados, precisamos promover ações que envolvam e compreendam o professor dentro de seu contexto sócio-histórico,

de modo a entender que sua formação como sujeito social é marcada por transformações e rupturas em todos os âmbitos de sua vida. Portanto, vivemos uma era dos “múltiplos discursos e de novas construções para a vida social como também de exclusão descarada, em que os limites são inesperados e em que, conseqüentemente, a ética é central na vida social e na pesquisa” (MOITA LOPES, 2006, p. 94).

A sociedade contemporânea é uma sociedade sem fronteiras marcadas, que ao mesmo tempo em que apresenta avanços tecnológicos a partir do uso da Internet, permitindo o acesso a vários lugares do mundo em tempo real, paradoxalmente, conquanto, assume sua natureza excludente, deixando à margem aqueles que não acessam o mundo do simbólico. Essa era é caracterizada por mudanças constantes, pelas incertezas e pelas inseguranças. Vivemos em uma sociedade que assume um modo de funcionamento, isto é, de existência que, concomitantemente, une e divide, inclui e exclui, conforme observaremos na própria delimitação da Linguística Aplicada como um campo que busca ouvir as vozes dos que estão à margem (MOITA LOPES, 2006).

2.1.1

A Linguística Aplicada no mundo contemporâneo

No momento em que se consolidou no Brasil, a Linguística Aplicada passou por mudanças sociais imperiosas, intensificadas pela globalização em tempos chamados de “modernidade recente⁵” (RAMPTON, 2006) ou mundo contemporâneo. Para Bohn (2013, p.80), “as rupturas caracterizam melhor o mundo globalizado da atualidade”. A modernidade recente é caracterizada pelo período marcado por mudanças de natureza econômica, política, tecnológica, cultural e social. Estamos vivendo em “um mundo de complexidade, inseguranças, ambiguidades, instabilidades e, em última análise, de vertigens contínuas sobre crenças, modos de vida legítimos, conhecimentos válidos etc.” (MOITA LOPES, 2013a, p. 18).

Nesta pesquisa, adoto uma visão contemporânea de LA, entendendo-a como um campo de investigação transdisciplinar (RAJAGOPALAN, 2006; ROJO, 2006),

⁵ Trato modernidade recente e mundo contemporâneo como termos sinônimos, que representam os períodos de oscilações e rupturas em nossa sociedade.

como uma LA transgressiva (PENNYCOOK, 2006) ou ainda como uma LA indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), voltada para a problematização da vida social, em busca de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel primordial (MOITA LOPES, 2006). Uma Linguística Aplicada transgressiva ou indisciplinar, que busca transgredir “tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ações tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 74), isto é, uma LA sempre engajada em práticas problematizadoras.

A LA contemporânea vai em direção de um “projeto epistemológico com implicações sobre a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 91). Nessa perspectiva, a LA não é vista como uma disciplina, mas como uma área de estudos que trata de questões de raça, de gênero e de etnia, por exemplo. Uma LA que se preocupa com questões relacionadas à vida sociocultural, política e histórica (MOITA LOPES, 2006), ou seja, uma LA continuamente autorreflexiva (PENNYCOOK, 2006). Logo, uma das principais características da LA é o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesma, sendo uma área que se repensa insistentemente (PENNYCOOK, 2001 *apud* MOITA LOPES, 2006).

Em sua perspectiva contemporânea, A LA estabelece diálogos com outras áreas do saber que também estão preocupadas com a interrelação entre linguagem e sociedade. A LA é considerada uma “área de atuação potencialmente transdisciplinar” (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998 *apud* CAVALCANTI, 2006), pois uma única área de investigação “não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos” (MOITA LOPES, 2006, p. 99). Da mesma forma que se as pesquisas em LA estão voltadas para a linguagem e a vida social, é preciso que “a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história” (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Em 2006, Moita Lopes afirma que “vivemos tempos de hibridismo teórico e metodológico nas ciências sociais e humanas, o que tem tornado as fronteiras disciplinares tênues e sutis” (MOITA LOPES, 2006, p. 99). Mesmo em 2018, acredito que precisamos dialogar com outros campos do saber, tais como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, por exemplo, para que possamos melhor compreender nossas questões de pesquisa com base em várias áreas do conhecimento, com a finalidade de integrá-las. De acordo com Moita Lopes, as

pesquisas em LA devem estar situadas “nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram” (MOITA LOPES, 2006, p. 99), a fim de que o pesquisador possa entender a complexidade das questões sociais pelas quais são confrontados diariamente.

Fabrício (2006) declara que a LA se encontra em fase de revisão de suas bases epistemológicas, pois: 1- ao estudarmos a linguagem estamos conseqüentemente estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva, já que a linguagem é uma prática social; 2- nossas práticas discursivas não são neutras, mas são atravessadas por relações de poder, que envolvem escolhas – intencionais ou não – ideológicas e políticas; e 3- há uma multiplicidade de sistemas semióticos no processo de construção de sentidos no mundo contemporâneo. O reconhecimento da complexidade que caracteriza décadas anteriores e também os dias atuais tem afetado muitas pesquisas na área de LA, que passam, dentre outros aspectos, a abordar:

(...) a linguagem conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais. (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

A linguagem deixa de ser estudada como um “objeto autônomo” ou como um sistema descontextualizado que opera segundo um paradigma de pesquisa positivista (KUMARAVADIVELU, 2006) e passa a ser entendida como uma prática social, observada a partir do uso e dos fatores contextuais que a constroem (FABRÍCIO, 2006). Do mesmo modo que a visão do sujeito autossuficiente e completo em si, como era o caso, por exemplo, “do falante-ouvinte ideal da concepção chomskiana” (RAJAGOPALAN, 2006, p.157) é reposicionada pela concepção de que o sujeito é construído no discurso. A mudança na concepção da Linguística Aplicada colabora para o desenvolvimento de pesquisas sociais, que estão voltadas para a ressignificação da pesquisa qualitativa e dos participantes desta pesquisa.

Levando em conta a complexidade das sociedades contemporâneas e a multiplicidade de discursos existentes (que se diferenciam, mas que também se alinham, se complementam, modificando ou introduzindo novos discursos), muitos linguistas aplicados estão interessados em discutir e investigar como as práticas

linguísticas estão sendo utilizadas para servir a interesses econômicos, políticos e sociais. Assim, um dos fatores basilares para o desenvolvimento desta pesquisa concentra-se na busca pela realização de um estudo que vai além do domínio estrito da linguística, para examinar as relações ideológicas, hegemônicas e de poder que estão imbricadas em todo discurso, inclusive no discurso de professores.

A abordagem ideológica proposta por Thompson (2009) caracteriza-se produtivamente para esta pesquisa, que visa observar como as ideologias estão presentes em nossos discursos, no momento em que propagamos ideias e valores hegemônicos, acerca dos quais, muitas vezes, não refletimos. O autor está interessado em estudar as ideologias, de modo a observar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Assim, os fenômenos ideológicos não são dados *a priori*, mas, por outro lado, dependem de fenômenos sócio-históricos. Segundo Thompson (2009), a **ideologia** é o sentido a serviço do poder e isso significa que as ideologias operacionalizam-se e contribuem para manter relações de dominação, em condições sócio-históricas específicas.

Observar como a reprodução ou manutenção do poder ocorre nos discursos dos participantes desta pesquisa permitirá refletir sobre o ponto de vista dos professores perante o uso dos discursos hegemônicos que circulam em suas falas e propagam a exclusão social. Fairclough (2001) associa relações de poder ao conceito de **hegemonia**. A produção, a distribuição e o consumo de textos são, segundo o autor, um dos enfoques da luta hegemônica que colabora para a reprodução ou a transformação da ordem de discurso e das relações sociais assimétricas existentes.

Entendo que “a linguagem é intrinsecamente política” (MOITA LOPES, 2013a, p. 29), por isso “há um compromisso com a etnografia e com a descrição micro e frequentemente multimodal do texto construído na experiência situada” (RAMTON, 2006, p. 116) por aqueles que estão vivenciando o processo de ensino e aprendizagem em seus ambientes escolares. Do mesmo modo, a descrição macro é fundamental para observar os embates ideológicos que permeiam nossos discursos e contribuem para a formação de nossas ideias e, conseqüentemente, para a tomada de decisões em nossos ambientes de trabalho. De acordo com Moita Lopes (2013b, p. 239), “como seres do discurso, só podemos analisar quem somos nas

interações e narrativas cotidianas situadas no aqui e no agora, traçando laços entre aspectos microssociais (na interação) e outros de natureza macrossocial”.

Sob o prisma da LA, o “indivíduo emerge através de processos de interação social, não como produto final, mas como alguém que é (re)construído através das várias práticas discursivas das quais participa” (CAVALCANTI, 2006, p. 242). Em nossas pesquisas, não podemos negligenciar os atravessamentos identitários que nos constroem discursivamente, nem tampouco obliterar nossa história e nossas origens sociais. Toda teoria crítica, como a que se propõe neste estudo, “é histórica, no sentido de que entende que os sujeitos de pesquisa e reflexão são sujeitos que trazem marcas de sua própria situação histórica” (KLEIMAN, 2013, p. 46).

Neste momento, recorro a um dos objetivos desta pesquisa que é repensar a vida social dos professores com intuito de refletir sobre nossas práticas profissionais cotidianas em um mundo atravessado pela crise e pelos dissabores do magistério que causam o sofrimento humano (MILLER, 2013). Desejo repensar o fazer pedagógico contemporâneo, colaborando “para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” (MOITA LOPES, 2006, p. 86). Neste estudo, volto meu olhar para um grupo social que tem passado por momentos difíceis, como discutirei nas próximas seções. Mais do que tentar explicar nossa realidade, procuro refletir sobre a forma de torná-la melhor para aqueles que a constroem, com vistas a privilegiar a qualidade de vida. É por esse motivo que a LA contemporânea não visa a teorização abstrata que ignora a prática, mas objetiva, pelo contrário, o trabalho conjunto entre teoria e prática, em busca de uma formulação de conhecimentos que esteja a serviço da multiplicidade de contextos sociais (MOITA LOPES, 2006).

Nesse contexto, torna-se relevante ressaltar uma tendência contemporânea em LA que prioriza investigações autorreflexivas (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). Portanto, buscase uma LA contemporânea que “vai construir outro discurso para a vida social, pleno de alternativas que possam alterar o presente e reinventar a vida social” (MOITA LOPES, 2013a, p. 20).

A seguir, busco caracterizar a Educação Básica como um direito social inalienável, que deveria ser pública, gratuita e de qualidade. Minha pesquisa envolve professores que atuam na educação pública e particular do estado do Rio de Janeiro. Esses participantes estão inseridos na Educação Básica, mais especificamente nos ensinos fundamental e médio, e que vivenciam diretamente as problemáticas com a falta de investimento público nesses setores.

2.2

Educação Básica: os desafios da educação na atualidade

Após a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, houve mudanças acentuadas na educação brasileira, “que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (CURY, 2002, p. 170). A constituição garantiu a educação como direito social intransferível, sendo de responsabilidade do Estado e da família. No art. 205 da Constituição Federal, lemos que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. De acordo com Cury (2002, p. 170, *itálicos no original*), o art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

(...) a fim de evitar uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho e para evitar o tradicional caminho no Brasil de tomar a qualificação do trabalho como uma sala sem janelas que não a do mercado, acrescenta como próprios de uma educação cidadã tanto o *trabalho* quanto o *prosseguimento em estudos posteriores*.

Portanto, o art. 22 da LDB estabelece que a **Educação Básica** tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. De acordo com o artigo 21 da mesma lei, esse segmento de ensino congrega articuladamente a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A Educação Básica torna-se, dentro do art. 4º, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada.

Devemos reconhecer que aquela escola autoritária, verticalizada, burocrática e elitista mudou, no entanto, ainda não estamos diante de um sistema educacional de qualidade para todas as pessoas. Parece que estamos longe de uma escola que envolve, integra, socializa o aprendiz para a vida. Ainda que o acesso à educação seja um direito de todos, nosso sistema educacional é excludente, pois não garante a permanência do aluno na sala de aula, principalmente, pelo alto índice de evasão escolar. Podemos citar questões relacionadas ao abandono da escola por motivos de gravidez, de violência, de envolvimento com trabalhos legais e ilegais por conta das drogas, dentre muitos outros motivos.

A educação, direito social adquirido, é constitutiva e constituinte das nossas relações sociais, isto é, deve ser traduzida como um processo de socialização. Nesse sentido, a **escola** torna-se “lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação” (DOURADO, 2007, 923). O **processo educativo** é mediado, dentre outros, pelo contexto sociocultural, pelas relações estabelecidas em sala de aula e fora dela, pelas condições de ensino e de aprendizagem e pela estrutura organizacional escolar. A Educação Básica constitui-se como uma etapa fundamental para a formação social de todos nós, devendo ser tratada com dignidade e respeito por toda a sociedade. Entretanto, como veremos nas próximas seções, a crise tem afetado diretamente a educação e o trabalho docente, que “tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Algumas pesquisas que estão sendo abordadas neste capítulo já possuem mais de dez anos de publicação, contudo são muito pertinentes para tratar da complexidade que envolve uma sala de aula. Assim como em anos anteriores, ainda em 2018, observamos como os atores diretamente envolvidos no processo educacional sofrem com a precarização do trabalho e são os mais prejudicados com a falta de investimentos públicos na educação, como podemos observar na seção seguinte. Além disso, as problemáticas que atingiam décadas anteriores continuam presentes na atualidade.

2.3

A crise social, política, econômica e educacional: um olhar crítico para a realidade escolar brasileira

A crise político-econômica que o Brasil enfrenta e as medidas propostas sob o argumento de alcançar o equilíbrio fiscal são fatos bastante divulgados nos últimos anos. Olhando criticamente para a realidade escolar brasileira, Peixoto (2013) defende que uma crise econômica pode afetar a entrada e permanência do aluno em sala de aula e pode colaborar para o adoecimento do professor pela carga excessiva de trabalho. O governo passa a investir menos na escola e na formação e remuneração de seus professores, o que pode causar um acúmulo do trabalho docente. Os mais afetados são aqueles que estão diariamente no espaço escolar, que sofrem por não terem condições mínimas para o bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Temos observado que as crises políticas e econômicas, que não são próprias e exclusivas desse momento atual, estão ocupando papel central em nossa sociedade, enquanto a educação escolar parece estar ficando em segundo plano.

Além disso, a crise ética tem nos preocupado bastante, pois, a cada dia que passa, ouvimos problemas por conta da corrupção no Brasil. Não são poucos os escândalos envolvendo empreiteiras, bancos, empresas públicas e privadas que estão envolvidas em negócios ilícitos. Todos os dias quando ligamos os noticiários vemos os valores absurdos que foram desviados dos cofres públicos para atender interesses políticos e pessoais de pessoas envolvidas com a corrupção. A busca desenfreada pelo poder e pelo status social gera corrupção, que envolve compra de planos de lei, de medidas provisórias para financiamento de campanhas políticas, entre outros. O dinheiro público vem sendo gasto para beneficiar instituições e interesses privados. Com isso, o país está vivendo um momento difícil, com aumento da inflação, juros altos e poucos investimentos, principalmente, nas áreas sociais.

Para Oliveira (2004, p.1140), a precarização do trabalho docente, com o número cada vez maior de contratos temporários nas redes públicas de ensino, o achatamento salarial, o descaso público com o plano de cargos e salários dos servidores, assim como o anúncio de perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, “têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e

precariedade do emprego no magistério público”. Estamos, então, inseridos nesse momento de crise social, que vem abalando toda a estrutura educacional do nosso país. Em meio aos desafios diários impostos, cabe pensarmos melhor sobre o professor no mundo contemporâneo e sobre a importância de valorizarmos o profissional que trabalha com a educação. Apesar das problemáticas sociais, ainda encontramos muitos professores investindo e acreditando no trabalho docente, como os participantes deste estudo.

2.4

O professor no mundo contemporâneo

Há, como vimos anteriormente, uma crise na instituição escolar, que pode ser percebida, dentre outros aspectos, por meio da insatisfação de professores e de alunos. Forattini e Lucena (2015, p.39) abordam a frustração do professor em meio às dificuldades diárias da realidade escolar, pois “a falta de reconhecimento, a desvalorização e a perda do significado social leva o trabalhador a um estado de angústia e frustração e, conseqüentemente, ao adoecimento”, além de muitos outros agravantes que comprometem o ensino e a aprendizagem. Existem muitas queixas, como por exemplo, o baixo salário dos professores, a falta de comprometimento dos alunos em sala de aula, a má formação do professor, a ausência de recursos humanos e materiais para as escolas, assim como uma má administração escolar. Apesar do sofrimento e do adoecimento de muitos professores, permanecemos atuando em sala de aula na esperança de sermos ouvidos e em busca de melhorias para a educação.

É recorrente ouvirmos que a crise surgiu com o advento da pós-modernidade, que marca uma crise de paradigmas. Há um sentimento de insatisfação, que mostra, conseqüentemente, a crise do homem e de seus valores morais e éticos. A pós-modernidade marca a crise da ciência como verdade absoluta. Nesse período, perde-se a noção de indivíduo solitário para o surgimento do sujeito social, assim como perde-se a crença na razão absoluta, e aposta-se na provisoriedade dos fatos. Compreender a transitoriedade da contemporaneidade é uma das formas de melhor entender as crises dos professores, sujeitos participantes desta pesquisa, pois, segundo Forattini e Lucena (2015, p. 42):

o sofrimento humano e o adoecimento no trabalho são, aparentemente, temas da modernidade, porém a sociedade convive com essas misérias morais desde os tempos em que a prática humana de trabalhar se configurou na única forma de produzir a si mesmo.

Do mesmo modo, a mídia passa a ter lugar estratégico na sociedade, sendo a identidade do professor “fortemente intermediada pelas vozes da mídia” (BOHN, 2013, p. 83). A voz do professor é, então, silenciada, “deslocando seu direito de falar, o que o subalterniza, assim como a seus alunos” (MOITA LOPES, 2013a, p. 25). De acordo com Bohn (2013, p. 87-88), quando a imprensa nacional discute educação:

[ela] privilegia a voz dos administradores, repórteres comissionados pelas revistas e canais de televisão, com suas vozes ‘persuasivas’ (...) professores e alunos são despojados dos poucos traços de dignidade, de competência e profissionalismo que a imprensa nacional ainda lhes outorgava.

Busco discutir os traços identitários de professores e de alunos, entendendo que nós somos “fruto de apostas políticas selecionadas pelas instituições e pelo poder para manterem o controle” (BOHN, 2013, p. 86) sobre os participantes do processo de ensino e aprendizagem. É dentro dessa complexidade que busco tecer os fios discursivos que podem definir as rupturas necessárias para transformar e reorganizar nosso ambiente diário de trabalho.

2.4.1

O professor em meio aos desafios sociais, políticos, econômicos e educacionais: tensões e conflitos

Para Oliveira (2004, p. 1132), os professores “são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras”. Passamos por desafios que nos causam tensões e conflitos no processo pedagógico. Temos certeza de que é necessária uma mudança na organização escolar e tais mudanças são esperadas, sobretudo, no foco de atuação do professor, que acaba tendo uma sobrecarga maior do que a que já vem recebendo durante muitos anos. Apesar de o professor ser cobrado pelas mudanças escolares, o contexto de recessão financeira dificulta ainda mais o campo de atuação docente. Com isso, muitas vezes, o professor se sente

culpado pelo trabalho e responsabilizado pelos possíveis fracassos, o que gera o sofrimento docente, como veremos nos dados de análise deste trabalho. Ainda assim, os participantes desta pesquisa mostram-se proativos, muitas vezes resistindo ao *status quo* do sistema educacional e às metas que visam apenas o rendimento escolar e não o processo de formação social e afetiva do aluno.

De acordo com Junior e Lipp (2008, p. 848), o magistério é por sua natureza uma profissão estressante, pois “no seu cotidiano de trabalho o professor se depara com muitas variáveis que podem contribuir para o desequilíbrio de sua saúde física e mental, levando-o a desenvolver o processo de estresse”. Muitas vezes, segundo os autores, os professores recebem muitas funções que não estão preparados para exercer. Apesar de todas as atribuições que lhes são impostas, as instituições de ensino não disponibilizam nenhum tipo de suporte profissional para esses professores, “que se vêem sozinhos no enfrentamento de problemas que estão afetando sua saúde e bem-estar” (JUNIOR; LIPP, 2008, p. 857). Oliveira (2004, p. 1140), em suas pesquisas, destaca que os professores “se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo”.

Segundo pesquisas de Forattini e Lucena (2015, p. 33), os parâmetros que a sociedade capitalista estabeleceu para os professores “são os mesmos para os processos produtivos, ou seja, metas quantitativas, produtivismo atrelado à ascensão na carreira, avaliação de resultados como método de reconhecimento e remuneração além de estrutura precária e massificada de políticas e práticas de ensino”. A carreira docente vem sofrendo muito com a desvalorização profissional, assim como vem recebendo duras críticas sociais pela falta de eficácia no desenvolvimento de bons resultados escolares. Tais resultados, normalmente, correspondem a avaliações externas que visam medir o rendimento escolar, isto é, a qualidade do ensino, sem levar em conta o processo de ensino e aprendizagem, nem tampouco os fatores externos que contribuem para alguns baixos resultados.

De acordo com Moita Lopes (2013a, p. 27), há um descaso com o trabalho cotidiano do professor, que “tem sua agentividade apagada, estando a serviço do cliente, por assim dizer, e o interesse desse em produtividade”. Forattini e Lucena afirmam que estamos vivendo em uma “sociedade voltada ao lucro e à valorização

dos objetos e não dos seres humanos” (FORATTINI; LUCENA, 2015, p.35), o que tem provocado fragilidade e sofrimento docente. O professor, em alguns momentos, passa por um processo de exaustão emocional e muitas vezes pensa em desistir da profissão.

O presente estudo, então, poderá contribuir para repensarmos a prática docente de um grupo de professores que passam por muitas dificuldades em sala de aula, que se sentem, em alguns casos, reféns das problemáticas sociais e que não sabem como lidar com os conflitos diários, o que causa o sofrimento. Apesar dos desafios da atividade docente, acredito ser importante discutir sobre a visão holística de ensino, isto é, devemos partir de uma visão que compreende todos os aspectos da atividade educacional, a fim de compreender melhor as partes que constituem a realidade escolar, como abordarei na próxima subseção.

2.4.2

Visão holística do ensino: desafios para o professor

Neste estudo, parto de uma visão holística do processo de ensino e aprendizagem, considerando a relação existente entre os aspectos cognitivos, sociais e afetivos que compõem a atividade educacional. O professor não apenas lida com a parte cognitiva do aluno, isto é, com a aprendizagem de uma determinada matéria, mas também convive com os aspectos sociais e afetivos que constroem a sua vida escolar. De acordo com Nóbrega Kuschnir (2003, p. 28, *itálicos no original*), “apesar de freqüentemente merecerem um *olhar* privilegiado por parte de diversos profissionais e pesquisadores, as atividades cognitivas não podem caminhar sem a companhia da afetividade, nem serem construídas fora de um contexto social”. Para efeitos teóricos, os três elementos são explicados separadamente nesta pesquisa, contudo não devemos desassociar esses elementos, pois eles encontram-se interconectados ao processo de ensino e aprendizagem, como podemos observar na figura a seguir.

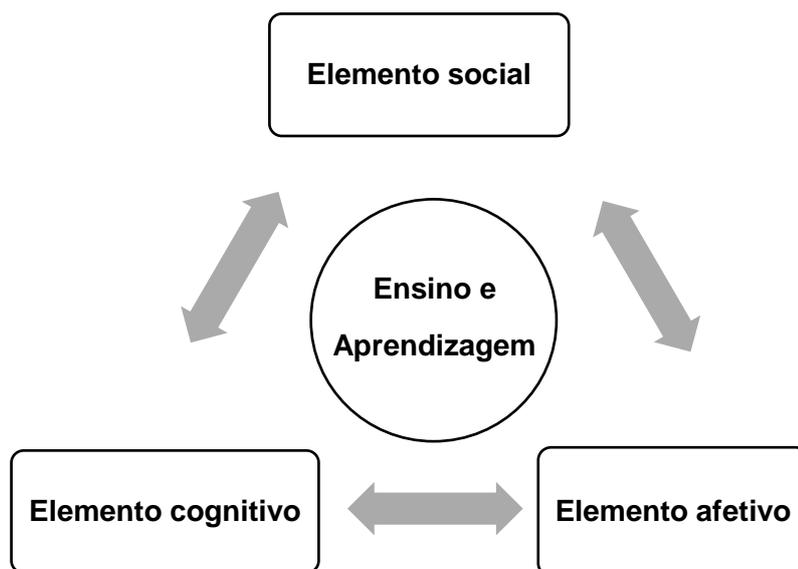


Figura 1 – Visão holística do processo de ensino e aprendizagem

A figura 1 apresenta a interconexão dos aspectos social, cognitivo e afetivo ao processo de ensino e aprendizagem. Entendo que o **elemento social** corresponde a maneira como nos relacionamos com as pessoas em nossos ambientes de interação. Baseando-se nos pressupostos da psicologia de Vygotsky, Moita Lopes (2000, p. 250) assinala que “a aprendizagem é um fenômeno social, no sentido que também é mediada pela interação entre participantes discursivos, atuando em conjunto na consecução de uma tarefa”. Sendo assim, considero que o conhecimento é coconstruído entre os participantes do contexto educacional em suas experiências compartilhadas em sala de aula.

O **elemento afetivo**, por sua vez, refere-se às emoções e aos sentimentos⁶ que construímos interacionalmente. Apesar do seu caráter fisiológico, o afeto é construído socialmente em nossas relações com o outro, sendo criado e expresso a partir das interações sociais. De acordo com Zembylas (2002), as **emoções** podem ser compreendidas como construtos sociais, culturais e políticos, pois elas nascem na interação social. As emoções não podem ser consideradas apenas como psicológicas e restritas ao indivíduo. As emoções são, portanto, uma parte integrante do processo educacional (HARGREAVES, 2000) e “precisam ser ressignificadas, a fim de funcionarem como potencializadoras do desenvolvimento

⁶ Nesta pesquisa, entendo as emoções e os sentimentos como termos sinônimos, que estão relacionados a construção social do afeto nas interações das quais fazemos parte.

de professores e alunos” (RODRIGES, SARAIVA, 2014, p. 129). De maneira mais específica, a “emoção é vista como uma importante perspectiva a partir da qual se vê a vida dos professores e como uma parte de ser um professor” (COWIE, 2011, p. 236).

Para Zembylas (2002), as práticas discursivas, políticas e culturais definem a experiência emocional dos professores, sendo as emoções constitutivas da identidade e da subjetividade do professor em suas relações sociais. Schutz e Zembylas (2009, p. 10) afirmam que o ensino é muitas vezes percebido como “uma atividade racional, mas sua complexidade emocional é negligenciada”. Contudo, as emoções estão engendradas nas nossas práticas sociais, “sendo determinadas ou influenciadas por fatores contextuais e pelas relações que os professores estabelecem com os demais a sua volta” (RODRIGES, SARAIVA, 2014, p. 127). Como somos constituídos pelo afeto em nossas relações interpessoais, não podemos negligenciar as emoções, que são componentes centrais da vida dos professores (SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009).

O **elemento cognitivo**, por fim, diz respeito ao conjunto de habilidades necessárias para a aquisição do conhecimento, que é construído a partir das relações sociais. A dimensão cognitiva é considerada parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, pois durante uma aula subentende-se que atividades cognitivas se farão presentes (NÓBREGA KUSCHNIR, 2003). Entendo que as competências cognitivas “são modalidades estruturais da inteligência que abrangem operações utilizadas para fazer relações entre conceitos, objetos, situações e fenômenos” (SILVA; FELICETTI, 2014, p. 20). Levando em consideração a visão holística de ensino e aprendizagem, o elemento cognitivo se desenvolve no uso social da linguagem e com a mediação dos elementos emocionais e afetivos.

Somos seres sociais e complexos, sendo nossa aprendizagem fruto da interrelação dos aspectos social, afetivo e cognitivo. No processo de ensino e aprendizagem escolar, o professor precisa reconhecer a importância dessa interconexão. Contudo, sabemos como é difícil trabalhar de modo a considerar todos esses aspectos devido aos inúmeros fatores sociais e afetivos que estão interferindo no elemento cognitivo, isto é, na aprendizagem. A violência, a falta de estrutura familiar, as drogas, os casos de abuso sexual, são alguns dos inúmeros e complexos fatores que afetam o lado afetivo e social dos alunos. Por conseguinte,

a aprendizagem cognitiva fica comprometida, tendo o professor dificuldade para lidar com todas essas questões.

2.4.3

O professor crítico e reflexivo

Saliés defende a prática reflexiva como uma alternativa à formação do professor que ora temos em vigor e que podem vir ao encontro do enfrentamento das questões sociais, como veremos nos dados desta pesquisa. A autora, ao tratar sobre a formação do professor de Língua Estrangeira, afirma que:

(...) a partir da reflexão sobre a própria prática, é possível desenvolver sensibilidade e aprender a perceber os aprendizes como seres sociais, intelectuais e afetivos, suas reações às atividades pedagógicas, e a necessidade de se adaptar rapidamente às contingências que surgem em decorrência dos fatores contextuais da cena pedagógica, de forma criativa e flexível. (SALIÉS, 2011, p. 463)

Assim como Saliés, Miller (2013, p. 103) trata da necessidade de no século XXI “formar um professor crítico-reflexivo e ético”, que tenha compromisso com a formação reflexiva e crítica de seus alunos. Alinho-me a essa perspectiva, mas mesmo com toda criticidade e reflexividade, às vezes, torna-se difícil dar conta das demandas de sala de aula, pois não temos amparo emocional e social. Tanto o aluno como o professor estão em uma situação complexa, pois sentem-se, muitas vezes, sozinhos e sem ajuda no enfrentamento de questões sociais que precisam de amparo e de apoio profissional. Os professores participantes desta pesquisa constroem histórias que relatam momentos angustiantes, difíceis de serem enfrentados, da mesma forma que mostram solidariedade e compreensão mediante à situação social e afetiva de seus alunos. Muitos de nós estamos preocupados com a parte afetiva e social dos alunos, pois reconhecemos que se eles não estiverem vivendo boas experiências fora da sala de aula, muito provavelmente, os alunos terão dificuldades de aprendizagem.

Ainda de acordo com Saliés (2011, p. 462), “a formação reflexiva mediada pela prática continua negligenciada. Ambas deveriam acontecer desde os primeiros anos da licenciatura, de forma articulada e em interação com a formação teórica, sem que houvesse predomínio de uma sobre a outra”. De maneira geral, nas licenciaturas, vivenciamos o fazer pedagógico ao final dos cursos, a partir dos

estágios supervisionados, contudo parece haver pouca integração crítica com a teoria e pouca formação reflexiva. Por outro lado, nos últimos anos, temos tido mais inserção dos licenciados em salas de aula, por meio de projetos como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que contribui sobremaneira para a formação do professor.

Bohn (2013) trata da responsabilidade social do professor em formar alunos para a vida em sociedade. Para o autor, o que é ensinado em sala de aula extrapola os muros da escola, o que confere ao trabalho docente contribuições para que os alunos cresçam e progridam em seu cotidiano. De acordo com Bohn (2013, p. 81):

(...) a maioria dos professores, mesmo os das gerações mais novas, conviveu com uma escola ‘uniformizada’ (...). Dentro dessa perspectiva, um dos papéis centrais do professor era 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.

Ao contrário de uma escola uniformizada, padronizada e excludente, que entende o aluno como mero receptor de conteúdos escolares, buscamos aperfeiçoar nossa prática pedagógica para contribuir para a formação de nossos alunos, principalmente a partir de suas necessidades. Nosso trabalho não é fácil frente ao colapso das certezas morais e da derrubada de princípios éticos para a convivência social. Todavia, não desejamos ser professores sem autoria e formadores de alunos copiadores de significados alheios, ambos com identidades formadas por outrem (BOHN, 2013, p. 90). Sabemos que “as identidades também podem se constituir na naturalização de práticas compulsórias, baseadas em ‘privações sofridas’, impostas por mecanismos de exclusão” (BOHN, 2013, p. 85), mas não é isso o que realmente desejamos.

Em sintonia com a crescente preocupação com a transformação social na educação e com a necessidade de encontrar novas formas de produzir conhecimento (MILLER, 2013), as vozes, experiências e opiniões dos professores são elementos vitais da mudança que almejamos para a educação. Valorizar as experiências dos professores é uma das possibilidades de melhor compreender a função docente na atualidade. Este trabalho, portanto, foi um espaço em que tivemos a oportunidade de trocar experiências sobre nossos fazeres diários, sendo muito importante para

que pudéssemos compartilhar nossas ideias, angústias, aflições, alegrias e histórias profissionais como um todo.

Com intuito de analisar o discurso de professores, mais especificamente, as narrativas contadas por esses docentes, usarei a perspectiva estrutural de narrativa alinhada à visão socioconstrucionista, como apresentarei nos próximos capítulos teóricos.

3

Narrativa e avaliação: o trabalho cooperativo de narrar

... a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa; (...) a narrativa está sempre presente, como a vida.

BARTHES, 1987, p. 103-104.

Narrar é uma atividade comum em nossas vidas. Diariamente ouvimos e contamos histórias para (re)significar experiências vividas (LABOV, 1972). Ao narrar, construímos relações com os outros e com o mundo ao nosso redor (BASTOS, 2005). Como afirma Bruner (1997), o princípio organizador da memória humana é narrativo e, por isso, entendo que as histórias estão presentes em diferentes instâncias sociais. Contamos e recontamos histórias em diversos lugares, o que nos permite dizer que, ao estudar tais histórias, podemos compreender a vida em sociedade (BASTOS, 2005), isto é, podemos alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social (BASTOS; BIAR, 2015).

As narrativas têm, então, um importante papel social, pois funcionam como instrumento organizador do discurso, possibilitando a construção do conhecimento sobre quem somos na sociedade (MOITA LOPES, 2001). Ao contar histórias, demonstramos como entendemos os eventos cotidianos e quais significados lhes atribuímos. Construímos sentidos para nossas vidas e, por conseguinte, nossas identidades, na interação situada em diferentes contextos sociais. Mais especificamente, as narrativas contadas pelos participantes desta pesquisa, incluindo as minhas narrativas, assumem relevância, uma vez que demonstram como nós atribuímos significado às nossas experiências docentes.

Partindo da premissa básica de que narrar é uma atividade inerente à vida social e que constantemente ouvimos e contamos histórias, este capítulo será dedicado à apresentação do arcabouço teórico sobre estudos narrativos. Parto das

contribuições pioneiras de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), na Sociolinguística, principalmente para entender a concepção estrutural de narrativa proposta pelos autores. Em seguida, foco no elemento avaliativo, por ser o momento em que observo a construção das identidades dos participantes, entendendo o discurso reportado como um recurso narrativo avaliativo. Além disso, discuto a influência e a importância dos estudos labovianos em pesquisas contemporâneas sobre narrativa, apesar de algumas críticas ao modelo. Para complementar os estudos labovianos, apresentarei tanto a perspectiva socioconstrucionista de narrativa quanto a visão cooperativa no trabalho de coconstrução das narrativas e das segundas histórias. Volto-me, também, para a importância de olhar para as pequenas histórias, assim como para as narrativas de sofrimento que geram significados voltados para nossas experiências emocionais. Por fim, trato da concepção de performance identitária e de narrativa como performance.

3.1

Estudos iniciais sobre narrativas orais de experiências pessoais

Os estudos pioneiros desenvolvidos por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) no campo da Sociolinguística sobre as práticas narrativas são importantes para esta pesquisa, uma vez que ajudarão a entender a estrutura formal das narrativas deste estudo. Os autores estabeleceram, a partir de dados gerados em situações de entrevista, nas quais os falantes respondem a pergunta “Você já esteve em alguma situação em que sua vida esteve em risco?”, que a estrutura narrativa é composta por orações relacionadas a eventos temporais.

De acordo com Labov (1972), uma narrativa é considerada como “um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de fatos que (infere-se) ocorrem de fato” (LABOV, 1972, p. 359). Para o autor, a narrativa precisa ter um **ponto** – o que constitui sua razão de ser, isto é, o motivo pela qual está sendo contada – e deve ser **contável** – diz respeito à **reportabilidade**, ou seja, precisa ser algo extraordinário e não banal. Acontecimentos que são, socioculturalmente, considerados banais e previsíveis de acontecerem têm menos chances de serem contados, pois podem ser considerados não reportáveis pelos participantes da interação.

Narrativa e avaliação: o trabalho cooperativo de narrar

Em estudos posteriores, Labov (1997) associou o conceito de reportabilidade com o de **credibilidade**. Um evento considerado muito extraordinário provavelmente será muito contável, porém possivelmente terá pouca credibilidade. É necessário, então, balancear credibilidade e reportabilidade para que o evento narrado seja contável.

Para Labov e Waletzky, a narrativa é organizada por meio de seis componentes estruturais:

1. **Sumário:** apresentação da história do narrador ao ouvinte por meio de um breve resumo;
2. **Orientação:** contextualização da história que orienta o ouvinte sobre os personagens, lugares, tempo e situação em que ocorreu a história, isto é, o que aconteceu, com quem, aonde e quando a história aconteceu;
3. **Ação complicadora:** narração do evento formada a partir de uma sequência temporal ordenada de orações narrativas com verbos no passado simples;
4. **Avaliação:** corresponde à importância dada aos eventos pelo narrador, que demonstra a sua atitude em relação à narrativa, assim como o ponto da história, ou seja, o porquê de ela estar sendo contada;
5. **Resolução:** finalização da narrativa;
6. **Coda:** retorno da perspectiva verbal para o presente.

Labov e Waletzky (1967) sugerem que uma narrativa não necessariamente tenha que apresentar todos esses seis elementos, considerando que uma **narrativa mínima** apresenta uma sequência de duas orações temporalmente ordenadas. O resumo e a coda são partes opcionais da narrativa e podem ou não aparecer no início e no final da mesma. A orientação, a ação complicadora e a avaliação são partes essenciais da narrativa, contudo apenas a ação complicadora é obrigatória.

Utilizarei os estudos propostos por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) a fim de analisar as histórias contadas nos grupos de discussão. Usarei esse arcabouço teórico para investigar como são construídas as avaliações (LABOV, 1972), isto é, os modos como os participantes avaliam as histórias que contam e suas impressões/sentimentos sobre os eventos narrados. Em complementação aos estudos labovianos, a perspectiva de narrativa como construção social, cultural e interacional será aqui abordada, conforme veremos mais adiante (cf. 3.4, p. 56).

3.2 Avaliação na narrativa

Os estudos sobre avaliação realizados por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) são fundamentais para esta pesquisa, uma vez que observarei os momentos avaliativos que compõem as narrativas de experiências profissionais de diferentes professores da Educação Básica. A avaliação é um componente narrativo que contribui para a construção de identidades, sendo aqui um recurso que permitirá olhar para a forma como as avaliações constituem as identidades profissionais dos participantes.

Além disso, é por meio das avaliações que o narrador mostra seu ponto de vista (LABOV, 1972), já que quando avaliamos nossas histórias construímos nossas identidades nas narrativas e as identidades dos outros. De acordo com Riessman (2008), ao narrar trazemos valores e discursos do senso comum circulantes em uma determinada cultura. Assim sendo, o ponto de vista do narrador é carregado de valores culturais, pois o mesmo faz parte de uma cultura particular e é por ela influenciado.

Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) propõem que a função da avaliação nas narrativas é informar sobre a carga dramática ou emocional da situação, dos eventos e dos protagonistas da narrativa. Os dispositivos avaliativos são importantes, pois eles nos dizem que o evento narrado não é usual, mas, pelo contrário, é reportável (LABOV, 1972). Assim, o falante sinaliza a seu ouvinte o motivo de estar contando determinada história, o que constitui o ponto, isto é, a razão de ser daquela história. A **avaliação** constitui-se como o elemento mais complexo e fascinante da estrutura narrativa, pois nela contém informação sobre a carga dramática da narrativa, que é usada para indicar o seu ponto, do mesmo modo que é um fator de reportabilidade (BASTOS, 2005).

Para Labov (1972, p. 4), “o falante se torna profundamente envolvido em relatar detalhadamente, ou até reviver, eventos de seu passado”. Ao se envolver em suas narrativas, o narrador tem mais chances de utilizar recursos avaliativos, deixando claro o seu ponto. É preciso entender a avaliação como instrumento de expressão de identidades, pois ao emitir/expressar suas opiniões e emoções nas narrativas, o falante se apresenta do modo como deseja e/ou pretende ser construído.

De acordo com Labov (1972), as avaliações podem ser realizadas por meio de **mecanismos internos** e **externos**. Os mecanismos de avaliação interna se configuram por meio da modificação lexical ou frasal de uma oração narrativa. Consistem em recursos sintáticos de **intensificação**, aqui utilizados, a fonologia expressiva, os gestos, os quantificadores e a repetição, de **comparação**, de **correlação** e de **explicação**⁷. Os **intensificadores** são mecanismos avaliativos que intensificam o evento narrado através de desvios mínimos da sintaxe narrativa básica. Recorrerei a trechos de narrativas deste estudo para exemplificar tais elementos.

- Gestos: eu não sei o que que eu faço com ele mais **com um menino deste tamanho pequenininho**.
- Fonologia expressiva: na- eu acho que a gente é **TUDO** por último que é professora.
- Quantificadores: tem que ser **tudo**.
- Repetição: então aqueles dois **eles tem [eles eles] eles tem::** um **problema** psicoló::gico eles não conseguem fazer **nada** não consigo tirar **nada** dos dois (.) porque eles tem esses **problemas** deles (.) que eles nem eles entendem.

Os mecanismos de avaliação externa, por sua vez, correspondem, normalmente, a explicações diretas de sentimentos e posições do narrador, quando o mesmo rompe o curso da narrativa apresentando uma avaliação. São eles: avaliação externa, encaixe de avaliações, ação avaliativa e avaliação pela suspensão da ação.

A **avaliação externa** ocorre no momento em que o narrador interrompe a sua história, volta-se para o ouvinte e apresenta uma avaliação (LABOV, 1972). No entanto, a avaliação externa pode se realizar de forma intermediária, isto é, não quebrando explicitamente o fluxo das orações narrativas. Segundo Labov (1972), o caso mais simples acontece quando o narrador atribui uma marca avaliativa a ele próprio no curso da narrativa sem que para isso interrompa o seu fluxo.

⁷ Focarei apenas nos mecanismos de avaliação interna do tipo intensificador por serem os que mais sobressaíram nos dados desta pesquisa. Para mais detalhes sobre os outros tipos de mecanismos de avaliação interna, ver Labov (1972).

No que diz respeito ao **encaixe de avaliações**, o narrador se refere a seus sentimentos como algo que está acontecendo com ele no momento, ao invés de interromper a narrativa para nomeá-los ao ouvinte. O encaixe, por exemplo, pode acontecer pelo uso de diálogos entre os participantes do evento narrado, construídos pelo narrador ao longo de sua narrativa. Além disso, o encaixe de avaliações consiste em “o narrador citar-se como se dirigindo a alguém” e “introduzir uma terceira pessoa que avalia as ações do antagonista para o narrador”. (LABOV, 1972, p. 372-373).

Do mesmo modo que as avaliações externas e o encaixe de avaliações buscam preservar a continuidade dramática da avaliação, as **ações avaliativas** também conferem dramaticidade à avaliação. Nas ações avaliativas, o narrador, ao invés de relatar o que ele disse, descreve o que ele fez.

Por fim, o mecanismo de **avaliação pela suspensão da ação** corresponde a suspensão das orações narrativas para a introdução de avaliações. A interrupção da ação deixa em evidência o momento da narração suspenso, indicando ao ouvinte que essa parte tem alguma relação com o ponto avaliativo. Para Labov (1972, p. 374), “quando isto é realizado habilidosamente, a atenção do ouvinte também é suspensão e a resolução adquire uma força muito maior”.

Os estudos precursores conduzidos por Labov (1972) possibilitaram novas pesquisas sobre avaliação em narrativas de experiências pessoais. Cortazzi e Jim (2001), por exemplo, partiram dos pressupostos teóricos desenvolvidos por Labov e Waletzky (1967) para desenvolver uma perspectiva sociocultural para análise das avaliações em narrativas. Para os autores, a avaliação é o critério principal da narrativa, sendo o ato de avaliar não apenas um componente estrutural da narrativa, mas uma forma de reação a ela. De acordo com os autores, a avaliação desempenha funções, não apenas no texto, segundo proposto pela estrutura prototípica laboviana, mas para além do texto, isto é, no decorrer da interação. Cortazzi e Jim (2001) argumentam que, tanto a história, quanto os narradores podem ser passíveis de avaliações, pois os interlocutores da história reagem ao evento narrado, produzindo comentários avaliativos. Dessa forma, o narrador se empenha na construção de sua narrativa, fazendo com que ela se mostre um evento extraordinário.

Os trabalhos de Ochs e Capps (2001) colaboram para o entendimento da **dimensão moral da avaliação**, tão presente nos dados deste estudo. O

posicionamento moral está diretamente relacionado ao que consideramos bom ou valioso no mundo. A todo instante, estamos julgando os outros e a nós mesmos de acordo com padrões que estipulamos ser corretos e adequados para determinadas situações. Avaliamos as pessoas pelos seus comportamentos e atitudes. Nas narrativas de experiências pessoais, os narradores avaliam os seus protagonistas e agem como agentes morais (NÓBREGA, 2009). Para Ochs e Capps (2001, p. 46), “as narrativas de experiências pessoais proporcionam uma forma secular que, de forma interativa, constrói uma filosofia moral de como devemos viver”. Ao construirmos avaliações em nossas narrativas estamos seguindo parâmetros de julgamento que consideramos bons ou ruins, sendo nossos valores e crenças construídos de acordo com esses parâmetros. Veremos que nos dados deste estudo os participantes constroem posicionamentos morais, avaliando e estipulando padrões de comportamento adequados e corretos, que devem ser tomados por seus protagonistas.

A seguir, trato do discurso reportado como um recurso narrativo, que contribui para a construção das avaliações.

3.2.1

O discurso reportado visto como um recurso narrativo avaliativo

Dentre os movimentos avaliativos, gostaria de destacar o discurso reportado, pois ele foi muito utilizado pelos participantes desta pesquisa. Para De Fina (2003, p. 93), o **discurso reportado** é “um recurso narrativo (...) usado para realçar aspectos importantes do mundo das histórias”. A autora considera que o discurso reportado tem uma função estratégica, sendo um processo ativo de transformação da fala do outro. Conseguimos observar uma clara separação entre o que constitui a fala do narrador para o que constitui a fala de um personagem.

Um discurso é reportado quando uma pessoa traz um discurso que foi produzido (ou acredita ter sido) no momento do evento narrado. Desse modo, o narrador transporta o discurso do mundo narrado para o mundo da narrativa, o que configura a sua natureza dual (BRUNER, 1997). O **mundo narrado** compreende o mundo dos personagens, isto é, o mundo da história relatada, enquanto o **mundo da narrativa** é o mundo dos interlocutores, aquele da história que está sendo

Narrativa e avaliação: o trabalho cooperativo de narrar

contada. Tais mundos se entrecruzam para formar sentidos no aqui e agora da interação.

A transferência pode se configurar de forma direta (**discurso reportado direto**) – quando o discurso é reportado em forma de diálogo e o narrador anima a sua própria fala ou a fala de outra pessoa: *aí eu falei assim “seu caderno↑ cadê seu caderno↑ não sei o quê”* – ou indireta (**discurso reportado indireto**) – quando o discurso reportado é parafraseado: *eu falei que depois eu resolvo*. Nos dados aqui analisados, percebo que o discurso reportado direto é o mais utilizado pelos narradores e o fato de termos usado uma enunciação já proferida em uma dada situação é um movimento conversacional ativo que transforma fundamentalmente a natureza do enunciado (TANNEN, 1989). Assim sendo, o discurso reportado é uma estratégia de envolvimento na narração, pois torna o discurso mais envolvente (TANNEN, 1989; OLIVEIRA; BASTOS, 2011).

Os discursos reportados não são aqui tratados como uma reprodução da fala de outra pessoa ou do próprio narrador, mas, ao contrário, entendo o discurso reportado como um recurso intertextual que atende a objetivos interacionais específicos. Ao lançar mão da fala de outra pessoa, o narrador quer se construir, mas também quer construir o outro. Para tanto, é necessário levar em conta a audiência para a qual o narrador conta a história e o evento narrado. Acredito que o narrador não repete fielmente o que acredita que alguém disse (ou teria dito), por outro lado, ele próprio constrói o que alguém disse, ressignificando essa fala. Sendo assim, o discurso reportado tem seu caráter avaliativo da fala de outrem, uma vez que o narrador destaca certas falas em detrimento de outras. Conforme destaca De Fina (2003, p. 95):

(...) dentro da narrativa, o discurso reportado tem a função específica de transmitir a avaliação de quando os narradores usam suas próprias vozes ou quando usam as vozes dos outros para, implicitamente, destacar elementos da história. O discurso reportado, então, constitui-se em uma estratégia de interpretação das características do mundo da história dentro do mundo de contar histórias.

Como veremos na análise dos dados, o discurso reportado nas narrativas é um recurso importante usado pelos narradores em diferentes momentos de suas histórias, ajudando a construir inúmeras avaliações tanto para os personagens do mundo narrado como para os personagens do mundo da narrativa.

Após abordar a avaliação na narrativa, sobretudo, a partir das contribuições de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), e do entendimento do discurso reportado como um recurso avaliativo, proponho, na próxima seção, uma discussão sobre a importância dos estudos labovianos para as pesquisas atuais.

3.3

Importância dos estudos labovianos em pesquisas atuais

Os estudos seminais de Labov foram criticados, principalmente, por estudiosos que se alinham a perspectivas interacionais de narrativa. Dentre as limitações do modelo laboviano, observo a falta de preocupação do modelo com questões acerca do contexto interacional de produção das narrativas e da estreita relação entre entrevistador e interlocutor na produção narrativa. Seus dados de pesquisa eram oriundos de histórias em que o entrevistado ocupava uma posição ativa e detinha a posse da palavra como narrador, enquanto o entrevistador era mero ouvinte da história. Em sua posição passiva, o entrevistador mantinha-se em silêncio até o final da narração (OLIVEIRA, 2013). Tais estudos não consideravam o caráter dinâmico e coconstruído das histórias narradas o que fez com que os autores recebessem críticas. Segundo Bastos (2005, p. 79),

(...) as narrativas estudadas por Labov foram produzidas no contexto de entrevistas sociolinguísticas, nas quais o pesquisador estimulava o entrevistado a contar histórias, com o objetivo de neutralizar o chamado paradoxo do observador, isto é, a interferência que a presença do pesquisador e do gravador tem na fala do entrevistado.

Entretanto, apesar de suas limitações, os estudos labovianos continuam presentes em pesquisas narrativas atuais e têm grande relevância para análise das narrativas. Tal modelo constitui-se como ponto de partida de muitos estudos, inclusive os que se afiliam a perspectivas interacionais de narrativa. De acordo com Bastos (2005, p. 79), “mesmo considerando suas limitações e imprecisões, o modelo laboviano é extremamente útil e, em interface com teorias sociais de natureza mais ampla, continua sendo muito utilizado, sobretudo em pesquisas de orientação empírica”.

Os estudos labovianos nos apresentam uma estruturação detalhada das narrativas, sustentando que sua estrutura geral não é uniforme, mas pode variar de

Narrativa e avaliação: o trabalho cooperativo de narrar

acordo com o grau de complexidade, com o número de elementos estruturais presentes e com o modo em que as funções podem ser realizadas. Seguindo os pressupostos labovianos, busco olhar para as narrativas observando os seguintes elementos: 1- do que se trata o relato (**sumário**); 2- quais os participantes que estão envolvidos, o local em que aconteceu e quando aconteceu (**orientação**); 3- o que de fato aconteceu (**ação complicadora**); 4- o motivo para a história estar sendo contada (**avaliação**) e; 5- em que a história resultou (**resolução**).

A presente pesquisa considera extremamente relevante a influência de fatores sociais, culturais e interacionais na produção das narrativas. Por esse motivo, utilizarei abordagens estruturais e interacionais para o estudo das narrativas. Considero importante olhar para a sua estruturação, isto é, seus componentes básicos e os dispositivos avaliativos que são utilizados pelos narradores em suas histórias, pois tais componentes são relevantes para a análise dos aspectos formais e funcionais das histórias (LABOV; WALETZKY, 1967). Por outro lado, reconheço as limitações dos estudos estruturais labovianos e, para expandi-los, conto com a contribuição da perspectiva socioconstrucionista de narrativa. A seguir, abordo os estudos de narrativa sob o prisma da construção social, cultural e interacional, que juntamente com os estudos labovianos desenharam o pano de fundo das análises aqui propostas.

3.4 Perspectiva socioconstrucionista de narrativa

Em complementariedade com os estudos seminais de Labov, utilizo a perspectiva socioconstrucionista para análise das narrativas, entendendo-as como uma prática social, que são construídas por narradores e interlocutores na interação. Como já destaquei, as críticas ao modelo laboviano residem no fato de que o autor não evidenciou a interação como elemento fundamental para a narrativa. Em uma perspectiva socioconstrucionista, as **narrativas** são vistas como práticas sociais situadas em um contexto sócio-histórico, levando em conta o contexto, a audiência e o momento histórico de sua produção (MOITA LOPES, 2001; RIESSMAN, 2008). Conforme destaca Riessman (2008), o modelo laboviano contribui para uma análise micro (local) das estruturas linguístico-discursivas das narrativas, porém não dá conta de uma análise macro, isto é, do mundo social.

A partir de uma abordagem teórica socioconstrucionista foi possível entender as narrativas de forma situada, a fim de compreender a relação das histórias contadas com as atividades em curso (MARQUES, 2015). A narrativa passa a ser entendida como “uma forma de organização básica da experiência humana” (BASTOS, 2005, p.119). Tal mudança de foco nos estudos da narrativa contribui para um olhar diferenciado para as histórias. Atualmente, as pesquisas voltam-se para entender os motivos pelos quais contamos nossas histórias, o que fazemos quando as contamos e os significados que elas trazem para o contexto em que são contadas.

Da mesma forma, a narrativa é contada para uma determinada audiência, que tem seus valores socioculturais próprios e que participam da história narrada contribuindo para a construção dos eventos contados. A partir dessa visão mais ampla, “a narrativa passa a ser vista como uma construção social e não mais como uma representação do que aconteceu” (BASTOS, 2004, p. 121). A forma como organizamos e narramos nossas histórias variam de acordo com o contexto, com os valores e com os interesses de cada narrador. As narrativas deixam de ser entendidas como recapitulação de eventos passados e passam a ser concebidas como recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças e eventos (BASTOS, 2005).

No momento em que contamos nossas histórias, selecionamos o que será narrado e, em geral, deixamos de lado as experiências que podem afetar a construção das identidades que estamos construindo na interação (RIESSMAN, 1993). Por esse motivo, ao contar histórias, levamos sempre em conta quando, onde e para quem estamos contando, isto é, contamos nossas histórias em função da situação de comunicação e de uma audiência em particular (BASTOS, 2004, RIESSMAN 2008). Como veremos na análise dos dados, os participantes constroem histórias voltadas à projeção de identidades que são reconstruídas na interação, sendo suas identidades performadas no contexto de interação, como darei destaque mais abaixo (cf. p. 62).

O psicólogo social Jerome Bruner (1997) contribui para o entendimento de que a narrativa não se configura como um registro do que aconteceu, mas, pelo contrário, deve ser caracterizada como uma contínua (re)interpretação da nossa experiência. Para o autor, contar histórias faz parte da natureza do ser humano, pois reorganizamos nossa experiência, nossa memória e nossas normas de conduta, sobretudo, através das narrativas. O ato de narrativizar, então, funciona como um

Narrativa e avaliação: o trabalho cooperativo de narrar

elemento estruturador e estabilizador da vida social, sendo impossível separar a vida da narrativa, uma vez que “a narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa” (BRUNER, 2004, p. 692).

Assim sendo, contar uma história é um modo de criar a realidade social (MOITA LOPES, 2001). Levando em conta tais premissas, entendo que as narrativas dos professores participantes desta pesquisa partem da forma como eles reorganizam e ressignificam suas experiências nos ambientes em que estão inseridos. Suas narrativas também funcionam como forma de projetar imagens positivas para eles próprios, que buscam uma construção de si mesmos sob uma luz favorável, em oposição a imagens socialmente depreciativas para os demais participantes do processo educacional.

Portanto, linguagem, cultura e sociedade estão fortemente imbricadas e interconectadas, sendo inviável olhar para o discurso sem considerar os aspectos micro e macro que o constitui. Tais considerações mostram que o discurso emerge no/e através do curso interacional de uso da linguagem, que está situada em contextos socioculturais, isto é, “nossas narrativas conversacionais são encaixadas em contextos locais, e suas formas e funções são desenvolvidas com base em (e refletindo) esses contextos” (NORRICK, 2007, p. 127). Desse modo, narrar uma história é um trabalho cooperativo, pois os participantes da interação coconstroem os eventos colaborativamente, conforme enfatizarei na próxima seção.

3.5

Coconstrução de narrativas na interação: um trabalho cooperativo

Como já disse anteriormente, considero relevante a influência de fatores sociais, culturais e interacionais na estruturação da narrativa, o que me faz entendê-la como “uma forma de organização básica da experiência humana, a partir da qual pode-se estudar a vida social em geral (...), contar estórias é [desse modo] uma prática social, uma atividade histórica e culturalmente situada (...)” (BASTOS, 2004, p. 119). Logo, as narrativas são coconstruídas funcionalmente nas interações (SARANGI, 2008), sendo vistas como uma prática situada (DE FINA, 2008), que ocorre no aqui e agora da interação social.

Como são coconstruídas em situações interacionais de produção, as narrativas contadas são organizadas sequencialmente a partir de sucessivas trocas de turnos.

Jefferson (1978) destaca que uma história é formada por segmentos e não consiste necessariamente em um bloco de fala, já que a fala do interlocutor pode alternar com a do narrador. A construção da história é um trabalho cooperativo e não de uma pessoa em particular, ou, nas palavras de Garcez (2001, p. 208), contar histórias é “dizer coisas para alguém, mas sempre em co-operação com alguém” (GARCEZ, 2001, p. 208).

De acordo com Jefferson (1978), contar histórias envolve a elaboração de: (i) um **prefácio**, que o narrador projeta uma história que está por vir; (ii) um turno seguinte, em que o ouvinte da história se afilia como interlocutor; (iii) um próximo turno, em que o narrador conta a história; e (iv) um turno após o término da história, em que o interlocutor fala em referência à mesma. Nesse sentido, através do prefácio, o narrador começa a conquistar seu espaço, uma vez que ele projeta a história que pretende contar.

É assim que Jefferson (1978) aborda diferentes dispositivos e combinações pelos quais uma história pode ser introduzida em uma interação. Para a autora, “a história não é produzida como uma lembrança repentina, mas como contínua à conversa anterior” (JEFFERSON, 1978, p. 223). O elemento desencadeador da história constitui-se como o componente da conversa que antecede a história, isto é, que motiva a contação da mesma. Todavia, não basta adequar o tópico à conversa, é preciso que haja engajamento mútuo entre os interlocutores da história. É por meio do prefácio que o narrador vai negociar espaço para contar sua história e cabe ao ouvinte se alinhar ou não como interlocutor.

Do mesmo modo, temos a finalização de uma história, que é negociada entre narrador e ouvinte, e implica no (re)envolvimento da conversa. O que o falante diz em um turno tem necessariamente implicações sequenciais (JEFFERSON, 1978) para o que será dito no próximo turno. No final de uma história, é esperado que os participantes voltem à conversa que foi suspensa.

As contribuições de Gumperz (2002) sobre **sincronia conversacional** são importantes para pensarmos a organização colaborativa dos turnos, uma vez que, quanto maior o compartilhamento, maior será a sincronia entre os participantes, isto é, existe maior conforto na negociação dos tópicos conversacionais discutidos. A sincronia depende da existência da previsibilidade e da rotina adquiridas nas experiências culturais interativas prévias, pois está relacionada com a cultura e com o compartilhamento de pistas e seus respectivos valores sinalizadores. Desse modo,

Narrativa e avaliação: o trabalho cooperativo de narrar

neste trabalho, a sincronia rítmica ocorre, principalmente, nas sobreposições, remetendo à construção do engajamento entre os participantes.

As **sobreposições** são tratadas neste trabalho como ocorrências de mais de um falante por vez (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003), sendo recorrentes nos dados desta pesquisa. As falas sobrepostas são sinalizadas graficamente com colchetes “[]” e mostram que dois ou mais interlocutores estão falando ao mesmo tempo. Essa sobreposição pode ocorrer no início dos turnos de fala ou quando um participante começa a falar antes que o outro termine. Os participantes, em uma produção conjunta e altamente cooperativa, constroem a conversa a partir das contribuições do outro, de maneira que as ideias podem ser tomadas como propriedade do grupo e não de indivíduos em particular (CAMERON, 2010). Por conseguinte, há um trabalho colaborativo na construção de uma mesma história, mas há, também, cooperação na produção de histórias em sequência, ou, em outros termos, para o surgimento de segundas histórias, como apresentarei abaixo.

3.5.1

As segundas histórias e o trabalho colaborativo de narrar

Em uma mesma interação, podemos encontrar uma segunda história sendo contada após uma primeira história anteriormente relatada. A **segunda história** surge em resposta à primeira, em termos de tópico ou de papéis dos personagens (SACKS, [1968] 1992). As segundas histórias, bastante desenvolvidas por Garcez (2001) a partir dos trabalhos de Sacks (1984), apresentam como principal função a coconstrução da **intersubjetividade**. Essas segundas histórias demonstram que o interlocutor estava atento à escuta da primeira história. Há o estabelecimento de uma relação de solidariedade entre o narrador e os interlocutores e ratifica-se o pertencimento àquele grupo pela co-narração.

Segundo Garcez (2001), as histórias muitas vezes vêm em séries, ou, pelo menos, identifica-se que após alguém contar uma história, uma outra se segue imediatamente a ela. Para o autor, em encontros com muitos participantes, é comum termos mais de um narrador. Após escutarmos uma história, contamos outra, basicamente, pelo fato de que costumamos nos lembrar de alguma coisa quando escutamos uma história. Sentimos necessidade de dizer que entendemos o que

ouvimos, pois “em seguimento a uma história contada, tendo co-construído o seu final e o possível restabelecimento da sistemática usual para a troca de turnos, o interlocutor ‘lembra’ de alguma coisa e, então, conta uma estória semelhante à que lhe foi contada” (GARCEZ, 2001, p. 199). De acordo com o autor:

Mais do que arrogar a si a compreensão do outro com algo como ‘eu entendo o que você quer dizer’, muitas vezes os interagentes veem relevância condicional em exibir sua compreensão do outro ao final de uma atividade narrativa de uma maneira mais robusta do que, por exemplo, simplesmente anuir à orientação de um prefácio indicativo [...] Ao contar uma segunda estória em resposta à que escutou, o participante oferece ao contador da primeira estória alguma substância subjetiva própria para exame de como a sua estória foi escutada (GARCEZ, 2001, p. 200).

Por esse motivo, as segundas histórias ratificam a primeira como digna de ser contada. Contar histórias passa a ser uma negociação interacional mais do que importante para a intersubjetividade, tendo, sobretudo, as segundas narrativas “a função de ilustrar, contrastar ou ampliar o ponto da primeira narrativa, reafirmando um ouvir atento” (GARCEZ, 2001, p. 203). Logo, ao contar histórias estamos nos construindo, ao mesmo tempo em que construímos o outro e a nossa própria realidade, sendo “o significado construído pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição” (MOITA LOPES, 2001, p. 57-58). Ao elaborarmos histórias em conjunto, em nosso Grupo de Discussão, trazemos muitos episódios de sofrimento e construímos muitos significados que remetem às nossas emoções, no momento em que compartilhamos experiências profissionais, conforme destaque na seção subsequente.

3.6

Narrativas de sofrimento: emoções construídas na interação

No Grupo de Discussão, os participantes coconstroem **narrativas de sofrimento** diante de suas experiências em sala de aula, ao realizarem reflexões em conjunto e entendimentos sobre o fazer pedagógico. Muitos são os episódios que marcam os momentos de sofrimento vivenciados pelos professores, o que me fez olhar cuidadosamente para a maneira como construímos discursivamente esse sofrimento. Para tanto, o **sofrimento** pode ser caracterizado como uma forma de emoção e, por isso, compreendido como uma experiência social (WERLANG;

Narrativa e avaliação: o trabalho cooperativo de narrar

MENDES, 2013) ou como um produto de relações socioculturais (SANTOS; BASTOS, 2009).

Segundo Lupton (1998), podemos encontrar nas ciências humanas duas abordagens para o estudo das emoções. As teorias do primeiro grupo, baseadas em pesquisas no campo da neurobiologia, partem da perspectiva de emoções como algo inerente ao ser humano. Já as teorias do segundo grupo estão voltadas para pesquisas desenvolvidas por sociólogos, que compreendem as emoções como um artefato socialmente construído. Compartilho a visão de que as **emoções** são contextuais, mediadas nas relações sociais em que estamos interacionalmente envolvidos, como já apresentei no capítulo 2 (cf. p. 42), apesar de reconhecer as influências de fatores biológicos e inconscientes, como, por exemplo, a dor física na construção de nossas emoções (LUPTON, 1998).

Devemos ter uma preocupação em não essencializarmos o sofrimento (KLEINMAN et al., 1997), pois não existe uma única maneira de sofrer, tampouco uma só maneira de perceber o sofrimento, ainda que no interior de uma mesma comunidade (BASTOS, 2008). Sendo assim, o **sofrimento** será tratado neste trabalho como um fenômeno social e interacionalmente construído por participantes em seus ambientes de interação social, sendo a linguagem uma dimensão fundamental para o desenvolvimento das experiências emocionais (LUPTON, 1998). Partir de uma visão dinâmica e mutável para a construção das emoções requer um olhar voltado para as dimensões contextual, situacional, histórica e social, que geram nossas emoções.

Destaco, a seguir, algumas abordagens de estudo sobre narrativas na pesquisa contemporânea, a saber: a noção de pequenas histórias, de performance identitária e de narrativa como performance, que enfocam a importância de fatores sociais para o desenvolvimento de nossas histórias.

3.7

Pequenas histórias e performance identitária e narrativa

A visão tradicional de narrativa (GEORGAKOPOULOU, 2006) focaliza um evento que aconteceu no passado e que se configura por meio de orações ordenadas cronologicamente. Contudo, alguns autores apontam que nem sempre utilizaremos esse modelo narrativo canônico para relatarmos nossas experiências. Existe uma

infinidade de gêneros narrativos (GEORGAKOPOULOU, 2006) com seus próprios estilos retóricos, usados com base nas intenções e motivações dos narradores. Alguns gêneros narrativos, por exemplo, são formados por relatos de ações habituais, por narrativas hipotéticas, por histórias com base em um único tópico ou por narrativas sobre futuros imaginados (RIESSMAN, 1993; GEORGAKOPOULOU, 2006).

Para Riessman (2001 *apud* BASTOS, 2008, p. 78), as **pequenas narrativas** são “histórias breves, com tópicos específicos, organizadas em torno de personagens, cenários e um enredo”. Essas pequenas histórias costumam ser pequenas em extensão e recebem pouco valor em comparação às narrativas canônicas. Autores que estudam as pequenas histórias (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; BASTOS, 2008) estão interessados na funcionalidade dessas histórias e nos efeitos que elas trazem para a vida das pessoas. O olhar atento para as pequenas histórias nos sinalizará a forma como as pessoas usam tais histórias em situações cotidianas, de forma a criar um senso de quem são (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008), ou seja, de como as pessoas constroem suas identidades. O estudo de como essas histórias são organizadas na interação nos remete à noção de performance narrativa e identitária.

De acordo com Moita Lopes (2001, p.65), é “na dinâmica de se relatar o que se passou, [que] as identidades sociais surgem” ou como aponta Riessman (1993, p.11), “ao contar sobre uma experiência, também estou criando um self – como quero ser reconhecido por eles”. Por esse motivo, o conceito de performance identitária (GOFFMAN, [1959] 2014) e de narrativa como performance (BAUMAN, 1986) tem grande relevância para este estudo.

Goffman utiliza-se da metáfora da ação teatral para elaborar sua teorização, apontando que no palco interacional da vida o indivíduo deseja ser reconhecido por seus atributos morais socialmente valorizados. O autor considera o mundo como um palco e o indivíduo como ator que gerencia as impressões do “eu” face à presença de sua plateia. Goffman define **performance** como “toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes” (GOFFMAN, [1959] 2014, p.23). Em outras palavras, podemos dizer que as identidades geradas via performance narrativa “são situadas e realizadas tendo a audiência em mente” (RIESSMAN, 2008, p.106). Afinal de contas, “se a atividade do indivíduo tem de tornar-se

Narrativa e avaliação: o trabalho cooperativo de narrar

significativa para os outros, ele precisa mobilizá-la de modo tal que expresse, durante a interação, o que ele precisa transmitir” (GOFFMAN, [1959] 2014, p. 36). Estamos falando, portanto, de uma realização dramática, performatizada por meio de qualidades e atributos pretendidos pelo ator no curso da interação.

De acordo com Moita Lopes (2013, p. 247, *itálicos no original*), “somos seres de *performances*, que nos construímos aqui e ali de modos variados com base nos efeitos de sentido que convocamos em nossas ações interacionais situadas”. Sendo assim, nossa plateia tem muita influência sobre os papéis que iremos recriar no momento em que performatizamos diferentes situações e personagens.

Diferentemente de Goffman, mas não se distanciando da proposta do autor, Bauman (1986, p. 3) entende a **performance** como “um modo de comunicação, uma forma de falar, cuja essência consiste na assunção de responsabilidade para com os interlocutores, que é demonstrada na habilidade comunicativa, iluminando o modo em que a comunicação é conduzida para além de seu conteúdo referencial”.

Bauman concebe a narrativa como performance, entendendo que os eventos não são externos à narrativa. Segundo ele, toda performance narrativa é, fundamentalmente, situada e determinada pela audiência e por condições sócio-históricas específicas. A performance narrativa não ocorre em campo neutro e isento de valores e crenças, mas, por outro lado, ocorre em meio a embates discursivos e ideológicos por natureza. No momento em que narramos episódios, há um investimento discursivo na produção e manutenção da identidade de uma coletividade, conforme observaremos na análise deste estudo.

Para Bauman, os eventos de performance envolvem diferentes fatores situacionais, como: “i) papéis e identidades dos participantes; ii) meios expressivos empregados na performance; iii) estratégias, normas e regras interacionais e sociais para performance e critérios para suas interpretações e avaliações; iv) sequência de ações que compõem o cenário do evento” (BAUMAN, 1986, p. 4). Entender a narrativa como performance “é um ato performativo, em que sujeitos sociais podem ser reinventados e modificados; por meio dela, as práticas e normas sociais podem ser transformadas, já que é uma performance discursiva ou um fazer pela linguagem” (MELO; MOITA LOPES, 2014, p. 549).

Os quatro modelos de análise da narrativa que foram apresentados por Riessman (2005) nos ajudam a delinear toda a discussão proposta neste capítulo. Para a autora, a análise da narrativa se divide em quatro modelos, que não são

Narrativa e avaliação: o trabalho cooperativo de narrar

excludentes uns dos outros, mas podem ser complementares: 1- análise temática; 2- análise estrutural, 3- análise interacional e 4- análise performática. Na **análise temática**, a ênfase está sobre o conteúdo de um texto, ou seja, naquilo que é dito, mais do que na forma como é dito. Na **análise estrutural**, a ênfase recai na maneira como uma história é contada, em sua estrutura composicional. O trabalho precursor de Labov, como já discutimos anteriormente, inaugura essa visão estrutural para análise das narrativas. Na **análise interacional**, que já foi abordada na seção 3.5 (cf. p. 58), a ênfase está no processo dialógico entre narrador e ouvinte, que participam conjuntamente da história e coconstroem sentidos colaborativamente. Na **análise performática**, que está sendo enfatizada neste momento, o interesse vai além do que é dito, pois a narrativa é vista como performance, contada por alguém que envolve, persuade e movimenta uma audiência através da linguagem e por meio de gestos. Nessa perspectiva o contar uma história é uma forma de ação.

No próximo capítulo, apresento a interface existente entre os estudos de narrativa com os de identidade, assim como apresento o conceito de identidades a partir de três importantes perspectivas teóricas. Além disso, discuto sobre o conceito de estigma, que está muito presente no discurso dos participantes deste estudo.

4 Construções identitárias

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.

HALL, 2005, p. 13.

Neste capítulo, darei continuidade à arquitetura teórica que fundamenta a análise e a discussão dos dados gerados na pesquisa, apresentando, inicialmente, a interface entre os estudos de narrativa com os estudos de identidade. Em seguida, apresento o conceito de identidade a partir de três perspectivas teóricas. Em primeira instância, busco suporte na perspectiva sociológica (BAUMAN, 2005; HALL, 2005; GIDDENS, 1999, 2002), situando os estudos de identidade na contemporaneidade. Em seguida, parto dos pressupostos socioconstrucionistas de identidade, que é negociada na interação e coconstruída no discurso (BUCHOLTZ; HALL, 2003, 2005; MOITA LOPES, 2002, 2003) entre interlocutores sócio-historicamente situados. Alinhada à uma abordagem interacional e sociocultural, apresento as contribuições de Bucholtz e Hall (2003, 2005) em relação à construção identitária. Lanço mão, também, dos conceitos de *ingroupness* e *outgroupness*⁸ (DUSZAK, 2002) e de *we-ness*⁹ (SNOW, 2001), que ajudará na investigação das identidades de grupo e coletivas. Por fim, discuto o conceito de estigma, que é bastante relevante para olharmos os dados desta pesquisa e que está intimamente relacionado ao modo como construímos nossas identidades.

⁸ “Afiliação ao grupo” e “não afiliado ao grupo”, respectivamente.

⁹ Sentido coletivo de “nós”.

4.1

Interface entre os estudos de identidade e de narrativa

No capítulo anterior, vimos que, ao contar histórias, construímos um mundo situado em um determinado tempo e lugar. A criação desse universo narrativo mostra dimensões de quem somos e dos participantes de nossas histórias. Bastos (2005, p. 81) afirma que:

Se compreendermos identidade como uma construção social, que envolve um processo dinâmico e situado de expor e interpretar quem somos, o relato de narrativas revela-se um *lócus* especialmente propício a essa exposição (...) Ao contar estórias, estamos situando os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores; ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidades.

Parto da premissa de que narrar é uma forma de construir identidades. Ao entender a identidade como uma construção social, assumo uma visão não essencialista, isto é, entendo que construímos nossas identidades nas interações das quais fazemos parte e não nascemos com uma identidade *a priori*. Além disso, entendo a narrativa a partir do “uso situado da linguagem, empregada por falantes/narradores para posicionar uma mostra de identidades contextualizadas” (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 379).

Muitos pesquisadores abordam a identidade baseando-se na narrativa, que é vista como um dos possíveis *lócus* para a construção de identidades. Moita Lopes (2001), por exemplo, entende que uma das funções da narrativa está atrelada ao processo de construção de identidades sociais. Seu foco de pesquisa está no “papel que as narrativas desempenham na construção de identidades sociais nas práticas narrativas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros” (MOITA LOPES, 2001, p. 63). Bastos (2008, p. 77) também afirma que “(...) contar histórias é uma ação, é fazer alguma coisa – ou muitas coisas simultaneamente – em uma determinada situação social. Uma dessas coisas é, necessariamente, a construção de nossas identidades”. Ao narrar, construímos nossas identidades e é por meio do relato de nossas histórias que dizemos quem somos. Estamos nos reconstruindo a cada evento narrativo. Nesse sentido, as narrativas figuram como *lócus* de “compreensão da relação entre discurso, identidade e sociedade” (FABRICIO; BASTOS, 2009, p. 41).

Outra autora que destaca o caráter social e coconstruído das narrativas é De Fina (2003), argumentando que as identidades são alcançadas, não dadas *a priori*, e que suas construções discursivas precisam ser vistas como um processo de engajamento entre narradores e interlocutores. Portanto, as narrativas são performances de identidades (MISHLER, 1999; BASTOS, 2004, 2005). As narrativas de experiências pessoais contadas pelos participantes deste estudo fazem parte dessa forma interacional e situada de narrar histórias, como *locus* de trabalho identitário.

4.2

Identidades na contemporaneidade: múltiplas, fragmentadas e contraditórias

Alguns autores enfatizam a noção de identidade a partir de seu caráter de mudança na modernidade tardia, caracterizada por diferentes visões e antagonismos sociais (HALL, 2005; BAUMAN, 2005; GIDDENS, 1999, 2002). Segundo Hall (2005), a modernidade tardia tem provocado mudanças na concepção de identidade, que deixa de ser concebida como uma categoria estável e passa a ser compreendida como múltipla. Hall afirma que as identidades estão em constante transformação juntamente com as mudanças estruturais das sociedades pós-modernas, que fragmentam as noções de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Tais transformações estruturais, mudam as “identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (HALL, 2005, p. 9).

Para Hall (2005), existem três concepções de identidade que podem ser facilmente diferenciadas. A primeira consiste na **concepção iluminista de sujeito**, cujo “centro” consistia em um núcleo interior, que emergia quando o sujeito nascia e se desenvolvia, permanecendo sempre o mesmo. A identidade desse sujeito era vista como o centro essencial de si mesmo. Trata-se de uma concepção contínua e individualista do sujeito e de sua identidade.

A segunda concepção seria a do **sujeito sociológico**, cujo núcleo interior não era autônomo e autossuficiente, mas formado e modificado no diálogo incessante entre o sujeito e o meio social em que vive. A identidade do sujeito é construída na relação de seu “eu” com a sociedade. Tal concepção leva em conta a complexidade do mundo moderno e, por essa razão, entende a formação da identidade de maneira mais interativa.

Por outro lado, no mundo pós-moderno, o **sujeito pós-moderno** é composto por várias identidades (HALL, 2005; GIDDENS, 1999, 2002), algumas contraditórias ou não resolvidas. Nessa concepção, não existe uma identidade única, essencial ou interior ao sujeito, pois o mesmo é considerado fragmentado. Estando o professor inserido na sociedade pós-moderna, ele tem múltiplas identidades, sendo todas construídas discursivamente e por influência dos enunciados de seus interlocutores, sejam eles participantes reais ou imaginários. Conforme indica Hall ([2000]2003, p.108), ao discorrer sobre identidades:

(...) elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

As transformações na sociedade pós-moderna, principalmente no campo das relações interpessoais, têm contribuído para mudanças no comportamento dos sujeitos. Nossas relações interferem em nossas vidas cotidianas e em nossas práticas sociais, e, por isso, nossas identidades “flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta” (BAUMAN, 2005, p. 19). As identidades outrora seguras e estáveis começam a fragmentar-se. Não há mais uma identidade una, mas um sujeito plural, heterogêneo e contraditório. A sociedade, por assim dizer, não é um todo unificado, mas existem oscilações, mudanças de posturas frente às novas transformações sociais. Nas palavras de Bauman (2005, p. 22), “[...] a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto”.

A identidade “não é algo que encontremos ou que tenhamos de uma vez para sempre. Identidade é um processo” (SARUP, 1996, p. 28). Dito de outra forma, a identidade é um processo dinâmico, contínuo e fluído, pois estamos em constante estado de reelaboração de quem somos para nós mesmos e para os outros. Por esse viés, Hall (1996 *apud* MOITA LOPES, 2001, p. 61) apreende que a identidade é um processo de transformação, que está relacionada ao “tornar-se” e não ao “ser”.

Vivemos em um mundo instável e, conseqüentemente, nossas identidades são também instáveis. Nesse mundo pós-moderno, de acordo com Bauman (1998), onde as relações institucionais e pessoais são voláteis, a fluidez identitária passa a ser valorizada como forma de flexibilização e adaptabilidade a nova ordem

mundial. A perspectiva aqui adotada entende a **identidade** como algo não permanente, mas sempre dinâmica e transitória, moldada pelas relações sociais entre diferentes sujeitos, sendo configurada como múltipla, fragmentada e contraditória.

Os pressupostos teóricos de Bauman (1998, 2005) e Hall (2005) aqui discutidos nos ajudam a entender melhor como se constroem as múltiplas identidades dos professores participantes desta pesquisa na atual conjuntura pós-moderna. Na próxima seção, discutirei como a noção de identidades fragmentadas, múltiplas e contraditórias está atrelada à visão socioconstrucionista de identidades, que considera como princípio basilar a formação identitária sob a ótica discursiva, vivenciada no meio social em que os sujeitos interagem cotidianamente.

4.3 Identidades sob a ótica socioconstrucionista

Fundamento esta análise em uma perspectiva socioconstrucionista de identidade, partindo da premissa de que as identidades são construídas socialmente no uso do discurso, ou seja, a cada interação discursiva. Para tal, este estudo se afasta de uma concepção essencialista de identidades como qualidades inerentes dos seres humanos. Moita Lopes (2003, p. 19) afirma que o surgimento da temática das identidades ocorreu em meio a uma concepção de linguagem como discurso, isto é, “uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso de linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico”.

Muitos estudos sobre construção identitária já foram realizados (MOITA LOPES, 2002, 2003; BAUMAN, 1998, 2005; HALL, 2005; BASTOS, 2004, 2005) e uma das críticas que tais estudos tratam é a “idéia de identidade integral, originária e unificada” (HALL, [2000]2003, p.103). Da mesma forma, muitos têm pensado sobre as condições de vida na pós-modernidade, cada vez mais rápida, fluída e fragmentada, como vimos na seção anterior. O conceito do sujeito pós-moderno não está atrelado à uma visão una de homem e de mulher. Pelo contrário, cada indivíduo se constitui por suas próprias histórias de vida, por suas diferentes crenças e visões de mundo, todas atravessadas por distintas marcas identitárias. As nossas diferentes identidades são performatizadas a cada evento comunicativo. Nesse

sentido, ao analisar a construção de identidades de professores em narrativas de experiências pessoais, busco investigar como as identidades estão sendo discursivamente reconstruídas pelos participantes, bem como pretendo analisar como se dá a performance identitária via práticas narrativas.

Certamente, faz-se necessário recorrermos à dinâmica entre linguagem e sociedade para compreendermos o processo de construção identitária, uma vez que as identidades têm suas origens em processos históricos e sociais. As práticas discursivas, o mundo social e as identidades encontram-se imbricadas (MAGALHÃES, 2013), entrelaçam a partir do uso vivo da linguagem. Bastos e Oliveira (2006) definem a construção identitária como um ato performativo, evidenciado no período em que as pessoas expõem quem elas são nos diversos momentos de interações sociais. Esse ponto de vista nos remete ao aspecto interacional e discursivo onde as identidades emergem. Partindo dessa perspectiva teórica, consideramos a dimensão social em detrimento da dimensão individual no processo de construção de identidades. Sendo assim, esse é um processo de coconstrução de identidades.

Portanto, a construção identitária é (re)elaborada no discurso, no momento em que nos engajamos em práticas discursivas. Por isso, é válido enfatizarmos que a noção de identidade está atrelada à relação de um sujeito com o outro, ou, em outras palavras, no caso deste trabalho, as identidades do professor podem transformar-se em seu discurso como profissional e sujeito inserido em um contexto sociocultural, histórico e político, que o torna um ser único e diferente de qualquer outro. Apesar de experienciar momentos parecidos em sala de aula, cada professor vivencia sua própria história com nuances diferentes.

4.4

Identidades como um fenômeno social, cultural e interacional

Os pressupostos teóricos de Bucholtz e Hall (2003, 2005) também coadunam-se com as abordagens interacionistas e socioculturais em relação à construção identitária. As autoras defendem a abordagem das identidades como um fenômeno relacional e sociocultural, sendo uma construção discursiva, produção local e não uma categoria estática. Segundo Bucholtz e Hall (2003, 2005), as identidades são moldadas a cada momento durante a interação e emergem no contexto do discurso.

Partindo dessa concepção teórica, as autoras (2005), baseadas em construtos de diferentes autores e áreas de estudos, propõem um quadro para a análise do processo de construção de identidades no momento da interação, estabelecendo cinco princípios: 1) O princípio da emergência; 2) O princípio da posicionalidade; 3) O princípio da indexicalidade; 4) O princípio da relacionalidade e; 5) O princípio da parcialidade.

No **princípio de emergência**, a identidade é fundamentalmente um fenômeno social e cultural, não sendo considerada uma fonte pré-existente de práticas semióticas e linguísticas. Por outro lado, é um processo emergente em alguma forma de discurso, pois as identidades surgem em condições específicas de interação. Neste estudo, a emergência de identidades se dá no contexto de um Grupo de Discussão (cf. p. 87), na coconstrução de narrativas de experiências pessoais contadas pelos participantes.

No **princípio da posicionalidade**, as autoras desafiam a visão de identidades comumente encontrada nas ciências sociais quantitativas, que atribuem o comportamento à macro categorias identitárias, tais como: idade, gênero e classe social. Bucholtz e Hall (2003) expandem o conceito de identidades ao incluir categorias identitárias locais e culturais, além de posicionamentos específicos, compreendidos como transitórios e interacionais de níveis micro. Os participantes desta pesquisa são homens e mulheres, jovens e professores, sendo essas as categorias demográficas macro evidenciadas nos dados. Quanto às categorias identitárias locais e os posicionamentos interacionais, observaremos que esses são constantemente reconstruídos ao longo da interação.

No **princípio de indexicalidade**, encontramos os mecanismos linguísticos, isto é, as relações que surgem na interação por meio de processos de indexação. As autoras afirmam que existem várias formas de indexação e incluem: menções explícitas de rótulos e categorias identitárias; implicações e pressuposições que abrangem as posições identitárias de si e dos outros; orientações avaliativas e epistêmicas encontradas na interação discursiva, assim como os papéis assumidos pelos participantes no evento comunicativo; e uso de estruturas e sistemas linguísticos ideologicamente atribuídos a outras pessoas ou grupos. Neste estudo, será importante, principalmente, os elementos avaliativos das narrativas.

Em relação ao **princípio de relacionalidade**, as identidades não são construídas de maneira independente, pois elas são construídas intersubjetivamente

através de relações complementares, muitas vezes sobrepostas. Essas relações complementares são chamadas de **táticas de intersubjetividade**, as quais se dividem em três processos diferentes. O primeiro, **adequação/distinção**, está relacionado, respectivamente, aos meios através dos quais os falantes constroem similaridades e diferenças. A adequação de um indivíduo ao grupo depende de sua identificação, isto é, de alguma similaridade que o aproxime do grupo e o faça pertencer a ele. A adequação está baseada no apagamento das diferenças sociais dos sujeitos, de modo a manter uma imagem definida do grupo a que pretendem pertencer. A distinção, em contrapartida, depende da eliminação de similaridades que possam comprometer a construção da diferença entre indivíduos e grupos. O segundo processo, **autenticação/desnaturalização**, diz respeito aos modos de construção de identidades genuínas (que podem ser autenticadas no discurso) e identidades artificiais (que subvertem a uniformidade identitária). A desnaturalização é o processo pelo qual a artificialidade da identidade é construída discursivamente. O terceiro e último processo, **autorização/ilegitimação**, diz respeito aos aspectos institucionais e estruturais. Enquanto a autorização considera a afirmação ou imposição de uma dada identidade através de estruturas institucionais de poder/ideologia, a ilegitimação trata do modo como as identidades são censuradas ou ignoradas pelas mesmas estruturas institucionais de poder/ideologia.

Por último, o **princípio da parcialidade** relaciona o fato de que qualquer construção identitária pode ser deliberada e intencional, ou habitual e, por isso, menos consciente, sendo em parte resultado de uma negociação e contestação interacional, assim como resultado da percepção e desempenho dos outros, além de efeito de processos ideológicos e estruturas materiais que podem ser relevantes para a interação. Sendo assim, a construção de identidades é mutável, tanto no desenvolvimento da interação como nos contextos discursivos em que faz parte. As identidades são sempre uma prática discursiva parcial, pois elas são dependentes de restrições interacionais e ideológicas para suas articulações, mesmo aquelas identidades aparentemente coerentes.

Os autores até aqui mencionados baseiam seus estudos na construção discursiva das identidades, uma vez que não existe uma identidade construída fora de um contexto de produção que organiza a vida humana. A identidade é, então, concebida como um fenômeno social, cultural e interacional.

Na próxima seção, focarei nos estudos de Snow (2001) e Duszak (2002), com intuito de exemplificar como se dá a construção coletiva, pessoal e social das identidades.

4.5 Identidades coletivas, pessoal e social

Quando compartilhamos interesses, opiniões, atitudes e/ou atividades em comum, estamos demonstrando que pertencemos a um determinado grupo. Para Snow (2001, p. 2), isso se chama **identidade coletiva**, sendo esse processo um reconhecimento, consciente ou não, de um senso comum de “nós” (*we-ness*), que se configura com base em “atributos reais ou imaginários compartilhados e em experiências entre aqueles que compõem a coletividade e em relação ou contraste a um ou mais grupos de ‘outros’”. As identidades coletivas incluem grupos em uma variedade de contextos, como grupos profissionais, grupos de vizinhos, grupos de amigos, membros de uma mesma comunidade.

Além da identidade coletiva, Snow (2001) afirma que existem mais dois tipos de identidade que nos constroem: a identidade pessoal e a identidade social. As **identidades pessoais** correspondem aos significados que atribuímos constantemente a nós mesmos, tais como autoatribuições e autodesignações que nos diferenciam um do outro. As **identidades sociais**, por sua vez, são os papéis sociais estabelecidos em um determinado espaço social, como professor, pai, mãe, filho, ou categorias mais amplas que abrangem gênero, etnia, nacionalidade, funcionando como pistas de orientação para os sujeitos da interação. As identidades coletivas tendem a ser mais fluídas, provisórias e transitórias do que as identidades sociais e pessoais. Acredito que os participantes deste estudo assumem identidades pessoais, sociais e coletivas, no momento em que estão construindo suas narrativas de experiências pessoais.

O estudo de Duszak (2002) é bastante pertinente para a discussão sobre a noção de pertencimento à determinada identidade coletiva, sobretudo, sobre a distinção que a autora faz de “nós” e dos “outros”. Estabelecer distinção entre ‘nós’ e ‘outros’ marca uma ideia de pertencimento a um grupo e exclusão de outros (MORAES BEZERRA, 2007). Para Duszak (2002), as afiliações ou desfiliações estão marcadas por sentimentos de inclusão e exclusão social. Os conceitos de nós

e outros ocorrem a partir de nossos valores, crenças, estilos de vida, experiências e expectativas. Nossas afiliações e distanciamentos são construídos a partir da comparação entre nós e outros. Em nossas interações sociais, nós procuramos por sinais de proximidade (solidariedade) e de distanciamento (DUSZAK, 2002). Tais sinais podem estar atrelados a traços de gênero, etnia, idade, etc.

Ao nos alinharmos com alguns, nós também nos separamos de outros, o que proporciona a inclusão e a exclusão social, assim como gera posicionamentos de *ingroupness* e *outgroupness* (respectivamente, inclusão/pertença e exclusão/distância). Para a autora, essa distinção ocorre naturalmente, visto que nos aproximamos de pessoas com as quais temos afinidades e nos distanciamos daquelas que são diferentes de nós. Conseqüentemente, é por meio de manifestações de interesse e desinteresse em relação ao outro que construímos nossas identidades. Cabe destacar o aspecto relacional e interacional de construção de nossas identidades, visto que é imprescindível o outro para que possamos nos reconstruir identitariamente em nossas interações discursivas. Woodward (2000, p.9) afirma que a identidade é relacional e social, pois é dependente do outro e se constrói a partir de marcas sociais ligadas aos processos de inclusão e de exclusão. Assim, ao nos incluirmos em um determinado grupo estamos, em consequência, excluindo aqueles que não fazem parte desse mesmo grupo.

A linguagem possui inúmeros recursos para sinalizar a distinção ‘nós-outros’, tornando-os relevantes para o entendimento de como indivíduos ou grupos se engajam em diferentes interações. Os dêiticos são recursos linguísticos importantes para sinalizar essa distinção e expressam uma identificação explícita no discurso. Uma das formas de construção de *ingroupness* é o uso do pronome nós, estando sempre em oposição ao pronome eles (*outgroupness*). Além dos pronomes pessoais (nós, eles), os pronomes demonstrativos (isto, aquilo) e os advérbios de lugar (aqui e lá) podem contribuir para sentidos de inclusão ou exclusão. Tais recursos linguísticos podem, então, ser usados no discurso com o intuito de construir, redistribuir, ou modificar valores sociais de inclusão ou exclusão social. Através do contraponto entre nós e eles entendemos que “nós somos o que somos porque eles não são o que nós somos” (FORGAS, 1981 in DUSZAK, 2002, p. 2).

Além disso, podemos pertencer a múltiplos grupos sociais, assim como podemos construir múltiplas identidades. Para Duszak (2002), tais grupos se diferem em relação a níveis de institucionalização, formalidade, duração, poder e

relevância, o que permite a construção de múltiplas identidades interacionais que são situadas, dinâmicas e indeterminadas. Tais identidades de grupo surgem em resposta a necessidades sociais concretas (DUSZAK, 2002), sendo demonstradas em algumas ocasiões, mas deixadas em segundo plano em outros momentos.

É possível ressaltar que as identidades possuem uma estreita relação de dependência com as diferenças, já que, de acordo com Silva (2000 *in* RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 76), “a afirmação da identidade é parte de uma cadeia de negações, de diferenças [...]. Identidade e diferença são, então, conceitos mutuamente determinados”. Para Giddens (2003, p.149), “a constituição do ‘eu’ só ocorre mediante o ‘discurso do outro’”. Logo, ao lidarmos com questões identitárias, precisamos considerar que a formação do nosso “eu” ocorre a partir de nossas relações com o “outro”.

Na análise dos dados, observo que as identidades são emergentes e processuais, atualizadas a cada momento da interação, quando os participantes assumem diferentes papéis para eles próprios e também para os outros, a saber: os alunos e os pais dos alunos. Ao criar diferentes posições discursivas, os professores utilizam pontos de vista baseados em estigmas, reforçando aspectos depreciativos de um grupo marginalizado socialmente, conforme discutirei na seção abaixo.

4.6 Identidades e estigmas: reforçando marcas

Os participantes desta pesquisa constroem identidades que são marcadas por episódios que evidenciam processos de estigmatização. O **estigma** é “a situação de um indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (GOFFMAN, 2004, p. 4), é a marca que um indivíduo carrega, diferenciando-o dos demais. Ao trazer para o Grupo de Discussão posições baseadas em estigmas, os professores, de maneira consciente ou não, ratificam atributos pejorativos que (des)qualificam determinado grupo social.

No momento em que um ou mais participantes envolvidos na interação fogem do padrão requerido pela sociedade, ocorre o estigma, que é a marca depreciativa dada ao sujeito que se diferencia do padrão preestabelecido socialmente. Em geral, o estigma marca um atributo fortemente depreciativo, seja por meio de um defeito ou uma desvantagem que distingue uma pessoa comum de uma estigmatizada.

Segundo Goffman, a sociedade cria padrões de acordo com a normalidade e aceitabilidade social, sendo marcado e valorado de forma negativa todos aqueles que não se enquadram em determinado perfil, ou seja, “utiliza-se um conjunto de marcas para diferenciar a pessoa assim marcada de todos os outros indivíduos” (GOFFMAN, 2004, p. 51). Contudo, devemos levar em conta a necessidade de relativizar os atributos e condições que são depreciativos, pois isso dependerá dos diferentes grupos. Uma marca pode ser vista como depreciativa para um grupo, mas não necessariamente para outro, pois:

o termo estigma será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso. (GOFFMAN, 2004, p. 6).

À vista disso, o estigma depende das relações sociais de poder e assimetria para ser efetivado, pois, “o normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro” (GOFFMAN, 2004, p. 117). Pessoas estigmatizadas podem vivenciar diferentes tipos de discriminação, sejam eles de origem biológica, psicológica ou social. O estigmatizado pode sofrer por seus atributos biológicos imutáveis, como, por exemplo, sua aparência física e sua caligrafia, por apresentar problemas de ordem psicológica, que envolvem comprometimentos mentais, ou ainda por questões de ordem social, por pertencer a determinada categoria social. Todos esses fatores podem ser alvo de depreciações, “por conta de uma informação social negativa que ele próprio transmite, voluntária ou involuntariamente, sobre si” (BIAR, 2012, p. 50). Conforme observaremos na análise de dados, a discriminação social é a que aparece de forma mais sobressalente nos discursos dos professores, que, muitas vezes, avaliam a categoria social estigmatizada.

De acordo com Goffman (2004), o estigmatizado vive no mesmo mundo que as pessoas consideradas “normais” e, por isso, gozam de experiências semelhantes de aprendizagem relativa à sua condição. Ele aprende e tende a incorporar o ponto de vista dos “normais”, adquirindo crenças da sociedade sobre a identidade de uma pessoa marcada pelas diferenças e vista a partir de seus defeitos. O estigmatizado acaba tornando-se suscetível a esse ponto de vista, propagando, muitas vezes, a

perspectiva da normalidade que estipula traços negativos previamente estabelecidos para o sujeito.

Os indivíduos tornam-se, na concepção goffmaniana, desacreditados ou desacreditáveis. Os **desacreditados** são aqueles que possuem características distintas conhecidas ou evidentes às demais pessoas, já os **desacreditáveis** são aqueles cujos traços avaliados negativamente não são nem conhecidos pela sociedade e nem facilmente perceptíveis. O autor denomina de “**informado**” a pessoa que simpatiza e compreende a situação dos estigmatizados, que não precisam se envergonhar de sua condição, pois serão bem aceitos e vistos como pessoas comuns. Acredito que os professores desta pesquisa podem ser posicionados como informados, pois, apesar de reforçarem alguns estigmas sociais, compreendem a situação social do estigmatizado.

Depois de formar o quadro teórico que estrutura a organização deste trabalho, é essencial ilustrar as etapas que foram necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. O próximo capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos aqui utilizados.

5 Considerações metodológicas e contextualização dos dados

Quando começa um trabalho de pesquisa, o pesquisador não pode deixar de lado os seus valores, as suas crenças e os seus princípios. No entanto, ele deve estar ciente deles e deve ser sensível a como eles afetam ou podem afetar os dados

ANDRÉ, 2009, p. 61.

O objetivo deste capítulo é apresentar o paradigma que norteia o processo de construção da pesquisa, bem como os pressupostos metodológicos utilizados para geração dos dados. A escolha de um paradigma de pesquisa é extremamente relevante para a construção de um trabalho, pois, por meio dele, podemos observar os valores, as crenças e os princípios do pesquisador sobre seu objeto de pesquisa, permitindo entender como foi feita a geração de dados e como os mesmos serão tratados. Apoio minha pesquisa em uma metodologia qualitativa e interpretativa de análise, de cunho etnográfico, pois esse paradigma é o que mais se aproxima das minhas crenças e convicções sobre o fazer pesquisa na atualidade na área de Linguística Aplicada.

5.1 Entendendo a pesquisa: escolha do ambiente investigativo

Estudar o discurso de professores que fazem parte de diferentes contextos educacionais, mas que têm em comum o fato de pertencerem à Educação Básica dos contextos privados, municipais e estaduais do estado do Rio de Janeiro, é uma oportunidade para olhar a forma como esses docentes estão se reconstruindo identitariamente e se apresentando em um grupo que compartilha experiências comuns. Da mesma forma, que contribui para um olhar diferenciado acerca do discurso que estamos construindo naquele grupo.

Com base nesse olhar reflexivo e em minhas experiências pedagógicas como professora de duas escolas públicas do Rio de Janeiro é que proponho investigar narrativas de experiências pessoais produzidas por professores da Educação Básica. Meu objetivo é analisar como ocorre a coconstrução das identidades profissionais dos professores participantes desta pesquisa, que foram produzidas em microcenas narrativas, assim como busco analisar os discursos avaliativos realizados pelos participantes na reconstrução de suas identidades profissionais.

Portanto, minha experiência como professora e as experiências relatadas por outros profissionais incentivaram-me a propor uma pesquisa no campo educacional, a fim de analisar os discursos que estamos constantemente (re)criando e (re)construindo a partir de nossas experiências pedagógicas. Para atingir os objetivos de pesquisa, parto de uma perspectiva metodológica qualitativa, conforme apresentarei na próxima seção.

5.2

Aspectos metodológicos: a pesquisa qualitativa

As reflexões até aqui realizadas debruçam-se, do ponto de vista metodológico, em uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa. Assim sendo, esta pesquisa é entendida como ação em uma atividade situada “que reúne um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo e tenta compreender o que está ao seu alcance” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16).

As abordagens qualitativas de pesquisa surgem no final do século XIX, desenvolvidas por cientistas sociais, como forma de questionar os métodos de investigação até então usados nas ciências humanas. Durante muito tempo, as ciências naturais se fundamentavam em uma perspectiva positivista, em que o conhecimento do mundo real se restringia à mensuração dos fatos e acontecimentos da realidade. O conhecimento era, geralmente, medido por escalas matemáticas numéricas, por isso os cientistas sociais acreditavam que esse modelo não poderia continuar servindo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 2009, p. 16).

Com isso, a **abordagem qualitativa** volta-se para uma visão holística dos fenômenos observados, levando em conta todos os componentes presentes em uma dada situação de estudo. Segundo André (2009), essa pesquisa pode ser chamada

Considerações metodológicas e contextualização dos dados

de Naturalística, uma vez que a mesma não envolve manipulação das variáveis, tampouco tratamento experimental, mas, ao contrário, trabalha com o estudo de um fenômeno em seu acontecer natural.

O paradigma de pesquisa escolhido conversa com o modo como compreendemos e analisamos o mundo a nossa volta. De outro modo, a escolha do paradigma de pesquisa é, antes de tudo, uma questão ontológica, que determina nossa perspectiva ou os métodos de pesquisa, de acordo com os propósitos interacionais que seguimos. Por acreditar que não existe a possibilidade de desenvolver uma pesquisa neutra e objetiva é que o presente estudo está inserido dentro de uma pesquisa qualitativa na área de estudos da linguagem de cunho interpretativista (LINCOLN; GUBA, 2006; EDGE; RICHARDS, 1998; SILVERMAN, 2001). Como estou interessada em entender a dinâmica da vida social e das interações de uma comunidade específica, a meu ver, este é o paradigma mais adequado.

Procuro desenvolver uma pesquisa que se atem ao entendimento e à interpretação de como os participantes de diferentes escolas constroem significados para o mundo em que estão inseridos. O foco do estudo recai sobre o participante, isto é, alinho-me à **perspectiva êmica**, pois busco observar como os participantes percebem determinada situação social. Para tanto, apoio a análise em categorias coconstruídas interacionalmente pelos participantes (GARCEZ, 2008), no momento em que eles próprios colocam em evidência tópicos tão relevantes para o fazer pedagógico. Volto meu olhar para os atores sociais acerca de situações que constroem seu mundo social.

A abordagem qualitativa não almeja alcançar a generalização do objeto e/ou dos participantes da pesquisa, mas sim o entendimento das singularidades ou peculiaridades encontradas nos campos pesquisados. Não tenho como objetivo fazer generalizações sobre o discurso dos professores, ao contrário, desejo perceber as singularidades que constituem nossas práticas discursivas, entendendo que cada participante é diferente e possui múltiplas identidades profissionais. Conforme postulam Denzin e Lincoln (2006), na abordagem qualitativa o pesquisador procura entender e interpretar os fenômenos estudados em termos dos significados que as pessoas a eles conferem, a partir de uma interpretação êmica do que acontece. Para Schwandt (2006, p. 197):

Considerações metodológicas e contextualização dos dados

[...] o objetivo dos interpretativistas é reconstruir as autocompreensões dos atores engajados em determinadas ações. Agindo dessa forma, supõem que o investigador não possa alegar que os modos de os atores compreenderem sua experiência sejam irrelevantes para a compreensão científica social, já que os modos de eles compreenderem suas ações fazem parte dessa ação.

A pesquisa qualitativa, então, entende que o envolvimento faz parte do processo e o pesquisador não é um sujeito neutro, já que carrega consigo questões sociais, culturais e pessoais. Para Lincoln e Denzin (2006, p. 391) “o pesquisador qualitativo não é um observador objetivo, oficial, politicamente neutro, que está fora ou acima do texto”. Ademais, durante muito tempo a voz dos participantes da pesquisa era silenciada, sobressaindo apenas a dos pesquisadores. Não obstante, hoje em dia esse quadro está se modificando, pois a natureza participativa da pesquisa qualitativa permite que os participantes tenham uma ativa posição responsiva e que não sejam tratados como meros informantes, mas como colaboradores ou construtores da mesma.

Existem vários tipos de pesquisa que podem associar-se à abordagem qualitativa, entre eles são: a pesquisa-ação, o estudo de caso, a pesquisa etnográfica e a pesquisa colaborativa. A seguir, apresento a pesquisa de cunho etnográfico, pois foi a modalidade de estudo usada neste trabalho.

5.2.1 Pesquisa de cunho etnográfico

A etnografia foi desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. André (2009) afirma que os estudiosos da educação utilizam a etnografia de forma diferente dos antropólogos, por isso ressalta que os pesquisadores da educação fazem um estudo de cunho etnográfico e não etnografia em seu sentido estrito. Isso ocorre devido ao fato de na área de Educação os pesquisadores não utilizarem todas as técnicas de investigação propostas pelos antropólogos. Podemos dizer que, enquanto o foco de interesse dos etnógrafos está na descrição de uma dada cultura – práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados – a preocupação principal dos estudiosos da educação está no processo educativo.

O pesquisador é o principal instrumento na geração e análise dos dados, sendo os dados mediados pelo pesquisador. Desse modo, o trabalho de campo é fundamental para a pesquisa etnográfica, pois os pesquisadores têm contato direto

Considerações metodológicas e contextualização dos dados

e prolongado com a situação estudada. Os etnógrafos utilizam em suas pesquisas a observação, as entrevistas, os registros (notas de campo) e os documentos. Nesta pesquisa, uso como técnica o Grupo de Discussão, em que interajo com o grupo de professores. As notas de campo foram um dos instrumentos responsáveis para a realização do presente estudo, porém o discurso oral produzido pelos professores foi o objeto principal de análise.

Outra característica da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo e não no produto ou nos resultados finais. Neste caso, não existe a intenção de modificar o ambiente pesquisado, mas de observá-lo em sua manifestação natural, a fim de entender as relações que ali são estabelecidas. Desejo olhar os discursos dos professores produzidos entre interlocutores reais, que se posicionam a partir de suas próprias experiências e de outros discursos que os constroem enquanto um ser *uno* e de múltiplas ideias.

Divido a análise de dados em dois blocos temáticos, que são bastante representativos das temáticas que trazemos à tona no Grupo de Discussão proposto. Acredito que fui muito motivada por minhas inquietações e que tornei relevante alguns temas que correspondem aos discursos que me constroem como pesquisadora e professora situada em um contexto sócio-histórico específico, e que se constituem a partir do diálogo que estabeleço com diversos saberes. Como um ser sócio-historicamente situado, conforme designação de Bakhtin (2003), entendo que o meu discurso é povoado por ideologias. Por esse motivo, as análises aqui propostas apontam meu posicionamento em relação ao modo como construo o mundo e à forma como por ele sou construída. De acordo com André (2009), o pesquisador é o principal instrumento da pesquisa etnográfica, por isso,

(...) as observações e análises vão estar sendo filtradas pelos seus pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos. E não poderia ser diferente. Quando começa um trabalho de pesquisa, o pesquisador não pode deixar de lado os seus valores, as suas crenças e os seus princípios. No entanto, ele deve estar ciente deles e deve ser sensível a como eles afetam ou podem afetar os dados (ANDRÉ, 2009, p. 61).

Há no estudo etnográfico uma grande preocupação com os significados que os pesquisados atribuem a si e ao mundo que os cercam, visto que esse tipo de pesquisa visa à “descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 2009, p.30). Os etnógrafos usam diferentes teorias, métodos e técnicas em seus trabalhos, por buscarem evitar uma visão

restrita da situação estudada. Eles adotam perspectivas distintas na observação de determinada situação, para que a mesma seja vista através de ângulos diferenciados. Para Richards (2003), a etnografia procura descrever e entender o comportamento de grupos culturais ou sociais particulares. Em meu caso, analisarei um grupo específico, observando as suas singularidades e particularidades, uma vez que os participantes e seus contextos de atuação são diferentes de outros existentes.

Partindo de uma visão colaborativa para a geração dos dados, foi necessário que algumas adaptações fossem feitas em minha pesquisa, como explico na próxima seção.

5.3

Escolha do método de pesquisa: adaptando a geração dos dados às situações do contexto

Para a realização desta pesquisa, busquei selecionar um grupo de professores que são meus amigos. Alguns deles trabalham e/ou trabalharam comigo durante pelo menos um ano. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (2016-48)¹⁰, convidei meus colegas de profissão para participar deste estudo. Decidi trabalhar com professores de diferentes disciplinas, que atuam em contextos escolares distintos, pois acreditava que muitas seriam as experiências a compartilhar. Ao todo, foram convidados 11 professores para compor este grupo de profissionais. Comecei a fazer contato inicial com os professores em abril de 2016, por meio de uma mensagem informal via *WhatsApp*, momento em que apresentava os objetivos de pesquisa, enfocando meu interesse na discussão e reflexão de questões educacionais. Dentre os professores convidados, três deles recusaram o convite. Duas professoras me disseram que estavam com o tempo comprometido e que não poderiam se envolver com o trabalho. Uma docente e amiga que trabalhou comigo na Prefeitura do Rio de Janeiro alegou estar sem forças no magistério, prestes a abandonar a profissão, e, por isso, não queria se envolver com a pesquisa. No total, 8 professores aceitaram participar deste trabalho.

Inicialmente, montei um grupo no *WhatsApp* com os professores, que eram de diferentes instituições escolares, mas atuavam na Educação Básica. O grupo foi intitulado da seguinte maneira: “Repensando a Educação”. Todos os participantes

¹⁰A autorização encontra-se nos anexos, ao final deste trabalho (cf. p. 176)

me concederam autorização – por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹¹ – para participar do estudo e estavam cientes de que faríamos aquele grupo no *WhatsApp*, assim como algumas reuniões presenciais, caso fossem necessárias. Minha motivação inicial era ficar no ambiente virtual. Contudo, não consegui realizar o estudo desejado, pois encontrei algumas dificuldades em manter o diálogo entre os participantes que estavam ali presentes.

A conversa no grupo se iniciou com a pergunta “o que é ser professor na atualidade?”. Mediante as respostas dos participantes, eu elaborava perguntas que eram voltadas às questões mais recorrentes em suas falas. Perguntas sobre motivação, família, violência nas escolas, entre outros tópicos foram discutidos naquele espaço. Percebi que, no geral, os professores respondiam às perguntas, mas pouco interagiam entre si e quase não faziam questionamentos. Os participantes não se conheciam, e, também, poderiam não ter muito tempo para responder às questões. Esses e outros possíveis fatores podem ter contribuído para que aos poucos os professores fossem interagindo com menos frequência. Sendo assim, percebi, junto com a minha orientadora, que era necessário marcar uma reunião presencial para que todos pudessem se conhecer e tivessem a oportunidade de participar de uma conversa face a face.

Mesmo sendo um canal prático para estabelecer contato com o grupo, o *WhatsApp* muitas vezes é limitador no que diz respeito ao tempo que a pessoa leva para responder e para elaborar suas respostas. Além disso, muitas pessoas deixaram de interagir com o passar dos dias, o que foi dificultando o desenvolvimento da pesquisa. Por esses e outros motivos, decidi propor reuniões presenciais com os participantes. Entrei em acordo com o grupo para ver como poderíamos fazer essas reuniões e decidimos que era melhor dividir os participantes em dois grupos. Após essa decisão conjunta, separei as datas para que cada professor pudesse escolher aquela de seu interesse. Tivemos dificuldades nas escolhas, pois os horários eram muito diferentes para cada um, visto que trabalhamos em muitos lugares e em horários bem distintos. Conseguimos agendar duas reuniões, entretanto, duas professoras não puderam comparecer em nenhum daqueles dias e foi muito difícil marcar em outro momento, por conta de suas disponibilidades. Com a ausência de duas professoras, fiz o mesmo convite para uma outra colega, que não estava no

¹¹ O TCLE está disponível nos Anexos, ao final desta Tese (cf. p. 177).

Considerações metodológicas e contextualização dos dados

grupo de *WhatsApp*. Damiana nunca trabalhou comigo, mas fazia parte do meu círculo de amizades. Ela prontamente aceitou o convite e decidiu participar da reunião que seria realizada na parte da manhã. Cabe destacar que três professores tiveram problemas pessoais no dia do encontro e não puderam comparecer à reunião marcada. Ao todo, quatro professores e eu, participamos das reuniões presenciais. A seguir, apresento o quadro de organização dos encontros propostos:

Grupo de Discussão	Participantes	Local, data e horário	Duração
I	Adriana (professora e pesquisadora), Damiana, Flávio e Nathany.	Casa da pesquisadora 02/07/2016 Manhã	01'06"34"
II	Adriana (professora e pesquisadora), Flávio e Kaila.	Casa da pesquisadora 02/07/2016 Tarde	01'00"38"

Quadro 1 – Grupos de discussão: reuniões propostas

As duas reuniões aconteceram no sábado, dia 02 de julho de 2016, em minha residência. Uma foi realizada na parte da manhã e a outra na parte da tarde. Na primeira reunião estiveram presentes Damiana, Flávio, Nathany e eu. Flávio é meu esposo e conhecia todos os que estavam ali presentes, pois as participantes são minhas amigas pessoais e não somente colegas de trabalho. Contudo, Damiana e Nathany não se conheciam. Nosso encontro foi realizado em minha casa, que fica em um bairro no município de São Gonçalo. O encontro foi feito na sala de estar, que fica de frente para a rua principal. Não tínhamos um ambiente de silêncio, pois muitos carros passavam na rua e faziam barulho durante a gravação. Como estava em minha residência, algumas vezes o telefone tocou e interrompeu nossa discussão. Foram gravados uma hora, seis minutos e trinta e quatro segundos de conversa. Após a gravação, ofereci um lanche para os participantes, que também são meus amigos e que continuaram a conversa. Como já havia finalizado o momento de gravação, não tenho registro dessa interação. Entretanto, esse foi mais um momento que compartilhamos e refletimos sobre o fazer pedagógico.

A segunda reunião também foi realizada em minha casa, mais especificamente, na sala de estar, que possuía muita interferência sonora, como expliquei anteriormente. Estiveram presentes na reunião Flávio, Kaila e eu. Os

participantes Flavio e Kaila não se conheciam. Kaila era minha amiga de trabalho no município do Rio de Janeiro e nunca tinha ido à minha casa. Foram gravados uma hora e trinta e oito segundos de conversa. Após nosso encontro, também ofereci um lanche para todos, que continuaram a conversar sobre questões educacionais. Como estávamos no final da tarde, tivemos um tempo maior de interação. Ficamos conversando sobre nossas experiências pedagógicas, sendo um momento muito enriquecedor. Apesar de essa reunião ter sido gravada, ela não foi utilizada neste trabalho, pois foi necessário fazer um recorte dos dados. Todavia, a segunda reunião foi fundamental para que eu pudesse estabelecer e delimitar meu olhar analítico para os dados de pesquisa. Deixarei essa reunião para ser analisada em trabalhos futuros, pois existe uma riqueza de dados e de reflexões docentes.

Para a geração dos dados orais, utilizei dois *Grupos de Discussão*, como descreverei na próxima subseção.

5.3.1 Grupo de Discussão

O **Grupo de Discussão** (GD) é um recurso usado para a geração de dados, pautado nos princípios da metodologia qualitativa. Essa técnica de geração de dados privilegia a fala em situações voltadas para perspectivas do discurso social e tem o potencial de produzir dados diferentes dos que outras técnicas produzem, pois, segundo Ortega (2005, p. 24 *apud* SANTOS, 2008):

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

Dentre as potencialidades do Grupo de Discussão, com base em Santos (2009), destaco as que foram importantes para a realização deste estudo: interação entre todos os participantes; subjetividades/intersubjetividades (partilha de experiências, sentimentos, percepções, intercâmbio de opiniões); integração social, afetiva, pessoal; flexibilidade e; reflexão crítica.

No Grupo de Discussão “os participantes fazem perguntas uns aos outros, trocam opiniões, pontos de vista, esclarecem dúvidas (...). Produz-se uma

interiorização, adquirindo e construindo um significado compartilhado” (ORTEGA, 2005, p. 41-43 *apud* SANTOS, 2008). O GD apresenta aspectos muito semelhantes ao Grupo Focal, sendo considerados, em alguns casos, como termos sinônimos (CALLEJO, 2001 *apud* SANTOS, 2008). Entretanto, existem algumas peculiaridades que os distinguem (CALLEJO, 2001; ORTEGA, 2005; SANTOS, 2008), pois o Grupo de Discussão apresenta características próprias, tais como as seguintes:

- O Grupo de Discussão é formado por um conjunto reduzido de pessoas, que se reúnem com o objetivo de conversar sobre temas alvo de investigação. O tempo varia de uma hora e uma hora e meia. Não existe um número estipulado de grupos de discussão, assim como não há exatidão da quantidade de participantes.
- Não existe busca pelo consenso de opinião dos participantes, o importante é o leque de pontos de vista que surgem no grupo e que podem ser tratados de diferentes formas.
- O pesquisador, isto é, aquele que modera a interação, seleciona anteriormente tópicos-guias, denominados de guião, que servirão como base para o andamento da discussão. Tais tópicos podem incitar novos tópicos e/ou subtópicos de acordo com o desenvolvimento da discussão. Por isso, essa técnica é bastante flexível e aberta para a participação de todos os envolvidos.

O pesquisador/moderador deve construir um ambiente acolhedor, de modo a estimular e aceitar a ideia de todos os participantes, tentando sempre integrá-los e ouvi-los sem cortar as suas falas, assim como deve manter uma postura que, gradualmente, passe de uma não diretividade explícita a uma diretividade implícita (SANTOS, 2008).

Para as reuniões, montei alguns tópicos-guias e levei duas citações para discutir com o grupo. Os tópicos-guias definidos previamente por mim para o Grupo de Discussão I e II encontram-se listados abaixo assim com as citações usadas:

Considerações metodológicas e contextualização dos dados

- O que estamos fazendo na escola, nas nossas salas? Quem é você nessa escola?
- O que te motivou ser professor? Por que você escolheu essa profissão?
- Qual a sua motivação para estar em sala de aula?
- O que é fazer a diferença em sala de aula? Você faz essa diferença?
- O que você considera ser uma pessoa valorizada? Você se sente valorizada? E profissionalmente?
- Como ter qualidade de vida em nossos ambientes de trabalho? O que fazer para viver melhor em sala de aula?

- “Como professor, devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não ‘aprendo’ nem ‘ensino’”. (FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011).

- O que devo saber? O que é essa curiosidade? Existe essa inquietação? O que estamos buscando?
- O que é aprender? O que é ensinar? Quem aprende e quem ensina?
- O que você entende por construção de conhecimento?
- Vocês concordam com a frase de Rubem Alves? Por que?
- “Pois, como todos sabem, mas ninguém tem coragem de dizer, toda escola tem uma classe dominante e uma classe dominada: a primeira, formada por professores e administradores, e que detém o monopólio do saber, e a segunda, formada pelos alunos, que detém o monopólio da ignorância, e que deve submeter o seu comportamento e o seu pensamento aos seus superiores, se desejam passar de ano”. (ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Ars Poética Editora LTDA, 1994).

- Vocês acham que conseguiríamos adotar uma postura diferente em sala de aula? Nós já fazemos algo diferente?
- O que vocês estão achando desse espaço que estamos criando? O que mais vocês gostariam de falar nesse grupo?

Após discorrer sobre o Grupo de Discussão utilizado para a geração dos dados, na seção seguinte descrevo os participantes da pesquisa.

5.4 Participantes da pesquisa

Nesta seção, apresento a pesquisadora e os participantes que estão envolvidos na pesquisa, mais especificamente, aqueles que estiveram presentes no Grupo de Discussão. Por critérios éticos, os nomes dos participantes foram substituídos por nomes fictícios. A segunda reunião em que a participante Kaila esteve presente não foi analisada nesta Tese, mas é fundamental descrevê-la, visto que ela faz parte da pesquisa e a sua interação me ajudou no momento de seleção dos dados.

5.4.1 A professora pesquisadora

Desde a minha graduação em licenciatura em Letras – Português/Inglês, tenho interesse em analisar os atores sociais diretamente envolvidos no ambiente escolar. Na minha pesquisa de Mestrado (ABREU, 2013), por exemplo, trabalhei com alunos pertencentes a dois contextos escolares que conhecia: um era a minha antiga escola, enquanto o outro era um colégio bem perto da minha casa. Os ambientes eram muito familiares para mim, mas desejava conhecê-los ainda mais. Sendo assim, entrei em contato com duas professoras, uma de cada escola, e as mesmas me autorizaram a desenvolver a pesquisa, cujo foco estava na produção de textos dissertativo-argumentativos e na observação, principalmente, das vozes de julgamento na constituição dos pontos de argumentação.

No Doutorado, decidi continuar minhas pesquisas voltadas para o tema da educação escolar, mais especificamente investigando os atores sociais que estão em sala de aula lidando diretamente com os alunos. Convidei alguns colegas de profissão para juntos refletirmos sobre nossas práticas cotidianas escolares. Ao convidar colegas de profissão para discutir questões voltadas às nossas práticas profissionais, busquei criar um espaço reflexivo, em que pudéssemos compartilhar experiências profissionais uns com os outros, pois “o formador se insere na pesquisa, buscando atuar e entender sua própria postura crítica, reflexiva e ética” (MILLER, 2013, p. 103). No momento em que diferentes professores se reúnem em um mesmo grupo, surgem muitas histórias que contamos sobre nossas práticas pedagógicas. Muitas dessas histórias compõem o universo sofrido e as experiências difíceis vivenciadas pelos professores em seus ambientes escolares. Conforme

Considerações metodológicas e contextualização dos dados

veremos na análise dos dados, a reunião é composta por muitas narrativas de sofrimento vivenciadas pelos professores, mas também se constituem por experiências que retratam a agentividade e a resistência do professor aos desafios do magistério. A análise contemplou o que foi mais saliente em nossas falas e o que se tornou relevante para a discussão do grupo.

Logo, analisarei as microcenas narrativas construídas por professores de diferentes disciplinas que ainda estão em fase inicial de carreira. Todos os professores participantes não têm mais do que 6 anos de magistério. Temos algumas experiências semelhantes e compartilhamos muitos momentos de angústia nos Grupos de Discussão propostos nesta pesquisa. A seguir, apresento cada participante individualmente, assim como transcrevo a forma como eles se apresentaram ao grupo, no momento em que eu peço para que eles falem de si mesmos: “O que vocês fazem na escola?, Quem são vocês nesse ambiente?, O que vocês gostariam de falar sobre vocês?”.

5.4.2 Os professores participantes

Damiana

Damiana foi aluna de escola pública e, atualmente, é professora de Português e Produção Textual da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Apesar de estar formada há alguns anos, começou a lecionar no início do ano de 2016. Formou-se em Letras – Português/Literaturas e fez pós-graduação em Língua Portuguesa, em uma universidade particular.

<p>eu sou damiana::na sou professora de português literatura e produção:: e dou aula de produz::ção textual pro sexto sé::timo e terceiro ano e de língua portuque::as pro oitavo ano</p>

Flávio

Flávio foi aluno de escola pública e, no momento, está cursando o 8º período de Matemática em uma universidade pública. Na época de geração dos dados, estava trabalhando como professor em uma escola particular no Município de São Gonçalo. Atualmente, encontra-se fora da sala de aula. Ele trabalhava com uma

Considerações metodológicas e contextualização dos dados

turma do 7º ano, sendo essa a sua primeira experiência em sala de aula como professor regente. Cabe destacar que Flávio é meu esposo e se mostrou interessado em participar da pesquisa, quando foi convidado.

bom, eu sou Flávio (.) professor de matemática na:: rede privada (.) então eu dou aula lá só pro:: sétimo ano neah são:: as aulas são o método tradicional neah e:: as crianças em geral são crianças interessadas mas muito falantes então a gente tem certa dificuldade de trabalhar trabalhar ali com eles é:: não tem outras atividades é:: fora de sala porque o ambiente lá é um pouquinho mais mais reduzido neah então é só o básico mesmo daquele ensino tradicional

Nathany

Nathany foi aluna de escola pública e, atualmente, é professora de inglês da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Na época de geração dos dados, estava trabalhando com turmas de Português e Produção Textual no Estado. Formou-se em Letras – Português/Inglês e está cursando Doutorado em Estudos da Linguagem em uma universidade pública. Nathany já tem experiência em sala de aula desde antes do término da faculdade, pois já trabalhou em cursos de inglês e em escolas particulares.

eu sou a Nathany sou professora de inglês e de português hh e de produção hh é:: trabalho no município do rio como professora de inglês e no estado também dou aula de inglês:: de português:: e trabalho com todos os segmentos do ensino fundamental:: e do ensi::no mé::dio

Kaila

Kaila foi aluna de escola particular e hoje em dia é professora de Música da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em regime de 40 horas. Formou-se em Música em uma universidade particular e atua também como professora particular dando aulas de música. Está há três anos trabalhando na Prefeitura do Rio de Janeiro.

eu sou professora de música do município do rio de janeiro. o trabalho com o primeiro segmento de educação infantil até o quinto ano e o trabalho também com o segundo segmento do sexto ao nono ano e trabalho com estudo dirigido em alguns momentos e também com reforço escolar.

Após a apresentação dos participantes desta pesquisa, dedico a próxima seção ao tratamento do *corpus* de pesquisa, assim como às etapas realizadas durante a seleção dos dados e dos procedimentos analíticos aqui adotados.

5.5

Corpus da pesquisa, seleção de dados e procedimentos de análise

Neste trabalho, analiso a conversa realizada com os professores na parte da manhã, no primeiro Grupo de Discussão proposto. Como dito anteriormente, nosso encontro teve duração de uma hora, seis minutos e trinta e quatro segundos. Não transcrevi toda a interação, apenas os seguintes intervalos: 10'36" a 12'21"; 13'18" a 14'28"; 14'29" a 15'10"; 18'59" a 19'50"; 37'45" a 39'14"; 39'15" a 40'00"; 54'00" a 57'59. A fim de selecionar os dados para esta pesquisa, em um primeiro momento, ouvi as duas reuniões realizadas em minha casa e percebi muitas narrativas construídas colaborativamente para a manutenção e sustentação de tópicos educacionais que foram estimulados por mim, mas que também surgiram a partir de nossas falas e experiências. Sendo assim, transcrevi livremente¹² todas as narrativas encontradas nos dois grupos. Em seguida, dediquei uma atenção maior à primeira reunião, ouvindo o áudio novamente, com o acompanhamento e refinamento da transcrição dos excertos escolhidos de acordo com as convenções adaptadas dos estudos da Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), com incorporações de Loder e Jung (2009)¹³.

Conforme mencionado inicialmente, meu interesse de análise centra-se na busca pelo entendimento da minha prática profissional, a partir de uma reflexão com o grupo de professores participantes da pesquisa. Como estava vivendo momentos de incertezas e inseguranças em minha prática pedagógica, busquei refletir conjuntamente com outros profissionais, a fim de ouvir outras experiências

¹² Apesar de ter transcrito livremente algumas partes das duas reuniões, apresento nos anexos deste trabalho, o primeiro encontro (cf. Anexos, p. 179). Coloco todas as narrativas transcritas nesse encontro, contudo algumas foram aqui utilizadas. Transcrevi de modo mais refinado àquelas que analisei.

¹³ As convenções de transcrição encontram-se, ao final deste trabalho, nos Anexos (cf. p. 178).

Considerações metodológicas e contextualização dos dados

docentes. Como veremos na análise de dados, minha participação na interação é, em geral, reduzida à perguntas e concordância por meio do uso de marcadores discursivos. No momento de realização do Grupo de Discussão, fui motivada pelo desejo de ouvir meus colegas, que também estavam vivendo situações semelhantes às minhas, o que contribuiu para um ouvir atento às experiências dos professores participantes da pesquisa.

Com o intuito de investigar a língua em uso, este trabalho procura detalhar a interação face a face entre os participantes da pesquisa, contando com auxílio de gravadores em áudio. Além disso, a transcrição cuidadosa dos dados contribui para analisar a interação como um todo e constitui um procedimento interpretativo de análise (RIESSMAN, 1993) para a pesquisa, “uma vez que se baseia em processo seletivo guiado pelos olhos do pesquisador” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 104). De acordo com Riessman (1993), o processo de transcrição nos leva ao de retextualização, visto que, ao transcrever, estamos retextualizando a fala dita, pois esse processo envolve seleção e redução (GAGO; VIEIRA, 2006). Por esse motivo, o próprio pesquisador deve fazer a transcrição dos dados, ouvindo várias vezes o áudio, assim como precisa fazer um refinamento da transcrição após o processo repetido de escuta do áudio.

Entendo ser necessário enfatizar as atividades cotidianas, os processos ordinários e os saberes que os participantes têm sobre eles, elegendo a realidade social “a soma dos objetos e acontecimentos do mundo cultural e social, vivido pelo pensamento de senso comum de homens que vivem juntos em numerosas relações de interação” (SCHUTZ, 1979 *apud* COULON, 1995, p. 12) como objeto de observação e de pesquisa. Tarefas como conversar, conceder uma entrevista, contar uma história, entre outros, é o verdadeiro objeto empírico do pesquisador que está engajado em desenvolver projetos de pesquisa sociais voltados para a interação ordinária.

Os temas gerados no Grupo de Discussão estão voltados para os desafios vivenciados por professores da Educação Básica, mas podem também remeter a outros contextos de ensino e aprendizagem. Tratamos das problemáticas encontradas no mundo social em que estamos inseridos, no tocante às questões que abordam o fazer pedagógico. Narramos muitas de nossas experiências profissionais e parece que todos os episódios relatados estão voltados para nosso contexto de vida e, muito provavelmente, para o contexto de professores em geral.

Dentre as muitas histórias contadas, fiz o recorte de seis microcenas, tendo como principal critério de escolha as narrativas em que os professores reconstruíam aspectos de sua atuação profissional. Identifiquei muitos excertos que apresentavam a avaliação de temáticas educacionais desafiadoras, por meio de narrativas que contribuíam para a formação das identidades profissionais dos participantes, conforme os objetivos do presente estudo. Além disso, após a seleção dos excertos narrativos, observei que a maioria deles era formado por avaliações que colaboravam para a construção de múltiplas identidades profissionais. Como o primeiro áudio era rico em narrativas, decidi analisar as narrativas do encontro matutino. Cabe mencionar que o encontro vespertino também é composto por muitas histórias, entretanto foi necessário fazer um recorte com intuito de alcançar os propósitos desta pesquisa.

Durante a seleção dos dados, percebi que as histórias estavam interligadas por episódios de sofrimento que marcavam as emoções do professor em estar em sala de aula vivenciando conflitos. Por esse motivo, voltei o olhar para o sofrimento docente, que constituía a identidade profissional do professor, partindo de uma perspectiva micro e macro para a investigação da interação docente. No nível micro, foco nos componentes estruturais da narrativa (LABOV; WALETZKY, 1967), nas categorias avaliativas (LABOV, 1972) e nos princípios identitários de emergência, posicionalidade, indexicalidade, relacionalidade e parcialidade, advindos dos estudos propostos por Bucholtz e Hall (2005). Já no nível macro, enfatizo o contexto social e interacional mais amplo no qual emergiram as narrativas, enfatizando a construção das múltiplas identidades profissionais (DUSZAK, 2002), por meio de recursos ideológicos e hegemônicos que reforçam estigmas sociais (GOFFMAN, 2004).

Ainda no processo de seleção dos dados, realizei uma leitura minuciosa dos fragmentos cujo objetivo era observar o conteúdo temático de cada história. Por conseguinte, a análise será dividida em dois blocos temáticos, sendo cada um deles destinado à discussão de histórias, a saber: 1-Narrativas de sofrimento: histórias familiares em ação e; 2- Narrativas de sofrimento: desafios para professores e alunos. No primeiro bloco, apresento excertos que abordam o contexto de vida e familiar dos alunos e evidenciam a construção coletiva e solidária do sofrimento, assim como mostram o sentimento de resistência e acolhimento do professor dentro de sua atividade profissional. O segundo bloco é formado por excertos que expõem

Considerações metodológicas e contextualização dos dados

as dificuldades relacionadas ao comportamento escolar do aluno e da sua aprendizagem e o sentimento de incapacidade do professor em meio a ausência de recursos e/ou seu preparo para lidar com situações pedagógicas adversas, ainda que se apresentem como profissionais que não desistiram do seu ofício. No quadro abaixo, mostro as seis microcenas narrativas e seus respectivos narradores, especificando o bloco temático no qual elas estão inseridas. Conforme observaremos, os principais narradores das histórias são Nathany e Damiana, entretanto, considero que houve um trabalho colaborativo entre todos os participantes com as histórias contadas.

Blocos temáticos	Microcenas Narrativas	Narradores
Narrativas de sofrimento: histórias familiares em ação	A escola e a família vivenciando situações dramáticas: os limites da sala de aula	Damiana e Nathany
	Arranjo familiar estigmatizado: como lidar?	Damiana
	A família e a escola: parceria possível?	Nathany
	Preconceito social e indisciplina em sala de aula: a família e os programas sociais	Damiana
Narrativas de sofrimento: desafios para professores e alunos	A indisciplina em sala de aula: como lidar?	Damiana
	Vivenciando conflitos: a fragilidade emocional do professor e do aluno	Damiana

Quadro 2 – Organização dos dados

Por conseguinte, a pesquisa passou por etapas que contribuíram para o desenvolvimento e produção desta Tese. Inicialmente, estabeleci o tema da pesquisa, em seguida convidei colegas de profissão para participarem do estudo, assim como delimito o instrumento para geração dos dados. Posteriormente, foram escolhidos os procedimentos para análise dos excertos selecionados e, por fim, estabeleci critérios para organização dos dados. O próximo quadro detalha as etapas metodológicas usadas na construção desta pesquisa.

Etapas Metodológicas		
Delimitação do tema	Discursos de professores da Educação Básica sobre o fazer pedagógico	
Eleição dos participantes e contato	Damiana, Flávio, Nathany e Kaila Contato via <i>WhatsApp</i> realizado em abril de 2016 e aceite no mesmo mês	
Instrumento para geração dos dados	Grupo de Discussão realizado na casa da pesquisadora no dia 02 de julho de 2016 (sábado)	
Procedimentos de análise	Níveis micro e macro	
	Nível micro	Nível macro
	Componentes estruturais da narrativa, categorias avaliativas e princípios identitários (emergência, posicionalidade, indexicalidade, relacionalidade e parcialidade)	contexto social e interacional, a partir de recursos ideológicos e hegemônicos que reforçam estigmas sociais
Organização dos dados	Blocos temáticos	
	1- Narrativas de sofrimento: histórias familiares em ação; 2- Narrativas de sofrimento: desafios para professores e alunos	

Quadro 3 – Etapas metodológicas

Após a apresentação do *corpus* da pesquisa, do modo como os dados foram selecionados e organizados, assim como os procedimentos adotados na análise, farei uma breve discussão sobre as implicações éticas e políticas da pesquisa.

5.6 Implicações éticas e políticas da pesquisa

Observei ao longo deste trabalho que é preciso entender a pesquisa como uma prática que, para além das reivindicações de neutralidade e objetividade presentes nos discursos cientificistas, é conduzida por implicações políticas. Existe um envolvimento inevitável do pesquisador com o objeto de pesquisa (VELHO, 1981), especialmente no que diz respeito à relativização dos resultados da pesquisa social

Considerações metodológicas e contextualização dos dados

e do reconhecimento de sua efemeridade. Portanto, “uma maneira correta de conceituar a investigação qualitativa é como um projeto cívico, participativo, colaborativo, que faz com que o pesquisador e os pesquisados envolvam-se em um diálogo moral contínuo” (LINCOLN; DENZIN, 2006, p. 391).

Para tanto, após a análise dos dados e observação de muitas histórias de sofrimento, decidi montar um novo grupo no *WhatsApp* com os professores, a fim de retornar as minhas análises para eles e também refletir conjuntamente sobre seus pontos de vista. Considero importante a troca e reflexão conjunta dos dados, além disso, acredito ser necessário outro momento de reflexão sobre nossas práticas docentes, que partiram das minhas análises sobre as falas encontradas no Grupo de Discussão. Investigar o discurso de professores diretamente envolvidos com a Educação Básica me permite compreender minha prática como professora, do mesmo modo que é relevante para os participantes envolvidos, por ser um momento de discussão sobre as nossas experiências pedagógicas. Adoto, novamente, o *WhatsApp* como um instrumento de geração de dados, pois não tive tempo hábil para agendar um novo encontro com os participantes e por acreditar que ele é um recurso que pode contribuir para a minha pesquisa, conforme motivação inicial. Farei uma análise temática dos dados do *WhatsApp*, em busca de gerar entendimentos sobre a reflexão realizada entre os participantes.

Depois de ter apresentado, neste capítulo, o paradigma metodológico que orienta o estudo, bem como os participantes que integram o trabalho e o quadro analítico utilizado para o tratamento dos dados, no próximo capítulo, exponho a análise, com intuito de atingir os objetivos e de responder às perguntas de pesquisa.

6

Identidades coletivas docentes: o sofrimento coconstruído em microcenas narrativas

Todas as dores podem ser suportadas se você as puser numa história ou contar uma história sobre elas.

ARENDR, 1998, p. 95.

Ao analisar os dados gerados no Grupo de Discussão com quatro professores da Educação Básica de disciplinas escolares distintas, pude identificar a apresentação e a discussão de questões sociais amplas nos discursos dos participantes desta pesquisa. Diferentes temas compõem a agenda da nossa reunião, sobretudo, aqueles que estão relacionados às histórias vividas por nós, mais especificamente, as experiências de sofrimento (BASTOS, 2008) ligadas ao exercício de nossas atividades profissionais. Os episódios aqui narrados remetem ao sofrimento gerado pelo trabalho diário em sala de aula e pelos possíveis desafios advindos da carreira docente. Por outro lado, construímos nossas histórias voltadas à movimentos de resistência e de proatividade do professor em permanecer em sala de aula, contribuindo para o acolhimento social, afetivo e cognitivo do aluno no ambiente educacional.

Durante a interação, os participantes constroem, em suas falas narrativas, experiências pessoais de sofrimento que foram compartilhadas interacionalmente. Conforme iremos discutir a seguir, os professores vivenciaram momentos que geraram, dentre outros, sentimentos de insatisfação, de incapacidade, de infelicidade, de agentividade, de resistência e de acolhimento. Todos esses sentimentos contribuíram para a construção coletiva do sofrimento docente e, conseqüentemente, ao longo das interações, do discente. Entendo que o sofrimento é uma forma de emoção, fruto de relações socioculturalmente construídas (LUPTON, 1998), não sendo aqui considerado como um dado apriorístico ou

simplesmente biológico, mas como um artefato social e culturalmente construído, negociado e interpretado na interação.

Sendo assim, volto meu olhar para a construção discursiva do sofrimento, entendendo que o mesmo ocorre via relações sociais em práticas discursivas, sobretudo em narrativas (SANTOS; BASTOS, 2009). Os significados que estão emaranhados em nossas práticas narrativas parecem contribuir para o entendimento de que a profissão docente está passando por momentos difíceis, como já foi exposto no capítulo 2 desta Tese (cf. p. 38). Investigo a produção de discursos que propõem, de forma consciente ou não, a manutenção do sofrimento dos participantes (professores e alunos) por estarem inseridos em um contexto escolar de desigualdades e o sentimento de incapacidade pela falta de recursos e/ou preparo para lidar com situações pedagógicas desafiadoras. Ao analisar como a experiência do sofrimento é construída em microcenas narrativas, busco olhar para o modo como dúvidas, inseguranças e medos são apresentados e compartilhados na interação. Da mesma maneira que objetivo olhar para a forma como o professor lida com situações adversas sem deixar de considerar os aspectos sociais, afetivos e cognitivos que constituem o processo de ensino e aprendizagem.

A análise se estrutura a partir da construção coletiva e solidária do sofrimento, baseando-se no trabalho de construção das identidades coletivas em narrativas de experiências pessoais. O quadro abaixo sintetiza a forma como este capítulo encontra-se organizado. Na primeira coluna, nomeio as microcenas narrativas que foram usadas para exemplificar os temas que compõem as histórias dos participantes deste estudo e, na segunda, apresento os excertos que foram aqui analisados.

Microcenas Narrativas	Excertos analisados
A escola e a família vivenciando situações dramáticas: os limites da sala de aula	<i>além de ser professora você tem que ser psicóloga tem que ser <u>tudo</u></i> (Excerto 1)
Arranjo familiar estigmatizado: como lidar ?	<i>então eu já percebi que ela tem um proble[mi::nha]</i> (Excerto 2)

A família e a escola: parceria possível?	<i>sério é:: surreal <u>ele faz uma bagun::ça na sala SOZINHO</u>= (Excerto 3)</i>
Preconceito social e indisciplina em sala de aula: a família e os programas sociais	<i>então assim os pais estão perdendo o controle (Excerto 4)</i>
A indisciplina em sala de aula: como lidar?	<i>o aluno de hoje é diferente do aluno de antigamen::te (Excerto 5)</i>
Vivenciando conflitos: a fragilidade emocional do professor e do aluno	<i>eu tenho um alu::no ele é:: do sétimo ano (.) ele não sabe escrever (Excerto 6)</i>

Quadro 4 – Organização da análise

Como apresentado na metodologia, os participantes desta pesquisa são professores de diferentes disciplinas e contextos escolares distintos do estado do Rio de Janeiro, que foram convidados a participar do estudo. Somos quatro professores discutindo sobre nossas salas de aula e, por conseguinte, envolvidos emocionalmente pelas temáticas que integram nossa conversa. Os participantes são todos professores de escolas públicas, exceto Flávio que, na época, trabalhava em uma escola particular. Os quatro participantes foram alunos de escolas públicas, três deles também estudaram em universidades públicas e apenas uma (Damiana) estudou em universidade particular. Podemos dizer que já conhecemos o contexto de ensino público, pois além de lecionarmos nesse ambiente, também já estudamos nele.

6.1

Narrativas de sofrimento: histórias familiares em ação

Neste primeiro bloco temático, apresentarei quatro microcenas narrativas que retratam o contexto de vida e familiar de nossos alunos, e contribuem para a construção coletiva e solidária do sofrimento. Atribuímos as dificuldades vivenciadas em sala de aula ao contexto de vida dos alunos, o que possibilita a criação de narrativas de sofrimento que evidenciam nossas dúvidas, medos e inseguranças quanto a nossa atividade pedagógica, assim como mostram nossa preocupação com os três elementos que compõem o processo de ensino e

aprendizagem, isto é, o social, o afetivo e o cognitivo. Muitos estudantes passam por dificuldades diárias e pertencem ao ambiente familiar que é estigmatizado e desprestigiado socialmente. Entendo, assim como Goffman (2004, p. 4), que o estigmatizado é aquele “indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. Nesta pesquisa, veremos que nossos alunos e seus responsáveis, mesmo que indiretamente, são estigmatizados pelos participantes da pesquisa, pois fazem parte de um grupo marcado e identificado de forma negativa ou depreciativa (GOFFMAN, 2004). Em nossas microcenas, conforme veremos abaixo, narramos eventos que descrevem um tipo familiar que foge dos padrões culturais, tradicionalmente aceitos.

Os professores desta pesquisa partem de um conceito preconcebido de família, atribuindo suas crenças a um tipo “ideal” de construção familiar que não necessariamente é aceito ou bem visto por outros sujeitos. Estabelecemos, em nosso grupo, o estereótipo de família “ideal” e rotulamos negativamente as pessoas que não fazem parte desse padrão construído interacionalmente por nós. Nossas falas, em alguns momentos, tendem a propagar a exclusão social, pois estamos reforçando determinados discursos hegemônicos. As formulações discursivas construídas em nossa interação dizem respeito ao modo como nos reconstruímos identitariamente em um grupo criado para fins específicos de pesquisa. Entendo a natureza fluida e líquida de nossas identidades, e, por isso, posso dizer que nossa interação marca posições discursivas construídas no aqui e agora da interação em curso.

6.1.1

Microcena 1 – A escola e a família vivenciando situações dramáticas: os limites da sala de aula

O primeiro excerto analisado neste estudo corresponde ao momento inicial do Grupo de Discussão, quando os participantes se apresentaram uns para os outros, e, estimulados por mim, conversaram sobre as suas motivações em ser professor e em estar em sala de aula. Tópicos relacionados a experiências docentes compuseram a agenda da reunião. Nesta primeira seção, observaremos a construção de eventos narrativos que relatam a dificuldade do professor em lidar com o contexto de vida dos estudantes e com a falta de uma estrutura familiar sólida, isto é, de acordo com os padrões de família impostos socialmente e reforçados ideologicamente pelos nossos discursos. Reconhecemos e atribuímos valor à

família composta por casais heterossexuais, com seus respectivos filhos. Há, no excerto 1 abaixo, a construção de situações de sofrimento vividas por alunos em suas casas e por professores em sala de aula, sendo muitas vezes difícil estabelecer quais são os limites da atividade docente.

Excerto 1: além de ser professora você tem que ser psicóloga tem que ser tudo

01 Damiana até porque eu acho pelo menos o que eu percebo lá
 02 no ciep é: como é uma área muito caren::te eu acho
 03 que o professor também tem que se adaptar um pouco
 04 à turma porque eu tenho uma turma de trinta e
 05 cinco alunos só que cada um tem um problema
 06 diferente tem alunos que chegam co- com fome
 07 Nathany Hurrum
 08 Damiana que não tomaram café
 09 Adriana só vão para a escola às vezes pra merendar
 10 Damiana aí não conseguem prestar atenção na aula porque
 11 fala pra você que tá com fome aí o que que você
 12 vai fazer↑ aí tem aluno que são irmãos que tem tem
 13 problemas pessoais que surgem no meio da aula aí
 14 você tem que pa- porque além de ser professora
 15 você tem que ser psicóloga tem que ser tudo
 16 Nathany na- eu acho que a gente é TUDO por último que é
 17 professora
 18 Damiana É::
 19 Nathany eu sempre digo isso
 20 Damiana Tudo
 21 Nathany você é psicóloga você é médica "professora eu tô
 22 com cólica" "professora eu tô com dor de cabeça
 23 não sei o quê" e são problemas que eu fico
 24 pensando (.) gente eu com a idade que eu tenho eu
 25 não consigo imagina::r o problema que essa pessoa
 26 passa em casa (.) eu tenho um alu::no lá do
 27 município do rio do sexto ano aí eu falei assim
 28 "seu caderno↑ cadê seu caderno↑ não sei o quê" ele
 29 puxou o caderno da mochila saiu um monte de
 30 baratinha de dentro do caderno aquela baratinha
 31 pequenininha
 32 Adriana Hurrum
 33 Nathany falei aonde é que essa pessoa vive↑ (.) sabe são
 34 coisas que a gente não consegue imagina::r e aí a
 35 gente vai querer que o aluno nã- (.) se compo::rte
 36 neah que que desenvolva bem em:: um excelen::te
 37 que tenha resulta::dos excelentes não tem como
 38 Damiana não dá
 39 Nathany com aquela vida sabe pai mãe às vezes tem que
 40 trabalha::r pra sustentar não tem como tomar conta
 41 então assim é muito compli[cado]

No primeiro excerto, podemos observar que os professores vivenciam diariamente em suas salas de aula situações difíceis de serem tratadas. Muitas vezes não sabemos os limites da nossa profissão (porque além de ser professora você tem que ser psicóloga tem que ser tudo, linhas 14 e 15), o que nos

causa muito desconforto (sabe são coisas que a gente não consegue imagina::r, linhas 33 e 34). As professoras se engajam em uma performance narrativa, através da qual constroem uma trajetória pedagógica de sofrimento, pois não sabem como lidar com algumas situações, como, por exemplo, àquela em que o aluno vai para a escola com fome e quando outro aluno puxa um caderno da mochila que estava cheio de “baratinha”. As professoras estão sensibilizadas com a situação de vida do aluno e se constroem de maneira positiva e proativa, pois entendem o difícil contexto em que o aluno está vivendo (falei aonde é que essa pessoa vive↑ (.) sabe são coisas que a gente não consegue imagina::r, linhas 33 e 34). Há, nesse primeiro excerto, preocupação das professoras com os elementos sociais, afetivos e cognitivos que constituem a atividade pedagógica, pois a aprendizagem é um processo eminentemente social e afetivo. Da mesma maneira, podemos observar uma performance identitária (GOFFMAN, [1959] 2014) sendo coconstruída pelas participantes, pois, no palco interacional da vida, os sujeitos desejam ser reconhecidos por seus atributos morais socialmente valorizados, isto é, buscamos reforçar aquilo que é bem visto pela sociedade, com intuito de nos construirmos sob uma luz favorável.

Nesse momento, entra em cena a manutenção de uma realidade que corresponde aos segmentos das classes populares, que são atingidos pela falta de recursos básicos para a sobrevivência e a manutenção da dignidade humana. Muitos alunos de camadas populares, ou de área muito caren::te (linha 2), com os quais temos contato diariamente, sofrem com a falta de recursos indispensáveis para viver dignamente. Como Nathany trouxe à tona, seu aluno vive em condições praticamente insalubres, tornando-se difícil exigir qualquer tipo de comportamento do mesmo. Observamos que existe a descrição de um drama vivido por essa classe social, pois é negado ao sujeito as condições básicas para viver e, conseqüentemente, para estar dentro de uma sala de aula. Os alunos são, então, construídos como vítimas de um contexto social desigual e injusto, sobressaindo a identidade de aluno sofrido. Esse problema social atinge grande parte das escolas brasileiras, que recebem diariamente alunos com fome, sem terem uma higiene pessoal apropriada, sem material escolar adequado, entre outros. Convivemos com essa realidade e, na maioria das vezes, não sabemos como agir. Ficamos angustiados, pois sabemos o quanto as desigualdades sociais afetam nossas salas de aula e o quanto a política educacional brasileira é excludente. As participantes

compartilham o sofrimento coletivo, construindo o envolvimento necessário para a criação e manutenção de suas identidades e, por conseguinte, da intersubjetividade do grupo.

Cabe destacar que as nossas discussões estão voltadas para situações que não são apenas vivenciadas por nós em particular, mas que fazem parte do contexto de muitos outros professores e estudantes em seus ambientes pedagógicos. Recebemos muitos alunos que possuem poucos recursos básicos para sobrevivência, como, por exemplo, alimentação e moradia adequadas. Não podemos ignorar o fato de que esses alunos passam por sérias dificuldades em suas casas, tampouco podemos apagar suas histórias de vida. Contudo, ficamos em uma posição complicada, pois não podemos deixar de considerar que o processo cognitivo emana da interação entre os aspectos social e afetivo. E ensinar em meio às adversidades não é uma tarefa fácil, pois somos diariamente cobrados por nossas instituições, seja para cumprir o currículo, para alcançar as metas de bons resultados escolares e/ou para dar conta do cronograma escolar. Vivemos em uma “sociedade voltada ao lucro e à valorização dos objetos e não dos seres humanos” (FORATTINI; LUCENA, 2015, p.35), o que pode causar adoecimento ao profissional que está comprometido com sua tarefa de ensinar. Os professores mostram que não estão apenas interessados com o contexto de aprendizagem do aluno, mas também estão preocupados com o contexto de vida que muitos deles fazem parte, reforçando a indissociabilidade dos elementos afetivos, sociais e cognitivos.

Recebemos muitas funções que não estamos preparados para exercer (JUNIOR; LIPP, 2008), o que contribui, segundo os autores, para o desequilíbrio da saúde física e mental dos professores. Muitas vezes, temos que responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, entretanto, temos a “sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – [nos faltam] condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140). Apesar de todas as dificuldades vivenciadas em seus ambientes de trabalho, as professoras, nesse primeiro excerto, constroem-se como profissionais ativas e agentes no processo de ensinar, preocupadas com as histórias de vida de seus alunos. As professoras buscam acolher os alunos que passam por essas dificuldades sociais, reconstruindo o elemento afetivo a partir das histórias de vida que entram em cena nas suas salas de aula. Mesmo os sentimentos positivos geram dor, pois o fato de o professor querer acolher seu aluno em sala de aula está sendo sofrido.

No excerto 1, percebemos que as professoras querem acolher o aluno, mas há sofrimento no momento desse acolhimento, pois existe um dano emocional para elas: então assim é muito compli[cado] (linha 41). Acolher, nesse contexto, é um afeto negativo.

Percebemos o comprometimento das professoras com os seus alunos, no momento em que a participante Nathany usa o pronome de tratamento “a gente” ao longo de sua narrativa na- eu acho que a gente é TUDO (linha 16) e sabe são coisas que a gente não consegue imagina::r e aí a gente vai querer que o aluno nã- (.) se compo::rte neah (linhas 33-36), contribuindo para a reconstrução da identidade coletiva (SNOW, 2001) e solidária de professor que é comprometido com sua atividade profissional e está preocupado com uma visão que foca na interrelação entre os elementos afetivos, sociais e cognitivos.

Duszak (2002) afirma que os pronomes pessoais podem funcionar como recursos linguísticos usados no discurso para construir, redistribuir ou modificar valores sociais de inclusão e exclusão, assim como remetem ao princípio de indexicalidade. Ao construir uma narrativa voltada para a desculpabilização do aluno, Nathany constrói à identidade de professora que compreende a complexidade de vida do mesmo. Ao utilizar o pronome “a gente”, a professora convida os demais colegas a refletirem sobre a situação do aluno, com vistas a produzir um sistema de coletividade que busca a não estigmatização do aluno em meio a sua realidade sócio-histórica e contribui para o engajamento discursivo dos participantes. De outro modo, ao dizer a gente é TUDO (linha 16) e a gente não consegue imagina::r e aí a gente vai querer (linhas 34 e 35), Nathany aciona um “nós”, que sinaliza uma noção de pertencimento, demonstrando o compartilhamento de atitudes e atividades ligadas à identidade coletiva (SNOW, 2001) do professor que vive em meio aos dilemas e aos desafios da atividade docente, mas permanece acreditando em seu papel como agente de transformação social. A construção dessa identidade se dá por meio do reconhecimento de um senso de *nós* que parte de atributos compartilhados e de experiências entre os que compõem a coletividade.

A análise do Excerto 1 sugere que a fala da participante Damiana (eu acho que o professor também tem que se adaptar um pouco à turma, linhas 2-4) sobre a adaptação do professor à realidade da sua turma constitui o sumário e também pode ser considerada como o elemento desencadeador da história

(JEFFERSON, 1978) que ela traz à tona para a discussão proposta. Com a utilização de um prefácio, que orienta a narrativa, ela anuncia uma história que está por vir porque eu tenho uma turma de trinta e cinco alunos só que cada um tem um problema diferente (linhas 4-6). Ela começa a relatar a sua experiência em sala de aula (linhas 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 14 e 15), e conta com a colaboração de Nathany, que inicia uma segunda história (linhas 26-31) baseada na primeira, por apresentar similaridade em termos do tópico conversacional (SACKS, 1968). A narrativa de Damiana desencadeia a narrativa de Nathany e, por isso, a sequencialidade das narrativas demonstra que as participantes estão sendo solidárias umas com as outras na construção do tema e de seus pontos de vista acerca de questões educacionais. Contar histórias é um jogo interacional importante para a intersubjetividade, tendo as segundas histórias a função de ilustrar, contrastar ou ampliar o ponto da primeira, reafirmando um ouvir atento (GARCEZ, 2001). Do mesmo modo, as narrativas em sequência atuam na manutenção e na coesão do grupo, sendo o nosso encontro um espaço privilegiado para contar/ouvir histórias.

Conforme veremos no excerto abaixo, Damiana retoma sua primeira história voltando para o ponto de sua narrativa que é apresentar os problemas sociais vivenciados por seus alunos. Com isso, há cooperação entre as participantes, que se assumem ora como narradoras e ora como interlocutoras das histórias contadas, sendo “o significado construído pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas” (MOITA LOPES, 2001, p. 57-58). Tal aspecto também contribui para o princípio de posicionalidade (BUCHOLTZ; HALL, 2005), pois a identidade abrange, entre outros aspectos, a concepção de que os papéis identitários (interlocutor atento, participativo, avaliador) são temporários e construídos localmente no turno a turno da interação.

Valendo-se da técnica de entrada na história (JEFFERSON, 1978), Nathany reitera o enunciado de Damiana (na- eu acho que a gente é TUDO por último que é professora, linhas 16 e 17) concordando com a avaliação de Damiana (porque além de ser professora você tem que ser psicóloga tem que ser tudo, linhas 14 e 15). A história de Nathany se inicia com uma orientação, que apresenta os personagens e o lugar (.) eu tenho um alu::no lá do município do rio do sexto ano (linhas 26-27). A ação complicadora (linhas 26-31) se constitui com verbos no pretérito perfeito e com o uso do discurso reportado direto, que contribui para o processo de autenticação (BUCHOLTZ; HALL, 2005), pois é

a forma pela qual a identidade é autenticada (verificada) discursivamente. Por fim, Nathany finaliza sua narrativa com uma coda avaliativa, com aquela vida sabe pai mãe às vezes tem que trabalha::r pra sustentar não tem como tomar conta então assim é muito compli[cado] (linhas 39-41), inclusive com uma avaliação moral (OCHS; CAPPs, 2001), de modo a conduzir os participantes ao encerramento de sua história e encaminhar os ouvintes de volta ao aqui e agora da interação em curso. Ao finalizar sua narrativa, Nathany abre espaço para Damiana voltar a contar a sua história, conforme veremos no próximo fragmento.

6.1.2

Microcena 2 – Arranjo familiar estigmatizado: como lidar?

No excerto 2, Damiana retoma a sua narrativa para falar do arranjo familiar estigmatizado de seus alunos que eu fui descobrir (.) que os do::is (.) além de irmãos são pri::mos (linhas 64 e 65) que, segundo ela, contribuem para que os discentes tenham problemas psicológicos: eles tem:: um problema psicoló::gico (linha 78). Damiana se constrói como uma professora atenta, apresentando-se sob uma luz favorável, ao mostrar compreensão perante uma dificuldade familiar, assumindo uma postura moral positiva para si. Afinal, “todos querem apresentar-se sob uma luz favorável, porque estão particularmente interessados, cada um na sua esfera de atividade, em aceitação social” (BIAR, 2012, p. 52). Temos, novamente, a construção de uma performance identitária voltada para o desejo da participante em ser reconhecida por seus atributos morais socialmente valorizados (GOFFMAN, [1959] 2014).

De outro modo, podemos perceber a narrativização do sofrimento, pois os professores e os alunos vivenciam momentos adversos e são construídos como sujeitos passivos da condição de vítimas de seu contexto social. Nesse caso, percebemos que o discurso das participantes emerge no curso interacional de uso da linguagem, que está situada em contextos socioculturais, sendo suas narrativas encaixadas em contextos locais, e suas formas e funções desenvolvidas com base nesses contextos (NORRICK, 2007).

Excerto 2: então eu já percebi que ela tem um proble[mi::nha]

42 Damiana [e tem] aluno com problema psicoló::gico=
43 Nathany =te::m
44 Damiana eu tenho dois irmã::os que não fazem nada (.) aí
45 eu passei uma uma produção:: textual (.) uma
46 música=
47 Adriana =hurrum
48 Damiana a irmãzinha começou a cho::rar ... aí:: no final
49 da aula eu fui lá:: (.)
50 Adriana [pra falar]
51 Damiana [pra saber] porque que ela estava cho[ran::do]
52 Nathany [hurrum]
53 Damiana porque numa aula anterior:: ela fez xixi ... na
54 [cal::ça]
55 Adriana [coita::da]
56 Damiana fez xixi (.) então eu já percebi que ela tem um
57 proble[mi::nha]
58 Nathany [hurrum]
59 Damiana aí ela fa- ela não quis me dizer o que era (.)
60 Adriana Hurrum
61 Damiana aí:: um aluno levantou e falou assim "na casa
62 deles é maior safadeza" ... [aí hh]
63 Adriana [que isso]
64 Damiana que eu fui descobrir (.) que os do::is (.) além
65 de irmãos são pri::mos ...
66 Nathany ih:: gente
67 Damiana o pai dele (.) o PAI [dos dois] ... mora com duas
68 [irmãs] ... na mesma casa=
69 Nathany [hurrum]
70 Adriana [hurrum]
71 Flávio =[hurrum]
72 Adriana [jesu::s]
73 Damiana na mesma casa é um pai e duas irmãs e eles são
74 irmãos e primos...
75 Flávio °nossa°
76 Damiana então aqueles dois eles tem [eles eles]
77 Adriana [°não tem°]
78 Damiana: eles tem:: um problema psicoló::gico eles não
79 conseguem fazer nada não consigo tirar nada dos
80 dois (.) porque eles tem esses problemas deles
81 (.) que eles nem eles entendem >porque
82 aí eu conversei com ela< separadamente no no::
83 final da aula (.) ela falou "professora nem eu
84 entendo o que que acontece" (.) então eu eu
85 acredito que seja problemas que eles trazem de
86 casa deve ficar pensando [naquilo]
87 Flávio [o dia inteiro]
88 Damiana na situação que passa em casa e não cons- e como
89 é que você vai pedir uma redação†
90 Nathany é:: são estranhos [neah†]
91 Damiana [uma] produção textual (.)
92 Adriana hurrum
93 Damiana eles não conseguem produzir nada (.) nenhum dos
94 dois são completamente aliena::dos (.) por causa
95 dos problemas que passam em casa

A sociedade contemporânea é palco de diversas transformações, seja nas relações paternas, maternas ou nas relações de gênero, conceitos historicamente

determinados e em constante mutação. O modelo tradicional idealizado por nós na interação e os novos arranjos familiares como o que Damiana apresentou em sua narrativa convivem lado a lado, coexistindo diversas formas de ser família e de ser casal na atualidade. De acordo com Nogueira (2006, p. 159), “a família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico”, tendo passado por muitas mudanças na “diversificação dos arranjos familiares com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais)”. Nossos alunos fazem parte de diferentes tipos de construção familiar.

A professora constrói uma estrutura familiar que é basicamente composta por um pai, uma mãe e seus filhos. Outros possíveis arranjos familiares que fogem desse padrão criado nos excertos pelos participantes da pesquisa são considerados inapropriados por eles e, por isso, tendem a ser estigmatizados ao longo da interação. A narrativa de Damiana ilustra uma família estigmatizada pelos participantes, por ser composta por duas irmãs, que moram com o mesmo marido. Tal composição parece não ser bem aceita pelos professores, por isso causa tanto desconforto entre os participantes da interação – que emitem muitas avaliações durante a fala de Damiana (ih:: gente, linha 66; [jesu::s], linha 72; °nossa°, linha 75) – e os personagens do mundo narrado (aí:: um aluno levantou e falou assim “na casa deles é maior safadeza”, linhas 61 e 62). Damiana afirma que seus alunos têm problemas psicológicos por conta da convivência em um ambiente que não é bem visto pelos participantes da interação e também é marcado por estereótipos sociais. Observamos que há a exposição do drama familiar daqueles alunos, que convivem com difíceis situações, evidenciando experiências emocionais atreladas ao sofrimento do aluno e do professor.

Assim como no primeiro excerto analisado, os professores desta pesquisa apresentam as realidades sociais de seus discentes, que são marginalizadas e estigmatizadas, reverberando, segundo eles, no difícil comportamento escolar dos alunos. Há a estigmatização dos estudantes de forma indireta, pois os mesmos fazem parte de uma realidade estigmatizada, isto é, vivem em um contexto sócio-histórico discriminatório, que oprime e deixa à margem aqueles que não estão dentro dos padrões culturais hegemônicos. Do mesmo modo, existe a elaboração do sofrimento como resistência ao ambiente social em que o aluno está inserido. De acordo com Goffman (2004), a sociedade categoriza as pessoas e estabelece quem tem mais chances de estar em determinados ambientes sociais.

Categorizamos determinados alunos por seus atributos, sendo eles marcados, valorados e identificados, em alguns momentos, de forma negativa, pois os mesmos não se enquadram nos padrões aceitos por nós, principalmente, no que corresponde ao seu ambiente de convívio social. A identidade social do aluno estigmatizado é reforçada por nós, pois corroboramos para a sustentação de modelos familiares estereotipados.

Acredito que tanto os alunos como os professores sofrem, pois se encontram de mãos atadas, sem poderem (re)agir a uma realidade que escapa as suas possibilidades de ação. O sofrimento surge como forma de realçar o desejo de os professores se libertarem de momentos que os aprisionam. Em muitos casos, nos sentimos sozinhos no enfrentamento de situações “que estão afetando [nossa] saúde e bem-estar” (JUNIOR; LIPP, p. 857). Contudo, podemos perceber a tentativa dos professores de se colocarem no lugar do aluno, assim como de refletirem sobre as dificuldades discentes: e como é que você vai pedir uma redação? (linhas 88 e 89). Apesar de não reconhecer como legítima a formação familiar do seu aluno, a professora compreende a realidade dele, mostrando-se preocupada com os elementos sociais e afetivos na constituição do seu processo cognitivo de aprendizagem.

Por conseguinte, há a construção de temas que estão presentes no ambiente escolar, causando desconforto interacional e experiências de sofrimento compartilhadas entre os sujeitos desse contexto. A partir da problematização de tais temas, as narrativas são construídas de modo a reforçar as experiências vivenciadas pelos participantes desta pesquisa. Contar uma história é um modo de criar a realidade social (MOITA LOPES, 2001), por isso as narrativas deste estudo foram reorganizadas e ressignificadas de acordo com as experiências vividas pelos professores nos ambientes em que estão inseridos. As histórias desses professores em particular nos dizem muito sobre histórias de outros professores que compartilham experiências parecidas com as nossas. As narrativas surgem, então, como pano de fundo para a discussão de problemáticas sociais, ao mesmo tempo que contribuem para a manutenção de nossas identidades coletivas.

De acordo com o referencial teórico que dá suporte a este trabalho, as identidades são negociadas nas interações sociais, isto é, no desenrolar das narrativas que são colaborativamente construídas pelos participantes. Por esse motivo, somos constituídos por múltiplas identidades, sendo todas construídas

discursivamente. Nesta pesquisa, os participantes coconstróem suas identidades profissionais e as identidades dos outros participantes do processo educacional, uma vez que há o engajamento discursivo no desenvolvimento dos episódios contados. A identidade é produto da negociação e contestação interacional, e, portanto, resultado das percepções e desempenho do outro, o que constitui o princípio de parcialidade (BUCHOLTZ; HALL, 2005).

A ação complicadora da história de Damiana se constrói a partir da colaboração dos outros participantes que se engajam na sua narrativa e expressam sinais de concordância ([hurrum], linhas 47, 52, 58, 60, 69, 70, 71, 92), de complementação da história ([pra falar], linha 50, [°não tem°], linha 77), de surpresa e de espanto ([coita::da], linha 55, [que isso], linha 63, ih:: gente, linha 66, [jesu::s], linha 72, °nossa°, linha 75). Os participantes encontram-se envolvidos na narrativa, expressando, por meio de sobreposições, seu envolvimento com o evento contado. Tais ações revelam o caráter colaborativo da construção da narrativa, além de ilustrar que o evento está sendo construído localmente pelos participantes, no turno a turno da interação. Observamos cooperação na construção de pontos de vista que focam na apresentação do arranjo familiar estigmatizado e, em consequência, na manutenção do sofrimento sentido pelos participantes do processo educacional. Tanto o professor como o aluno efetivamente não podem mudar suas condições sociais, afetivas e cognitivas, sendo que essa impossibilidade de ação causa angústia ao professor que está preocupado com a visão holística do processo de ensino e aprendizagem.

Destaco que os participantes deste estudo constroem suas identidades usando diversas sobreposições, sinalizando como estamos envolvidos na interação. Apesar de eu estar ocupando o papel de pesquisadora e também de mediadora da conversa, não pareço exercer uma relação de maior poder na interação. Tal relação, aparentemente, simétrica parece possibilitar aos participantes liberdade para tratar de temas educacionais complexos e para contar suas histórias docentes voltadas para os desafios diários de suas tarefas profissionais, permitindo que a interação ocorra de forma dinâmica.

No curso interacional do Grupo de Discussão foram coconstruídas trajetórias de sofrimento em torno dos desafios dos professores, ou seja, usamos aquele momento para expor nossas dificuldades, incertezas, medos e angústias sobre o fazer pedagógico, possivelmente, por dividirmos as mesmas experiências, ainda

que com nuances diferentes. Nossas experiências profissionais não são as mesmas, pois somos professores diferentes que atuam em contextos distintos e com públicos diversos, contudo, nossos olhares sobre a atividade docente reverberam pontos de vista semelhantes sobre o fazer pedagógico. Parece que nos envolvemos interacionalmente com vistas a produzir um sistema de coletividade docente que busca a ênfase no reconhecimento de manifestações emocionais presentes em sala de aula. Nossas narrativas relatam episódios que evidenciam nossa preocupação com os aspectos social, afetivo e cognitivo que compõem a atividade pedagógica, contudo, não podemos lidar com todas as nuances advindas do trabalho docente, pois também somos seres humanos constituídos pelo afeto. Observamos que os professores deste estudo entendem o aluno, solidarizam-se com sua afetividade e com sua situação social, entretanto, os docentes não estão dando conta do tipo de emoção e de questão social que está ocupando as salas de aula. Torna-se muito pesado para os professores realizarem o seu trabalho, pois os mesmos não contam com o apoio e a ajuda de outros profissionais.

A narrativa de Damiana é altamente avaliativa, pois a professora, em colaboração com os demais professores, avalia o comportamento dos outros a todo momento. Todas essas avaliações morais (OCHS; CAPPs, 2001) contribuem para a construção das múltiplas identidades profissionais da professora. O envolvimento é um traço muito evidente em sua narrativa, pois a participante consegue incluir todos os demais na construção de sua história. Sua narrativa é repleta de estratégias de alto envolvimento, que contribuem para a construção de sua identidade como professora proativa, cuja ação extrapola os limites da sala de aula. Ao olharmos a performance de Damiana, podemos ir além do que foi dito por ela em sua narrativa, pois a participante integra, persuade e movimenta a sua audiência através de uma linguagem enfática, expressiva e persuasiva. Nessa perspectiva, contar história é uma forma de ação (RIESSMAN, 2005), pois toda performance narrativa é, fundamentalmente, situada e determinada pela audiência (BAUMAN, 1986).

Da mesma maneira, podemos observar que o sofrimento da narradora é construído com a forte presença de recursos de avaliação, tais como os intensificadores, representados por meio da fonologia expressiva, sinalizada pelo alongamento de vogal e pela ênfase eu tenho dois irmã::os que não fazem nada (.) aí eu passei uma uma produção:: textual (.) uma música= (linhas 44-46), dos quantificadores eles tem:: um problema psicoló::gico

Identidades coletivas docentes: o sofrimento coconstruído em microcenas narrativas

eles não conseguem fazer nada não consigo tirar nada dos dois (linhas 78-80) e da repetição então aqueles dois eles tem [eles eles] (linha 76) eles tem:: um problema psicoló::gico eles não conseguem fazer nada não consigo tirar nada dos dois (.) porque eles tem esses problemas deles (.) que eles nem eles entendem (linhas 78-81).

Nos dois excertos até agora analisados, e nos próximos, vejo o uso frequente de sobreposições, o que contribui para que haja conforto na negociação dos tópicos conversacionais e, em consequência, na construção da solidariedade e do engajamento entre os participantes da interação. O conforto estabelecido entre os participantes contribui também para a construção da identidade coletiva (SNOW, 2001) sofrida de um grupo de professores que compartilham opiniões e interesses em comum, e, por isso, constroem suas narrativas em solidariedade e afiliação ao grupo, conforme será discutido no terceiro excerto, abaixo. Há um reconhecimento entre os participantes de um senso comum de “nós”, mostrando que eles estão constantemente buscando sinais de proximidade entre o grupo e de enfrentamento das dificuldades por meio da agentividade e da resistência.

6.1.3

Microcena 3 – A família e a escola: parceria possível?

No fragmento 3, percebo que os professores continuam construindo suas narrativas em solidariedade ao que os outros colegas já contaram anteriormente. A relação da família com a escola é vista de forma positiva e muito importante para os professores, que desejam manter o diálogo e a parceria com os responsáveis por seus alunos. Contudo, nem sempre é fácil manter essa parceria, o que parece causar desconforto e sofrimento para o professor. Suas expectativas são quebradas e, como veremos no próximo excerto, há problematização da falta de diálogo entre a escola e a família.

Excerto 3: sério é:: surreal ele faz uma bagun::ça na sala SOZINHO=

122 Nathany é não é:: oh:: Flávio é tem (.) por exemplo >lá
 123 no município do Rio entrou um diretor novo agora<
 124 tem uns:: dois meses mais ou menos menos e ele
 125 tem feito isso neah aluno que começa dando muito
 126 [problema]
 127 Adriana [hurrum]
 128 Nathany a gente chama o pai para conversar:: chama a
 129 mãe:: e tal não começa a ter resultado (.) por

Identidades coletivas docentes: o sofrimento coconstruído em microcenos narrativas

130 exemplo tem um aluno ricardo do sexto ano (.) é::
 131 é:: assim é surreal (.) sério é:: surreal ele
 132 faz uma bagun::ça na sala SOZINHO=
 133 Damiana =sozinho
 134 Nathany ele [tumul::][tua a sala de um jeito]
 135 Adriana [hurrum]
 136 Damiana [que você tem que tirar]
 137 Nathany que:: você não consegue dar aula fica
 138 impraticável=
 139 Adriana =hurrum
 140 Nathany chamei a mãe no início do ano conversei "não::
 141 professora pode deixar vou apertar ele em casa
 142 não sei o que" >"tá bom mãe"<(.) aí chegou o pai
 143 e nada não adiantou (.) o pai [chamei]
 144 Adriana [hurrum]
 145 Nathany "pai ó está acontecendo isso e::" e com outros
 146 PROFESSORES também (.) nada (.) de repente eles
 147 pararam de ir pra ir à escola a gente chamava o
 148 pai chamava a mãe e ninguém aparecia (.) aí ele
 149 encaminhou pro conselho tutelar aí a mãe apareceu
 150 na escola neah porque neah=
 151 Damiana =com medo de perder o bolsa família
 152 Nathany aí ela aparece na escola
 153 Damiana Aposto
 154 Nathany [aí ela diz]
 155 Flávio [é tem muito] disso mesmo
 156 Nathany "eu não sei o que que eu faço com ele mais" com
 157 um menino deste tamanho pequenininho (.) sexto
 158 ano deve ter onze doze anos no máximo a mãe me
 159 diz que não sabe o que faz com ele gente

Nathany, ao trazer o exemplo de um aluno do município do Rio de Janeiro, se distancia da realidade de vida dele e da dos professores, marcando sentido de exclusão e de distância social (DUSZAK, 2002). O uso de um advérbio de lugar lá (linha 122) e dos pronomes pessoais ele/eles (em referência ao aluno e aos seus pais), coopera para sentidos de exclusão. Por outro lado, ao usar o pronome a gente (linha 128) que equivale ao pronome nós, a professora se afilia ao grupo que está buscando "resolver" a situação escolar do aluno. Além disso, esse fato corrobora a ideia de que a identidade é relacional (princípio da relacionalidade), como apontam Bucholtz e Hall (2005), pois é construída intersubjetivamente por meio de processos de adequação/distinção, ou seja, de inclusão e exclusão, a partir das diferenças percebidas. Ao nos incluirmos em um grupo, estamos consequentemente excluindo aqueles que não fazem parte desse mesmo grupo (WOODWARD, 2000).

Identifico uma narrativa com muitas avaliações, tanto por parte da narradora como por parte dos seus interlocutores. Provavelmente, isso ocorre pelo fato de os participantes compartilharem opiniões e experiências semelhantes, configurando uma identidade coletiva para o grupo. Nesse caso, o sofrimento de Nathany e dos

demais participantes se compõem a partir de recursos de avaliação, construindo a força dramática de suas narrativas, da mesma forma que elucida o desejo dos professores pela busca da liberdade que sufoca tanto o aluno como o professor. Nathany, nas linhas 129-131, interrompe a orientação para fazer comentários, que funcionam como avaliação externa: não começa a ter resultado (.) e é:: é:: assim é surreal (.) sério é:: surreal. Avaliações externas com suspensão da ação narrativa (LABOV, 1972) também são encontradas em sobreposições de turnos.

Ao longo da ação complicadora, identifico o emprego de elementos avaliativos por Nathany: (intensificador, do tipo fonologia expressiva, nas linhas 137 e 138: fica impraticável=; intensificador, do tipo repetição, na linha 131: surreal; e intensificador, do tipo gesto, nas linhas 156 e 157: com um menino deste tamanho pequenininho). Os movimentos de repetições não são vistos como meras duplicações, mas como diferentes modos de avaliar o sofrimento da professora (é:: assim é surreal (.) sério é:: surreal ele, linha 131), sofrimento este que vai sendo coconstruído pouco a pouco na interação. Os intensificadores ajudam a tornar seu discurso mais reportável, do mesmo modo que funcionam como uma estratégia performática de construção de sua identidade de professora sofrida. Nathany constrói sua narrativa com discurso reportado direto, sustentando a dramaticidade de sua história ao mesmo tempo que funciona como um recurso avaliativo da fala do outro. Além disso, o uso do processo de autenticação (BUCHOLTZ; HALL, 2005) ocorre quando a participante traz o discurso reportado no sentido de conferir veracidade ao que está sendo dito.

Além de se construir identitariamente, a professora constrói seu aluno como bagunceiro. Os pais são descritos como omissos, que nada fazem para melhorar o comportamento de seus filhos, apenas se interessam pelo dinheiro do Programa Bolsa Família. Em conjunto, os participantes emitem avaliações negativas sobre os pais, que já perderam o controle de seus filhos. Para isso, os participantes se engajam e afirmam que os pais só se interessam pelo Bolsa Família e não pela educação dos filhos. Por esse motivo, as formulações discursivas dos participantes parecem construir atributos sociais positivos para eles próprios e depreciativos para os demais participantes do processo educacional. Nathany, ao evidenciar as diferenças existentes entre o professor, que busca manter o diálogo, e os pais de seus alunos, que não estão interessados na manutenção desse diálogo, constrói sua

identidade com base no processo de adequação/distinção (BUCHOLTZ; HALL, 2005). Com base em sinais de diferença entre o grupo de professores e o grupo de pais, ela elimina as similaridades que possam existir entre os dois grupos. Da mesma forma, a professora demonstra-se preocupada com o elemento social, pois há preocupação com o fato de a família não acompanhar o percurso escolar do aluno. A ausência familiar pode afetar, dentre outros, o processo de ensino e aprendizagem, o que contribui para mais uma atribuição que o professor toma para si. No capítulo 1 (cf. p. 20), abordei a importância de termos o apoio da família na educação escolar, pois o professor não pode dar conta de fatores externos que estão relacionados ao ambiente familiar do aluno. Contudo, a família também precisa de apoio profissional, pois encontra-se, muitas vezes, sem amparo social.

Temos a apresentação do arranjo familiar estigmatizado, em contraposição ao modelo de família que é idealizado socialmente. Nós, professores, esperamos ter acesso rápido e fácil aos pais de nossos alunos, de modo a mantermos o diálogo frequente com eles. Entretanto, muitas vezes, não conseguimos estabelecer esse diálogo, seja pela dificuldade de a escola entrar em contato com o responsável ou de o mesmo comparecer à escola quando é solicitado. Na realidade, não sabemos os motivos de sua ausência na rotina escolar do aluno, o que nos faz recorrer a entendimentos diversos sobre essa ausência. Há o julgamento moral e a estigmatização das famílias com dificuldades de cooperar e, por isso, geralmente, vistas por nós como não participativas no processo de formação escolar, ou, em outras palavras, um grupo familiar que deixa de seguir e cumprir as normas e condutas sociais aceitas e bem vistas por nós professores participantes deste estudo.

Observo que o nosso discurso veicula uma visão estigmatizada, embasada na ideologia da classe dominante sobre a manutenção do governo em programas sociais assistencialistas para os menos favorecidos. O Bolsa Família serviu como exemplo para reforçarmos as discussões advindas, principalmente, dos meios de comunicação de massa sobre a acomodação dos seus beneficiários em relação ao trabalho e a geração de mais filhos para a manutenção do benefício (CASTRO et al., 2009). O estigma – a marca de um indivíduo que o distingue dos demais e, por isso, o torna alvo de depreciações – experienciado por aqueles que se beneficiam do programa começou a circular, na realidade, na mídia, de modo que construímos episódios de sofrimento familiar que tem relação direta com a prática narrativa própria do campo midiático. De maneira pouco reflexiva, propagamos uma visão

limitada dos beneficiários do programa, pois reiteramos discursos superficiais e reducionistas em relação a esse projeto social, criando o sofrimento como forma de resistência. Reproduzimos avaliações negativas com base em notícias jornalísticas que focam em críticas e em casos de fraudes e desvios. Por outro lado, não questionamos e nem avaliamos de forma positiva os possíveis benefícios que esses projetos sociais podem trazer.

Após Damiana usar o argumento de que o aparecimento dos pais dos alunos na escola ocorre por conta do Bolsa Família =com medo de perder o bolsa família (linha 151), Nathany finaliza sua narrativa com uma coda avaliativa e também como uma técnica de finalização da história (JEFFERSON, 1978) a mãe me diz que não sabe o que faz com ele gente (linhas 158 e 159), que é aceita por Damiana no turno seguinte que inicia uma nova narrativa com base na história de sua colega, conforme veremos no próximo excerto. A coda funciona como o elemento desencadeador (JEFFERSON, 1978) da próxima narrativa, pois Damiana inicia sua história fazendo uma avaliação negativa dos pais e segue com uma nova história sobre um de seus alunos. Mais uma vez uma história desencadeia a outra, evidenciando a solidariedade na conversa e a funcionalidade das narrativas para a construção do sofrimento coletivo dos professores participantes desta pesquisa. Há um conforto interacional, no momento de discussão das experiências docentes, já que os participantes se afiliam na busca da identidade coletiva do professor sofrido. Parece que estamos interligados interacionalmente e emocionalmente pelo nosso fazer pedagógico, que está atrelado as nossas experiências e atividades docentes.

6.1.4

Microcena 4 – Preconceito social e indisciplina em sala de aula: a família e os programas sociais

O quarto e último excerto que enfoca, mais especificamente, as histórias familiares, corresponde a um evento narrativo que lida com o preconceito e a indisciplina em sala de aula. Damiana avalia de forma negativa o comportamento dos pais dos alunos, dizendo que eles perderam o controle (linha 160). Tal avaliação é resultado da narrativa anterior de Nathany, que desencadeia uma nova narrativa. O desencadear de narrativas esclarece que, para os participantes desta pesquisa, as suas experiências profissionais estão em constante diálogo com as experiências dos

demais colegas de profissão, ao mesmo tempo que sinaliza as ações em conjunto de um grupo de professores que querem delinear o mesmo ponto de vista sobre suas trajetórias de sofrimento em sala de aula. Temos o surgimento de uma segunda história, que vem logo após a narrativa de Nathany. Observamos a construção da intersubjetividade, pois as segundas histórias ajudam a ilustrar, contrastar ou ampliar o ponto da primeira (GARCEZ, 2001), efetivando a reciprocidade na manutenção e entendimento do tópico conversacional.

Excerto 4: então assim os pais estão perdendo o controle

160 Damiana é porque os pais perderam o controle (.) tem uma
 161 lá no [ciep]
 162 Adriana [hurrum]
 163 Damiana que pro menino ir pra casa (.) teve uma quinta
 164 feira que ela ficou de sete e meia a hora que
 165 começou a aula até meio di::a lá fora no portão
 166 do ciep esperando o menino
 167 Nathany Hurrum
 168 Damiana neemias o nome [dele] (.)
 169 Adriana [hurrum]
 170 Damiana ele não tava nem aí (.) porque ele saiu da minha
 171 aula desceu comigo pro:: pro refeitório aí eu
 172 falei assim "você não vai embora não sua mãe tá
 173 lá no portão" "não (.) vou almoçar primeiro"
 174 (...) então assim os pais estão perdendo o
 175 controle
 176 Adriana Hurrum
 177 Damiana exatamente a resposta que te deu não sabem mais o
 178 que fazer=
 179 Nathany =não sabem
 180 Damiana e só vão à escola (.) porque por causa do bolsa
 181 família não querem perder o benefício porque
 182 muitos tem [do ensino fundamental]

Os quatro fragmentos até agora analisados focam na apresentação da composição familiar tida por nós como desestruturada, isto é, que foge dos padrões de normalidade e aceitabilidade social, funcionando como fonte de estigmatização e expressando sentido de *outgroupness* (DUSZAK, 2002). Damiana começa orientando a história, momento em que ela apresenta o lugar, os personagens e o tempo em que ocorreu a história: tem uma lá no [ciep] (linhas 160 e 161), que pro menino ir pra casa (.) teve uma quinta feira que ela ficou de sete e meia a hora que começou a aula até meio dia lá fora no portão do ciep esperando o menino (linhas 163-166). Em seguida, apresenta a ação complicadora, com o uso de orações no pretérito perfeito e com o discurso reportado direto porque ele saiu da minha aula desceu comigo pro:: pro

Identidades coletivas docentes: o sofrimento coconstruído em microcenas narrativas

refeitório aí eu falei assim “você não vai embora não sua mãe tá lá no portão” “não (.) vou almoçar primeiro” (linhas 170-173). O discurso reportado funciona como um elemento narrativo usado para realçar aspectos importantes do mundo das histórias (DE FINA, 2003), da mesma forma que é um recurso que concede dramaticidade aos fatos. A participante traz o discurso do mundo narrado para o mundo da narrativa, entrecruzando dois mundos para formar sentidos no aqui e agora da interação. Por fim, Damiana produz uma coda avaliativa então assim os pais estão perdendo o controle (linhas 174 e 175), que constitui a razão de ser daquela história. A professora constrói a identidade dos pais como aqueles que não tem mais nenhum domínio sobre os seus filhos.

Enquanto na tática de ilegitimação ocorre a censura da identidade do avaliado, na tática de autorização (BUCHOLTZ; HALL, 2005) há a reafirmação da identidade do avaliador, que acredita possuir uma identidade superior e mais correta a se seguir de acordo com uma determinada cultura. Sendo assim, os pais dos alunos são construídos como irresponsáveis e até imorais, pois estão apenas interessados no aspecto financeiro. Os professores negam tais traços identitários como legítimos, pois se constroem em oposição a tais características.

Ao negarem tais comportamentos, os professores constroem colaborativamente, por meio de concordância (*hurrum*, linhas 162, 167, 169, 176) e de complementação do que está sendo dito (=não sabem, linha 179), identidades coletivas (SNOW, 2001). Há, portanto, envolvimento com a categoria social de professores da Educação Básica, mais especificamente, com o grupo de professores participantes da pesquisa, de modo a construir um sentimento de pertencimento e afiliação e este grupo. No momento em que construímos nossas identidades profissionais, passamos a construir também a identidade de outros grupos, tanto a partir da aproximação quanto do distanciamento social. Com base nessa relação, as contribuições de Duszak (2002) nos ajudam a entender que as nossas identidades se constituem a partir de sentidos de inclusão/pertença (*ingroupness*) ou exclusão/distância (*outgroupness*) em relação a um grupo. Os participantes desta pesquisa, incluindo eu, reconfiguram suas identidades com base na comparação entre grupos que não compartilham os mesmos interesses, opiniões e atitudes que os nossos, formando uma distinção entre o “nós” e os “outros”, sendo o “nós” construído coletivamente entre os participantes.

A família é um grupo social atravessado por diferentes tipos de preconceitos, estigmas e estereótipos. Muitas vezes, nós professores, somos porta-vozes da visão de mundo da classe privilegiada socialmente e vítimas de uma política educacional burocrática e excludente. No excerto acima, reafirmamos que os pais não têm comprometimento com a educação escolar de seus filhos, como já havíamos dito no excerto 3, possuindo apenas interesses financeiros e só vão à escola (.) porque por causa do bolsa família, linha 180 e 181. Nesse caso, estamos reiterando nosso ponto de vista sobre os responsáveis pelos alunos. Ao nos afiliarmos com a visão exígua de que os programas sociais são recompensas para os necessitados, propagamos a ideologia midiática de maneira pouco reflexiva, de modo a reforçar estereótipos sociais, com os quais, muitas vezes, não concordamos. E acredito que nosso olhar deva enfatizar a importância de uma aceitação social de todas as complexas formas de organização familiar, sem recorrer a um padrão socioeconômico idealizado e historicamente determinado de família. O preconceito sofrido por aqueles que não tem acesso à cultura hegemônica é cristalizado em estereótipos que deslegitimam a classe social trabalhadora. Por esse motivo, precisamos combater todos os tipos de preconceito social.

A seguir, apresento uma seção composta por duas microcenas que retratam os desafios do professor em sala de aula, sobretudo, no tratamento da indisciplina escolar e dos desafios vivenciados por professores e alunos. Trato das narrativas de sofrimento, com vistas a privilegiar a falta de recursos e formação do professor mediante os possíveis percalços profissionais.

6.2

Narrativas de sofrimento: desafios para professores e alunos

Neste segundo bloco temático, apresentarei duas microcenas que relatam as dificuldades relacionadas ao comportamento escolar do aluno e da sua aprendizagem. Focarei, mais especificamente, o sofrimento vivido por professores e alunos, que estão inseridos em um contexto escolar de desigualdades e o sentimento de incapacidade pela falta de recursos e/ou preparo para lidar com situações pedagógicas adversas. Por outro lado, conforme temos observado na análise dos excertos, existem situações que fogem a uma resolução e não estão relacionadas ao nosso preparo profissional.

6.2.1

Microcena 5 – A indisciplina em sala de aula: como lidar?

Os professores deste estudo narram muitas experiências difíceis que foram vivenciadas em sala de aula. Há um engajamento entre os participantes na construção coletiva de um sofrimento que não é apenas sentido pelo professor, mas também pelo aluno. A partir da concepção de que o sofrimento é uma experiência construída e interpretada por meio de processos compartilhados socialmente (LUPTON, 1998; SANTOS; BASTOS, 2009), é fundamental entender que o discurso docente cria experiências emocionais, tendo em vista que é um espaço privilegiado para a construção da intersubjetividade.

Esta microcena narrativa relata os conflitos vividos por professores e alunos em suas salas de aula e a fragilidade emocional desses participantes interacionais. O evento narrado abaixo surge no momento em que os professores estão falando sobre a necessidade de haver respeito mútuo em sala de aula e da figura do professor como uma pessoa que possui autoridade e que precisa impor limites.

Excerto 5: o aluno de hoje é diferente do aluno de antigamen::te

01 Damiana mas eu eu eu:: senti uma coi::sa (.) que >vocês
 02 podem até não concordar< mas lá no:: no:: no:: no
 03 ciEP é o que eu consegui:: segurar (.) eu- eu::
 04 acho que o aluno de hoje é diferente do aluno de
 05 antigamen::te porque antigamen::te se a minha
 06 professora me chamasse a atenção na frente da
 07 turma=
 08 Adriana =hurrum
 09 Damiana eu não responderi::a=
 10 Nathany =hurrum
 11 Damiana e nem xingaria ela
 12 Nathany Hurrum
 13 Damiana hoje em dia dependendo da forma que você vá
 14 abor:dar o aluno
 15 Nathany Hurrum
 16 Damiana ele te xin::ga (.) te desrespei::ta
 17 Adriana Hurrum
 18 Damiana se você for também de uma forma muito agressi::va
 19 (.) como eu vejo que:: tem alguns professores que
 20 vão::
 21 Adriana Hurrum
 22 Nathany mas às vezes até se você não for de forma
 23 [agressi::va]
 24 Damiana [É::: eles ve::m]
 25 Nathany é o jeito como eles estão acostu[ma::dos a serem]
 26 trata::dos
 27 Damiana [acostumados]
 28 Nathany eles estão [acostuma::dos com isso]

Identidades coletivas docentes: o sofrimento coconstruído em microcenas narrativas

29 Damiana [no meu primeiro dia de aula] no meu
30 primeiro dia de aula (.) que eu nunca tinha
31 entrado numa turma eu falei o nome de uma menina
32 erra::do
33 Nathany Hurrum
34 Damiana que o nome da menina é khetheleren
35 Adriana que↑
36 Nathany Hhh
37 Damiana você imagina como [que se escreve↑]
38 Nathany [exatamen::te]
39 Damiana aquilo não sabia se era khetheleren
40 Nathany se era kethlyn
41 Adriana kethlyn hhhh
42 Damiana não sabi::a (.) era tanto H tanto R °não sei° eu
43 falei erra::do (.) ela lá de trás >ela não me
44 conhecia e nem eu ela< ela xingou um palavrão (.)
45 "meu nome é kethlyn" e xingou AQUELE palavrão (.)
46 ou SEJA ela assim ela não falou assim "PROFESSORA
47 meu nome é kethlyn" e xingou (.) ela xingou(.)
48 vamos dizer assim a situação de eu ter falado
49 Flávio [o nome dela]
50 Adriana [dela errado]
51 Damiana [o nome dela errado] ... sendo que eu não conhecia
52 a aluna não conhecia a turma aí eu fiquei pensando
53 o que que eu faço↑
54 Adriana Hhh
55 Damiana [porque eu já tenho uma persona]lidade for:te (.)
56 que que eu faço↑
57 Nathany [porque numa hora dessas]
58 Flávio Hurrum
59 Damiana falei assim "quer saber de uma coisa↑ vou ficar
60 quieta" fiquei quieta fale- ANOTEI como
61 pronunciava e segui a chama::da (.) aí ficaram os
62 pequenininhos olhando para a minha cara
63 Nathany Ahn
64 Damiana depois me pergunta::ram "professora você não vai
65 fazer nada↑"
66 Adriana Ahn
67 Damiana falei "pode deixar que eu resolvo" (.) na OUTRA
68 sema::na chamei a bonitinha no canto (.) LON::GE
69 dos alunos
70 Nathany Hurrum
71 Damiana SÓ ela=
72 Nathany =é esses mais complicados [tem] que ser sozinho
73 mesmo
74 Adriana [é]
75 Damiana "kethlyn (.) você me desculpa"
76 Adriana é kethlyn ou kethe-↑
77 Damiana é kethlyn
78 Adriana AHN tá
79 Damiana aí ela quer ser chamada de kethlyn
80 Adriana ahn tá
81 Flávio mas o nome de-
82 Nathany tá [estcrito ketheleren]
83 Damiana [tá escrito ketheleren] mas eu não sei
84 Adriana Hhhhh
85 Damiana olha SÓ (.) "você me desculpa mas eu não acho que
86 sou obrigada a entender:: [essa quan]tidade de
87 letras"
88 Nathany [hurrum]

Identidades coletivas docentes: o sofrimento coconstruído em microcenas narrativas

89 Damiana "NÃO gostei da forma que você falou" "mas eu não
 90 te xinguei" mas eu falei "você não me xingou (.)
 91 mas você xingou A situação (.) >não te conheço
 92 você não me conhece< não gostei não gostaria que
 93 você se portasse [dessa forma] dentro de sala de
 94 aula"=
 95 Adriana [hurrum]
 96 Nathany =hurrum
 97 Damiana ela "professora me desculpa não vou fazer mais
 98 isso" sendo que EU percebi que se eu fi- se eu
 99 estivesse essa conversa com ela [na frente da
 100 turma]
 101 Nathany [na frente da
 102 turma]
 103 Adriana ia ter [emba::te]
 104 Damiana [ela ia me] xingar
 105 Adriana ia ter [emba::te]
 106 Damiana [IA IA]
 107 Flávio [com certeza]
 108 Damiana ela ia me xingar::
 109 Nathany não:: esses assim mais [complica::dos]
 110 Damiana [ela ia me xingar]
 111 Nathany é::
 112 Adriana não adianta [tentar debater:: brigar]

Por meio de um prefácio, que também funciona como uma técnica de entrada na história (JEFFERSON, 1978), mas eu eu eu:: senti uma coi::sa (linha 1), Damiana projeta uma história que está por vir, conquistando um espaço para contar sua narrativa. Após a apresentação do prefácio, a narradora constrói uma avaliação sobre a opinião dos demais participantes vocês podem até não concordar (linhas 1 e 2), permitindo que haja discordância de ideias. Contudo, apesar dessa abertura, não há discordância entre os participantes, o que já me permite enfatizar a construção coletiva de identidades profissionais e de ideias. Embora haja contestação da parte de Nathany, quando diz mas às vezes até se você não for de forma [agressi::va] (linhas 22 e 23), não há discordância por parte da narradora sobre esse ponto de vista [É::: eles ve::m] (linha 24). Os professores se envolvem interacionalmente no momento em que juntos ratificam o ponto de vista da narradora sobre a situação de alunos que são vistos como mais complicados: =é esses mais complicados [tem] que ser sozinho mesmo (linhas 72-73), ia ter [emba::te] (linha 103) e não adianta [tentar debater:: brigar] (linha 112).

Nas linhas 2 e 3, Damiana formula a primeira orientação da sua narrativa mas lá no:: no:: no:: no ciEP é o que eu consequi:: segurar, a partir da qual ela faz menção ao lugar onde se passa a história. Antes de trazer a ação

complicadora, que se inicia nas linhas 30-32, quando ela afirma ter dito o nome da aluna errado, Damiana avalia o comportamento do aluno de hoje em dia. Essas avaliações ocorrem por uma série de orações que pressupõem um comportamento desrespeitoso dos alunos da atualidade eu- eu:: acho que o aluno de hoje é diferente do aluno de antigamen::te porque antigamen::te se a minha professora me chamasse a atenção na frente da turma= (linhas 3-7) eu não responderi::a= (linha 9) e nem xingaria ela (linha 11). Há uma reflexão da professora sobre o comportamento dos alunos, enfatizando as mudanças ocorridas desde sua época de estudo até agora. Essa reflexão recai na importância que a professora atribui aos aspectos social, afetivo e cognitivo em sala de aula, uma vez que ela afirma o quanto o aluno de hoje é diferente do aluno de antigamen::te (linhas 4 e 5) e como ela tem dificuldades para lidar emocionalmente com esse comportamento que eu faço↑ (linha 56). As mudanças sociais no comportamento dos alunos geram, então, desconforto na professora, que se sente sozinha no enfrentamento de questões externas que influenciam a sala de aula.

Podemos observar que os participantes ratificam o ponto de vista da narradora, ao emitirem sinais de concordância (*hurrum*, linhas 8, 10, 12, 15, 17, 21) e de complementação de ideias mas às vezes até se você não for de forma [*agressi::va*] (linhas 22 e 23), *é o jeito como eles estão acostu[ma::dos a serem] trata::dos* (linhas 25 e 26). Neste trecho, assim como em grande parte do excerto 5, encontramos as falas da narradora e dos interlocutores se alternando na construção da narrativa, demonstrando que as histórias não se configuram como um bloco de fala, que apresentam segmentos isolados (JEFFERSON, 1978), mas que são coconstruídas na interação entre os participantes. Além disso, a troca sucessiva de turnos me permite dizer que as enunciações da narradora exigem clarificações que↑ (linha 35), *é kethlyn ou kethe-↑* (linha 76), elaborações não:: esses assim mais [*complica::dos*] (linha 109) e outras ações [o nome dela] (linha 49), [*dela errado*] (linha 50), que visam à manutenção da intersubjetividade da interação. Para que o intercâmbio de significados seja estabelecido na interação, é importante o engajamento discursivo entre os participantes, que mutuamente se engajam e sintonizam significados sociais construídos localmente na interação.

Após sucessivas trocas de turno entre os professores, a narradora prossegue orientando a sua narrativa, ao apresentar o tempo em que ocorreu a história [no meu primeiro dia de aula] no meu primeiro dia de aula (linhas 29 e 30). Logo depois, Damiana começa a construir a ação complicadora eu falei o nome de uma menina erra::do (linhas 31 e 32), acompanhada por inúmeras avaliações encaixadas e pelo uso de discursos reportados. O uso do discurso reportado direto por Damiana confere dramaticidade ao evento e valida a narração, assim como funciona como uma estratégia avaliativa usada para valorar o comportamento do outro e até dela própria.

No turno a turno de sua narrativa, Damiana faz uma escolha estratégica de focar o relato de seu episódio nas atitudes do aluno com ela, engajando-se em uma performance dramática, onde, por meio de elementos avaliativos, sobretudo o discurso reportado direto, ela ilumina ações (social e culturalmente) consideradas negativas da parte do outro. Bastos (2008), citando Goffman (1974), afirma que a narrativa é um pequeno show do falante, que envolve e emociona o ouvinte. A partir de suas avaliações, Damiana constrói a força dramática de sua história. É possível perceber o quanto a plateia tem influência sobre os papéis que iremos recriar no momento em que performatizamos diferentes situações e personagens (GOFFMAN, [1959] 2014), uma vez que as identidades geradas via performance narrativa “são situadas e realizadas tendo a audiência em mente” (RIESSMAN, 2008, p.106). A professora apresenta de forma negativa a conduta dos seus alunos (o aluno de hoje é diferente do aluno de antigamente, linhas 4 e 5) e (ele te xingou (.) te desrespeitou, linha 16). Entra em pauta o processo de desnaturalização (BUCHOLTZ; HALL, 2005), pois Damiana ressalta que tal comportamento apresentado pelos discentes de hoje em dia é bem diferente dos alunos de antigamente, uma vez que transgride todas as regras morais de comportamento aceitas e bem vistas por ela. Além disso, a aluna estaria infringindo as regras que ela acredita que são fundamentais para a boa convivência em sala de aula.

O discurso de Damiana demonstra o quanto estamos despreparados para lidar com situações adversas em sala de aula. De forma geral, nossos cursos de formação não projetam discursivamente em suas ações a cognição como situada e eminentemente social e afetiva, isto é, como um processo psicológico que emana da interação com o outro e o meio. O entendimento de cognição propagado

historicamente foge à visão holística, que compreende o processo de ensino e aprendizagem a partir da interrelação entre o social, o afetivo e o cognitivo. Geralmente, os aspectos sociais, afetivos e cognitivos são vistos como blocos isolados e não como construtos integrados e inseparáveis. Como não há esse entendimento, muitas vezes, os aspectos sociais e afetivos são deslocados como se não pertencessem à cognição. Ainda que o professor tenha uma visão holística de ensino, como apresentei no capítulo 2 (cf. p. 41), não é possível esperar que o docente esteja preparado para lidar com todos os desafios do magistério. Como já discuti em capítulos anteriores, precisamos da ajuda de outros profissionais e da própria família para desenvolvermos um trabalho em parceria, a fim de termos uma melhor qualidade de vida em sala de aula. Da mesma maneira, a família precisa ser amparada socialmente para que o professor possa ter colaboração familiar.

Por meio da construção de uma identidade pessoal (SNOW, 2001), Damiana realça seu sofrimento de não saber como agir na situação que ela conta para os demais professores. Inclusive, ela acaba se igualando ao comportamento que considera inapropriado, uma vez que diz (por meio de uma avaliação externa, que para o fluxo da narrativa e também funciona como uma autoavaliação) que tem personalidade forte e que não sabe o que fazer naquele momento: [porque eu já tenho uma personalidade for:te (.) “que que eu faço↑” (linhas 55 e 56). A aluna vive em um contexto em que falar mais alto e usar palavras de baixo calão podem fazer parte do cotidiano das pessoas, tornando-se um hábito diário e talvez bem visto por muitos. Não há limites para a falta de respeito em sala, pois muitos desses alunos sequer foram e/ou são tratados com respeito pela sociedade como um todo. A escola e, conseqüentemente, os professores têm dificuldades para entender o processo de formação social desses alunos, ainda que, muitas vezes, nos sintamos culpados por não saber lidar com o elemento social que está entrando em nossas salas de aula.

A professora, por exemplo, vai conversar individualmente com a aluna, como forma de ela mesma resolver a situação “pode deixar que eu resolvo” (linha 67) e de modo a tirar satisfação daquele acontecimento, na OUTRA sema::na chamei a bonitinha no canto (.) LON::GE dos alunos (linhas 67-69). O uso do diminutivo bonitinha confere sentido depreciativo ao comportamento da aluna. Podemos perceber que tanto a professora como a aluna estão fragilizadas com aquela situação – a professora por não saber como agir na frente da turma (aí

eu fiquei pensando o que que eu faço↑, linhas 52 e 53) e a aluna por achar que não agiu errado com a professora (“mas eu não te xinguei”, linhas 89 e 90). É possível perceber como os elementos sociais, afetivos e cognitivos entram em jogo nessa microcena narrativa, uma vez que a realidade social se choca com as emoções de uma aluna que, embora tenha usado palavras de baixo calão, não o fez para desmoralizar a professora.

Alguns cursos de licenciatura contribuem pouco para a formação crítica docente, uma vez que há muito mais preocupação com o conteúdo que precisaremos ensinar em sala de aula, do que propriamente com os sujeitos que ali estarão estudando. Poucas são as disciplinas em nossa formação pedagógica que focam nos aspectos sociais, culturais e psicológicos que constroem o ambiente escolar. Há predominância em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área e pouca ênfase em disciplinas dedicadas à formação para a docência (GATTI, 2010). Afinal de contas, estamos lidando com alunos de diferentes origens e culturas, com diferentes hábitos sociais.

Acredito ser “necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação” (GATTI, 2010, p. 1375), mas as devidas mudanças precisam vir acompanhadas do apoio de outros profissionais. Temos visto poucas mudanças nos cursos de formação docente, contudo, existem muitas pesquisas, como a que está sendo proposta neste trabalho, buscando problematizar e refletir sobre os desafios do professor, assim como possíveis contribuições para a melhoria da nossa qualidade de vida em sala de aula. Nosso Grupo de Discussão foi um momento importante para a troca de experiências profissionais, que nos levou a momentos de reflexão sobre a atividade pedagógica.

Portanto, essa microcena aborda a construção de identidades profissionais dos participantes a partir da afiliação a um grupo de professores que, para eles, estão acudados em suas salas de aula, pois sentem-se frágeis e sem ação. Temos, então, uma narrativa de sofrimento, que evidencia as dificuldades de convivência entre alunos e professores em salas de aula. Do mesmo modo que o professor se encontra em um momento de sofrimento por não saber lidar com aquela situação em sala, a aluna também vivencia um dilema por não achar que está infringindo ou desrespeitando a professora. Essa microcena e as demais constroem trajetórias de sofrimento, que, em um momento de discussão coletiva, como a que foi proposta

Identidades coletivas docentes: o sofrimento coconstruído em microcenas narrativas

nesta pesquisa, topicaliza o sofrimento do outro (dos alunos, dos pais), ao mesmo tempo que sinaliza o sofrimento do professor mediante sua atividade docente.

As narrativas aqui analisadas foram construídas em sequência, isto é, em resposta à fala de outro participante. Por esse motivo, há solidariedade na negociação das histórias de sofrimento contadas, do mesmo modo que existe negociação e sustentação de um mesmo ponto narrativo. Quero dizer que as histórias estão interconectadas pela apresentação das dificuldades diárias sofridas por professores e alunos, conforme o fragmento 6, abaixo. Nesse ínterim, o professor se constrói pelas diferenças, situando-se no lado oposto ao do aluno. Em nossas narrativas, de maneira consciente ou não, nos construímos em um universo contrário ao do aluno, pois demonstramos que não compartilhamos as mesmas experiências de vida que eles. Por outro lado, demonstramos solidariedade a essa realidade de vida, que parece nos incomodar bastante, uma vez que estamos preocupados com os aspectos sociais, afetivos e cognitivos da atividade educacional.

6.2.2

Microcena 6 – Vivenciando conflitos: a fragilidade emocional do professor e do aluno

A última microcena relata a insatisfação da professora Damiana com o seu aluno do sétimo ano que não sabe escrever, ao mesmo tempo em que traz à baila seu despreparo teórico quanto aos níveis de letramento dos seus alunos. Conforme veremos, essa situação causa desconforto para a professora e para seu aluno, contribuindo para a construção da fragilidade emocional de ambos no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Excerto 6: eu tenho um alu:::no ele é:: do sétimo ano (.) ele não sabe escrever

21	Damiana	[já vem com caderno] porque eu eu tenho um alu:::no
22		ele é:: do sétimo ano (.) ele não sabe escrever
23	Adriana	°hum::°
24	Damiana	vocês acreditam que ele [escreveu↑]
25	Adriana	[é por isso tam]bém que ele
26		não quer copiar neah↑ [porque] ele não tá
27		entendendo
28	Damiana	[não drica] ele escreveu uma
29		redação de <u>vinte linhas</u> (.) veio pra [mim] abafando
30	Nathany	[°ahn°]

Identidades coletivas docentes: o sofrimento coconstruído em microcenar narrativas

31 Damiana “professora escrevi vinte linhas” ... ele escreveu
 32 VINTE linhas de palavras erradas (.) ele não sabe
 33 escrever (.) escrever:: mesmo a [palavra]
 34 Adriana [hurrum]
 35 Damiana escreveu vinte linhas estava TU::DO erra::do não
 36 sei co==
 37 Adriana =MAS ele ainda ficou FELIZ porque eu acho ele deve
 38 ter imaginado que ele conseguiu escre::ver
 39 Nathany é:: pelo menos
 40 Adriana e fo::i te mostrar::: entendeu↑=
 41 Damiana =aí o que é que você faz↑...
 42 Adriana ahn eu:: eu:: não:: sei sei se eu jogaria logo um
 43 BANHO de água fria nele=
 44 Damiana =não (.) eu não tive cora::gem ... não tive coragem
 45 porque ele fez TUDO
 46 Adriana É::
 47 Nathany é:: você dá um [incen::tivo]
 48 Adriana [tem que incentivar] [é:::]
 49 Nathany [po::xa] que
 50 legal::: é:: não sei o que e [depois você] com
 51 jeitinho olha
 52 Damiana [tudo aí o que] eu
 53 [pedi e falei assim]
 54 Nathany [olha vamos reescrever] essa parte [aqui]
 55 Damiana [pedi] fui (.)
 56 marquei todas as palavras em vermelho
 57 Nathany °o texto todo°
 58 Damiana pedi para ele procurar no dicioná::rio o
 59 significado de cada palavra
 60 Adriana COITA::DO ...
 61 Damiana pra pra tentar::
 62 Adriana mas mesmo assim ele não vai conseguir
 63 Damiana não vai=
 64 Adriana =até porque
 65 Damiana não vai (.) porque ele não foi alfabetizado
 66 Adriana é enfim a gente está com uma bola de neve neah
 67 Damiana e aí o que que você [faz com esse aluno↑]
 68 Nathany [as coisas só vão acumulando]
 69 infelizmente=
 70 Damiana =porque vão- estão aprovando ele ...

Damiana é professora de Língua Portuguesa e Redação, formada em Letras – Português/Literatura e com especialização em Língua Portuguesa. Trabalha há dois anos em sala de aula, sendo sua primeira experiência docente em uma escola pública. Sua escola fica em um local considerado de risco no município de São Gonçalo e recebe crianças de classes populares. Muitos desses alunos apresentam dificuldades de leitura e escrita, e vários são os fatores que podem ter contribuído para que um aluno do 7º ano não tenha atingido as habilidades e competências esperadas para esse nível de ensino. Não tenho a pretensão de apontar as possíveis causas dessa defasagem escolar, contudo, é importante destacar que “somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola” (ROJO, 2004, p. 4). A escola, em alguns momentos, tem

deixado de cumprir sua tarefa de desenvolver habilidades de leitura e, também, de escrita que sejam fundamentais para o aluno avançar em seus estudos. Muitas vezes, cobramos do aluno que não recebeu o preparo necessário para desenvolver a escrita formal, exigida pela escola. De acordo com Campos (2011, p. 31), participamos de “um modelo de escola baseado no mérito, que não leva em conta, no processo de formação dos alunos, que distribui o conhecimento de forma desigual e que ignora a condição material, social e psicológica dos alunos no processo de aprendizagem”.

Nessa microcena narrativa, conseguimos perceber uma história de sofrimento vivida por professores e alunos, exatamente por não ter sido levado em conta o conhecimento de mundo do aluno, mas exclusivamente o conhecimento formal. Nesse excerto, podemos observar uma visão simbólica da cognição, que só leva em conta a estrutura biológica do cérebro e que desconsidera os aspectos sociais e afetivos que necessariamente compõem a atividade cognitiva. Há ênfase na aquisição do conteúdo de língua portuguesa que diz respeito às características que compõem um texto escrito escolar, com foco na norma culta e com vistas a privilegiar um ensino ancorado no modelo autônomo de letramento¹⁴ e não no modelo ideológico¹⁵ (STREET, 1984).

Damiana parece não levar em conta, nesse momento, os elementos sociais, afetivos e cognitivos que permeiam a trajetória escolar de um alu:::no ele é:: do sétimo ano (.) ele não sabe escrever (linhas 21 e 22). A professora não sabe como agir com seu aluno =aí o que é que você faz↑... (linha 41), isto é, falta-lhe preparo teórico para lidar com uma situação recorrente em sala de aula, pois costumamos receber frequentemente alunos com dificuldades de leitura e escrita. E o aluno não consegue se adequar a um sistema de ensino que exige a escrita formal em língua portuguesa e que trabalha com uma visão tradicional de ensino de língua. Sua realidade linguística se choca com os padrões e exigências de uma língua idealizada que está bem distante da sua fala. Há, portanto, mais um embate de experiências culturais que estão muito distantes umas das outras, isto é,

¹⁴ Street (1984) denomina de modelo autônomo de letramento aquele que concebe a escrita como um produto completo em si mesmo, que está desvinculada de um contexto.

¹⁵ Para Street (1984), o modelo ideológico de letramento corresponde às práticas de letramento que estão vinculadas aos aspectos sociais e culturais e são por eles determinadas. O modelo ideológico volta-se para a amplitude de significados que a escrita assume em diferentes contextos dos quais ela se faz presente.

a experiência cultural de nossos alunos se choca com as experiências escolares exigidas por um sistema educacional excludente e elitista.

O saber do aluno, geralmente, é apagado e excluído do ambiente escolar, assim como seus traços culturais. A supervalorização do ensino da norma padrão culta encontra-se presente nas nossas salas, sendo supervalorizadas por nós professores. Muitas vezes, deixamos de considerar a realidade cultural de nossos alunos e queremos que os mesmos se adequem as exigências da escola. Muito provavelmente, a supervalorização do conteúdo ocorre pela ênfase que os cursos de formação de professores atribuem à cognição, vista monoliticamente, como algo estritamente biológico, e não como um elemento social e afetivo, que ocorre na interação com o outro. Sendo assim, muitas vezes, o professor tem dificuldades de entender todos os fatores externos e internos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, ainda que nossa formação enfatizasse os elementos sociais, afetivos e cognitivos que constituem o processo de ensino e aprendizagem, não estaríamos preparados para lidar com todas as questões que envolvem o evento aula. Por esse motivo, sofremos porque não sabemos como agir nessas situações de embate, já que temos que cumprir as metas estipuladas para o ensino da nossa disciplina. No caso da Língua Portuguesa, é esperado que o aluno aprenda a usar adequadamente a língua padrão, em suas modalidades escrita e oral.

A professora Damiana não consegue perceber a carência do seu aluno, que está no 7º ano e não sabe, segundo ela, escrever corretamente. Damiana se baseia, então, em uma concepção estritamente biológica da cognição, deixando de considerar a visão tripartida no processo de ensino e aprendizagem. Para iniciar a sua narrativa, Damiana orienta a história, contextualizando-a para seus ouvintes: porque eu eu tenho um alu:::no ele é::: do sétimo ano (.) ele não sabe escrever (linhas 21 e 22). Essa orientação tem carga avaliativa, uma vez que a narradora já destaca que seu aluno não sabe escrever e, em seguida, faz uma pergunta irônica vocês acreditam que ele [escreveu↑] (linha 24), mas acaba sendo interrompida por mim, que afirmo que ele não quer copiar porque ele não está entendendo. Damiana contradiz essa afirmativa e diz que o aluno escreveu uma redação toda errada, mas que estava “abafando” (linha 29) porque tinha conseguido escrever as vinte linhas: “professora escrevi vinte linhas” (linha 31).

O uso do discurso reportado direto que traz a voz do aluno se configura como uma estratégia que confere dramaticidade à história contada, assim como funciona como um recurso avaliativo da fala do outro. Há, também, o processo de autenticação (BUCHOLTZ; HALL, 2005), pois Damiana usa o discurso reportado no sentido de conferir veracidade ao que está sendo dito. A professora reitera a fala do aluno empregando elementos avaliativos de intensificação (a fonologia expressiva, sinalizada pela ênfase, e a repetição): ele escreveu VINTE linhas de palavras erradas (.) ele não sabe escrever (.) escrever:: mesmo a [palavra] (linhas 31-33). As ênfases e as repetições contribuem para a manutenção de movimentos avaliativos que sinalizam o sofrimento da professora, e também ampliam e reforçam tal sofrimento. Tais intensificadores conferem a carga dramática na história contada, bem como demonstram o trabalho performático da narradora na construção de sua ação complicadora. Parto da perspectiva goffmaniana de que a performance envolve toda atividade de um participante que serve para influenciar os demais, assim como entendo que toda performance narrativa é, fundamentalmente, situada e determinada pela audiência e por condições sócio-históricas específicas (BAUMAN, 1986). Temos, portanto, uma realização narrativa dramática, performatizada por meio de qualidades e atributos pretendidos pela participante ao contar sua história.

A ação complicadora é construída em meio a um discurso altamente avaliativo escreveu vinte linhas estava TU::DO erra::do não sei co== (linhas 35 e 36), que foi intensificado pelo uso da fonologia expressiva e do quantificador TU::DO. A fonologia expressiva está sendo usada a favor da narradora, que busca enfatizar aspectos que consideram relevantes no mundo narrado, construindo a reportabilidade de sua narrativa. Nesse momento, a professora não consegue compreender o fato de que seu aluno do 7º ano não sabe escrever. Damiana busca estratégias, ainda que pautada em uma concepção mais tradicional de ensino de língua, para solucionar a dificuldade do seu aluno. Contudo, a professora utiliza um método que parece não ser o mais eficiente, pois o fato de ela marcar todo o texto em vermelho e mandar o aluno reescrever talvez não o ajude em seu processo de letramento. Sua atitude demonstra um despreparo teórico quanto aos níveis de letramento dos seus alunos. Entendo, aqui, o letramento como uma prática sociocultural, ou como espaço de construção da vida social, em que as pessoas estão agindo no mundo umas com as outras na construção do

significado, ou mais especificamente de quem elas são (MOITA LOPES, 2013b). De outra maneira, apoio esta pesquisa no modelo ideológico que “propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo” (JUNG, 2003, p. 60).

Nathany e eu afirmamos ser necessário incentivar e falar com jeitinho com o aluno (linhas 47-48), sobressaindo a construção coletiva de uma identidade profissional que reúne traços de dedicação e preocupação com o discente, uma vez que buscamos resolver a dificuldade que ele tem na escrita por meio do incentivo e não da desmoralização de seus erros. Assim, as identidades profissionais das professoras Adriana e Nathany parecem ser baseadas em ideologias compartilhadas sobre atributos reais ou imaginários que qualificam um professor comprometido com sua tarefa de ensinar e, por isso, atuam também na construção de uma identidade coletiva solidária.

Como dito anteriormente, Damiana não abre mão de uma concepção mais tradicional do ensino de língua, quando exige a escrita correta do aluno (linha 32), marca as palavras em vermelho (linha 56) e também pede que o estudante procure o significado das palavras no dicionário (linhas 58 e 59). A expressão COITA::DO dita por mim na linha seguinte enfatiza minha visão contrária à atitude da professora. Entretanto, não há contestação por parte dos participantes quanto à atitude tradicional de Damiana, por outro lado, parece que ratificamos tal visão quando eu digo é enfim a gente está com uma bola de neve neah (linha 66), Nathany complementa [as coisas só vão acumulando] infelizmente= (linhas 68 e 69) e Damiana finaliza =porque vão- estão aprovando ele (linha 70). Pode haver a construção do sofrimento do aluno, que é vítima de um sistema educacional que o mantém na escola sem, de fato, ensiná-lo a escrever: =porque vão- estão aprovando ele (linha 70).

Mais uma vez, a narrativa de Damiana é construída colaborativamente com os demais participantes, que complementam a história contada e emitem avaliações. Os participantes parecem que compartilham visões e experiências docentes muito próximas, o que contribui para a construção de identidades coletivas (SNOW, 2001) e de sentidos sociais de inclusão/pertença a um grupo de professores. Há um consenso sobre interesses, opiniões, atitudes e/ou atividades compartilhadas, que

ligam professores e alunos no curso interacional das microcenas narrativas e de suas histórias de sofrimento. Portanto, a construção discursiva dos professores participantes desta pesquisa evidencia a manifestação de um modo de sofrimento particular e coletivo, que envolve tanto o aluno quanto o professor. Ambas as formas de sofrimento estão imbricadas pela confluência dos sofrimentos individual e coletivo.

6.3

Entendimentos gerais sobre os dados

Vimos, neste capítulo, que a construção do sofrimento funciona na coesão e na identidade do grupo, havendo, portanto, uma construção coletiva e solidária do sofrimento. Os professores se envolvem conjuntamente no momento em que discutem questões sociais tão relevantes para as suas práticas diárias em sala de aula. Não há contraposição de ideias e argumentos, pois estamos, constantemente, reiterando o ponto de vista do outro. Como vimos, criamos narrativas em sequência que unem pontos de vista morais fortes quanto as nossas práticas profissionais.

A narrativização do sofrimento é, então, construída a partir de microcenas narrativas que tornam recorrentes episódios vividos pelos participantes desta pesquisa em suas salas de aula. Nossas narrativas de sofrimento são formadas a partir da discussão de questões sociais amplas, sobretudo, a problematização do tipo familiar com o qual temos mais contato e a indisciplina escolar que contribui para a geração do desgaste emocional do professor e do aluno. Foquei, na análise dos dados, nos episódios que ilustravam o arranjo familiar construído interacionalmente por nós como modelo padrão, assim como nas histórias de indisciplina escolar devido à falta de controle dos pais e aquelas ligadas ao preconceito que dissemina uma visão distorcida de determinadas classes sociais.

Em nossas falas narrativas, reforçamos o estigma e os estereótipos sociais com os quais nos alinhamos naquele momento, uma vez que rotulamos nossos alunos e seus familiares, ajudando a criar significados pejorativos para essa classe social. Na realidade, reproduzimos uma visão automática e preconcebida, de modo que não problematizamos as ideias e concepções que trazemos para a nossa fala. No momento, por exemplo, em que discutimos sobre o Programa Bolsa Família, apenas o apresentamos como um projeto assistencialista, que é oferecido para as

camadas sociais marginalizadas e carentes, sem sequer tratar de seus benefícios e/ou problematizar sua origem. Ao reforçar os estigmas, aumentamos nosso sofrimento, pois, grande parte desse sofrimento, está relacionado à imposição de ideias e valores preconcebidos com os quais reproduzimos e à impossibilidade de mudanças.

Percebemos o sofrimento desses professores, que parecem sentir-se impotentes diante das suas próprias vivências pessoais e das exigências da contemporaneidade. As próprias condições de exercício docente podem reverberar no aparecimento de sintomas relacionados ao sofrimento do professor, levando o docente a um estado de esgotamento das forças mentais e físicas. Diante do contexto atual na educação, os professores parecem estar convencidos de que pouco podem fazer para reverter seu ambiente de trabalho. Muitos se acomodam ou procuram saídas estratégicas para se ausentar de suas responsabilidades profissionais. Há, muitos casos de desistência do magistério, como forma de aliviar o sofrimento docente. Entretanto, existem muitos professores, como nós, que apesar de suas dificuldades diárias, estão buscando melhorar seus ambientes de trabalho, com vistas a desenvolver estratégias que ajudem a tornar agradável o ensino e a aprendizagem em sala de aula. Esta pesquisa pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos professores que puderam participar do Grupo de Discussão proposto, pois, conjuntamente, discutimos, questionamos e refletimos sobre o fazer pedagógico.

No próximo capítulo, busco apresentar nossos entendimentos sobre o sofrimento que foi tão proeminente em nossos discursos, a partir da análise de uma conversa gerada no grupo de *WhatsApp*, assim como procuro responder às perguntas de pesquisa inicialmente propostas na introdução deste trabalho.

7

O sofrimento docente: entendimentos e reflexões

Você nunca sabe que resultados virão da sua ação.
Mas se você não fizer nada, não existirão resultado¹⁶.

MAHATMA GANDHI

O presente capítulo tem por objetivo apresentar nossos entendimentos sobre o sofrimento que ficou tão latente nos dados deste estudo. Após a análise, decidi propor um grupo no *WhatsApp*, a fim de criar um espaço reflexivo para discutirmos sobre as principais temáticas encontradas no Grupo de Discussão. Farei uma análise temática dos dados gerados via *WhatsApp*, com a principal finalidade de trazer à baila nossas reflexões coletivas e entendimentos sobre o fazer pedagógico. Busco focar nas experiências profissionais que nos causam maior sofrimento e repensar a forma como entendemos a educação. Além disso, neste capítulo, procuro responder às perguntas de pesquisa inicialmente propostas na introdução do trabalho.

7.1

Que sentimentos são esses?: nossos entendimentos sobre o sofrimento

Após finalizar a análise de dados, percebi a necessidade de sugerir um novo momento de discussão para os professores que participaram da pesquisa. Como o tempo era curto, não consegui realizar uma reunião presencial. Decidi, então, propor um grupo no *WhatsApp*, com intuito de refletir conjuntamente com meus colegas de profissão sobre os resultados da pesquisa. Enviei uma mensagem no privado para os participantes, explicando os motivos para a criação do grupo. Todos aceitaram o convite, mas disseram que estavam com o tempo apertado, por isso não poderiam se dedicar totalmente a discussão. Ressaltei que não iria tomar muito

¹⁶ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTE4MjI4/>. Acesso em: 10 dez. 2017.

O sofrimento docente: entendimentos e reflexões

tempo deles, mas que achava importante essa troca final. Tendo a permissão dos professores, criei o grupo intitulado “Reflexões de Pesquisa”.

Algumas perguntas foram por mim propostas e discutidas no *WhatsApp*. Apresento no quadro, a seguir, as perguntas feitas. Não analiso a interação como um todo, mas seleciono falas de alguns participantes para ilustrar nossas respostas e pontos de vistas. No entanto, apresento a resposta de todos os participantes sobre a primeira e a última pergunta, pois acho que são fundamentais para entender melhor os resultados deste estudo.

Pergunta	Fala selecionada
Ao fazer a análise de nossa conversa, percebi que construímos muitas histórias sobre experiências que vivemos em sala de aula. Essas eram histórias, em geral, de sofrimento. Vocês acham que nós sofremos em sala de aula?”	Damiana, Kaila, Flávio e Nathany
Vocês acham que nós podemos ter alguma agência nesse sofrimento?? Ou melhor, será que podemos reverter nosso quadro de sofrimento por experiências mais prazerosas em sala de aula??	Ninguém respondeu à pergunta
Mas o que seria o sofrimento para vcs?? Que sentimento é esse?	Flávio
Mas vocês não acham que os alunos também sofrem com as condições da escola?	Damiana
Realmente a nossa situação não está nada fácil. Fico pensando em como podemos passar por esses obstáculos sem sofrer tanto, tendo uma qualidade de vida melhor. Sem vontade de desistir da profissão. O que vcs acham? é possível?	Kaila
Vocês acham que nossa formação acadêmica nos prepara para o trabalho em sala de aula?	Damiana e Nathany
Diante de tudo que temos falado até agora, vocês acreditam no potencial transformador da educação? Vocês se veem como agentes de transformação social?	Damiana, Flávio e Nathany

Quadro 5 – Perguntas feitas e fala dos participantes selecionados no grupo de *WhatsApp*

A primeira pergunta estimula a discussão sobre o sofrimento que estava tão presente em nossas falas: “Ao fazer a análise de nossa conversa, percebi que construímos muitas histórias sobre experiências que vivemos em sala de aula. Essas eram histórias, em geral, de sofrimento. Vocês acham que nós sofremos em sala de aula?”. Todos os participantes responderam à pergunta proposta e como veremos há ratificação de que estamos passando momentos difíceis em sala de aula, causando o sofrimento docente.

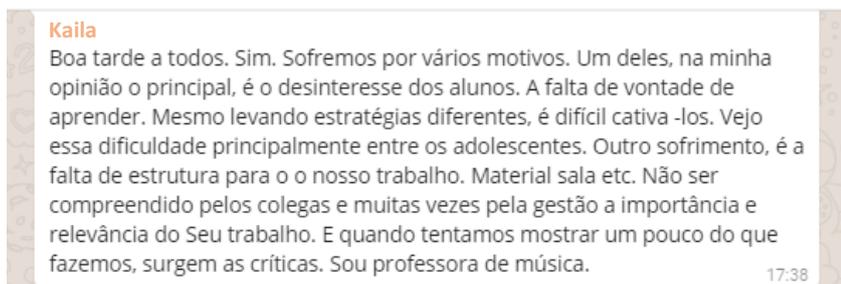


Figura 2 – O sofrimento na perspectiva de Kaila

Kaila foi a primeira participante a iniciar a discussão no grupo. Ela fala sobre suas dificuldades para trabalhar em sala de aula, concordando que o professor sofre por vários motivos, principalmente pela falta de interesse dos alunos. A participante afirma como é difícil cativá-los, sobretudo, os adolescentes. Há preocupação da professora em envolver o seu aluno no processo de ensino e aprendizagem, demonstrando ênfase no aspecto afetivo que deve ser levado em conta em sala de aula. Segundo Kaila, a falta de estrutura e compreensão da direção e dos demais colegas de profissão também contribuem para o sofrimento docente, que tem sua afetividade posta em xeque. A professora Kaila, em seu discurso, culpabiliza o aluno, que é desinteressado, o colega professor e a gestão escolar, que não reconhecem a importância do seu trabalho.

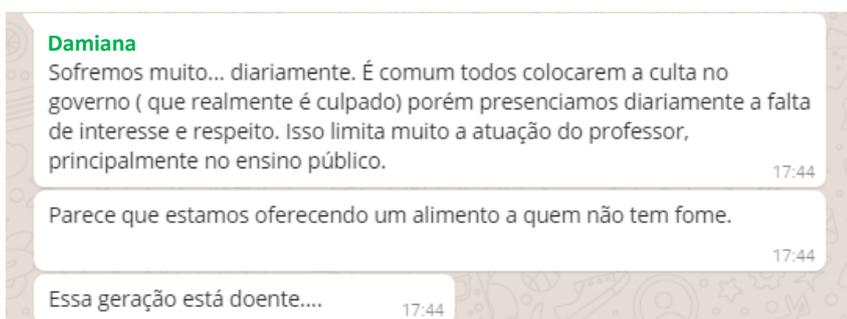


Figura 3 – O sofrimento na perspectiva de Damiana

Damiana, por sua vez, diz que o professor sofre muito e que, geralmente, atribuímos a “culpa” ao governo. Entretanto, não apenas o governo contribui para esse sofrimento, mas também a falta de interesse e respeito ao profissional. A participante avalia negativamente seu aluno, que, segundo ela, faz parte de uma geração doente. Podemos perceber que ela coloca o professor como um profissional que tem um papel importante na sociedade, pois oferece alimento para um grupo que precisa se alimentar, no entanto, parece que esse grupo não quer receber o alimento. A participante utiliza a palavra “culpa” em sua fala, o que remete à ideia

O sofrimento docente: entendimentos e reflexões

de que a professora tem necessidade de colocar a culpa em alguém, para se sentir menos culpada pelos percalços profissionais: isso limita a atuação do professor.

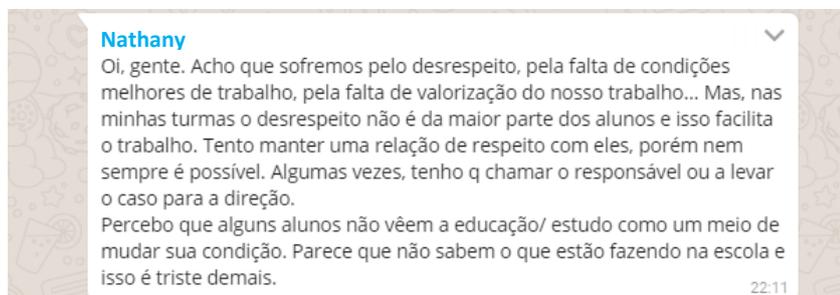


Figura 4 – O sofrimento na perspectiva de Nathany

Nathany, ao contrário de Kaila, afirma que o desrespeito não é a principal causa do seu sofrimento, ainda que faça parte da sua realidade de sala de aula. A participante busca manter uma relação de respeito com seus alunos, embora não seja sempre possível manter uma boa relação com todos. Para Nathany, o professor sofre pelas condições de trabalho, pela valorização profissional, dentre outros. Muitos alunos, segundo a professora, não sabem a importância da educação e nem os motivos de estarem em sala de aula. Para ela, o fato de um aluno não reconhecer o papel importante da educação como um meio de mudança é muito triste. A professora se constrói sob uma luz favorável ao entender e se preocupar com seu aluno. Nathany parece conjugar os três elementos no processo de ensino e aprendizagem, pois ela observa a situação social do seu aluno, busca atuar de modo a construir laços afetivos com eles, a fim de que a aprendizagem ocorra da melhor maneira possível.

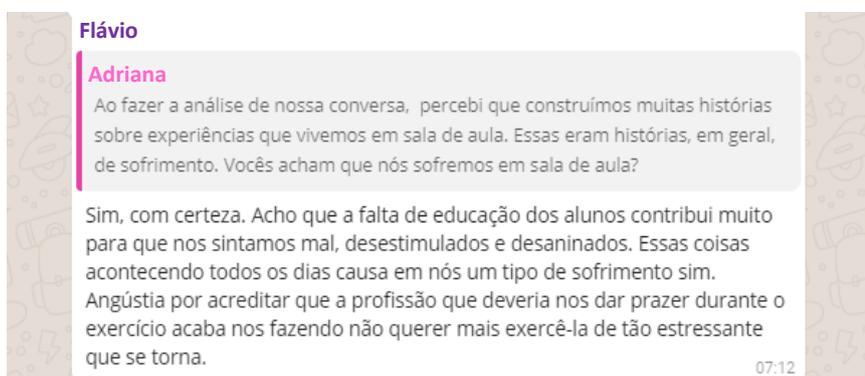


Figura 5 – O sofrimento na perspectiva de Flávio

Flávio diz que a falta de educação dos estudantes contribui para o desânimo do professor, que fica desestimulado com a profissão. O estresse diário nos causa angústia e nos leva a querer desistir da profissão, que deveria nos dar prazer e alegria. O elemento afetivo está muito ligado ao fato de o professor se sentir bem em sua atividade docente. Parece que Flávio tem sua afetividade marcada pela angústia de não saber como agir em situações desafiadoras que o levam ao estresse emocional. Além disso, Flávio também culpabiliza o aluno pelo estado emocional do professor, demonstrando uma maneira de desqualificar o estudante por sua falta de educação.

A segunda pergunta não foi respondida por nenhum participante. Não podemos saber os motivos de tal fato e nem cabe aqui discutir as possíveis razões.

A terceira pergunta corresponde ao significado que o professor atribui para o sofrimento: “Mas o que seria o sofrimento para vcs?? Que sentimento é esse?”. Apenas Damiana e Flávio responderam à pergunta e para ilustrá-la, apresento a fala de Flávio que também é bastante parecida com a de Damiana.

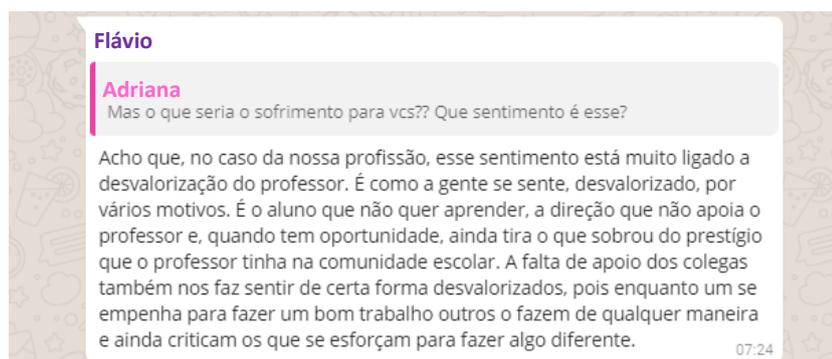


Figura 6 – O que é sofrimento para Flávio

Em sua fala, Flávio afirma que o sofrimento está ligado a desvalorização do professor, que conta com a falta de interesse do aluno, com a direção que não apoia o trabalho do professor e ainda ajuda a desvalorizar o profissional em sua comunidade de trabalho. Mais uma vez, o professor culpabiliza o outro pelo sofrimento docente. Além disso, a falta de apoio e colaboração dos colegas de profissão contribui para a desvalorização do professor que está empenhado em propor trabalhos diferenciados em sala de aula. Podemos observar como os participantes reiteram a fala um do outro, contribuindo para a construção coletiva do sofrimento docente, assim como vimos nos dados analisados neste estudo. A falta da interrelação dos aspectos sociais, afetivos e cognitivos no ambiente escolar

O sofrimento docente: entendimentos e reflexões

contribui para a manutenção do sofrimento docente, pois o professor não encontra essa visão holística em seus ambientes de trabalho. Muitas vezes, nos sentimos sozinhos na busca por uma educação de qualidade, já que nos faltam apoio de todos os participantes envolvidos no processo educacional.

A quarta pergunta diz respeito ao possível sofrimento do aluno: “Mas vocês não acham que os alunos também sofrem com as condições da escola?”..

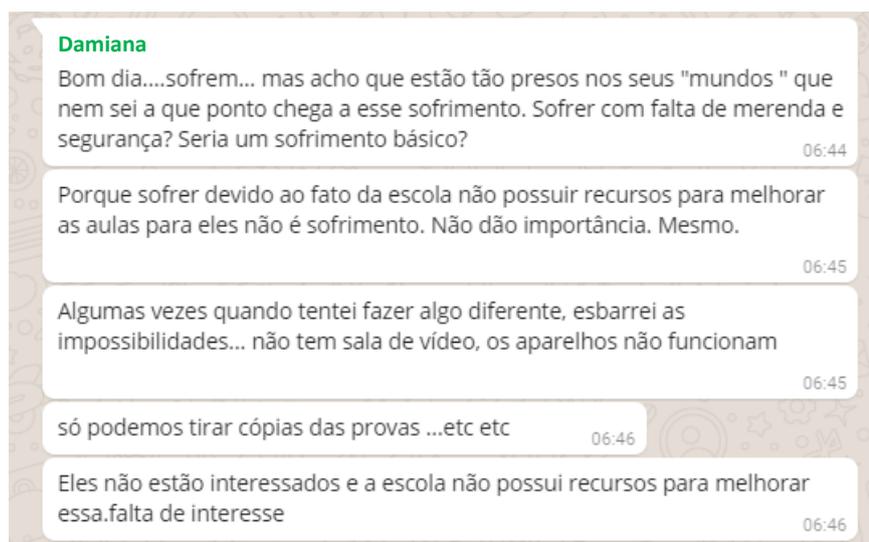


Figura 7 – O sofrimento do aluno na perspectiva de Damiana

Somente Damiana respondeu essa pergunta, afirmando que o aluno também sofre, todavia muitos não ligam para as limitações encontradas nas escolas, pois faltam-lhes interesse. A ausência de merenda escolar e a segurança nas escolas parece ser uma necessidade básica, por isso tende a gerar o sofrimento que podemos considerar natural e próprio do ser humano, segundo a participante. Damiana considera os aspectos sociais, afetivos e cognitivos que constituem o evento aula, pois foca na necessidade de melhorar a sua aula, isto é, de promover alguma ação diferente, com intuito de reverter a falta de interesse dos alunos. Esse processo é interno, pois a participante mobiliza recursos emocionais, tratando do interesse e da motivação do aluno.

A quinta pergunta diz respeito a possibilidade de sofrer menos com as dificuldades advindas pelo trabalho docente: “Realmente a nossa situação não está nada fácil. Fico pensando em como podemos passar por esses obstáculos sem sofrer tanto, tendo uma qualidade de vida melhor. Sem vontade de desistir da profissão. O que vcs acham? é possível?”.

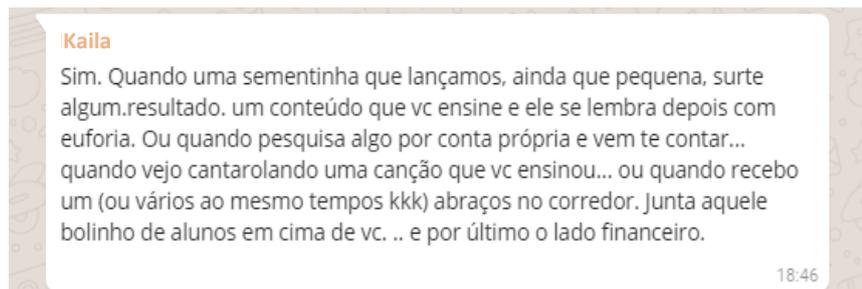


Figura 8 – Como viver melhor em sala de aula segundo Kaila

Kaila foi a única que respondeu à pergunta, afirmando que é possível viver experiências prazerosas em sala de aula, sobretudo, quando colhemos os frutos que plantamos. O reconhecimento de que o aluno alcançou alguma etapa é bastante gratificante e o lado financeiro também nos mantém na profissão. Kaila trata dos elementos social, afetivo e cognitivo como primordiais para a sua profissão, pois a aprendizagem do aluno e as boas relações que ela mantém em sala de aula são fundamentais para o magistério.

A penúltima pergunta corresponde ao papel da formação acadêmica no preparo para a prática docente: “Vocês acham que nossa formação acadêmica nos prepara para o trabalho em sala de aula?”.

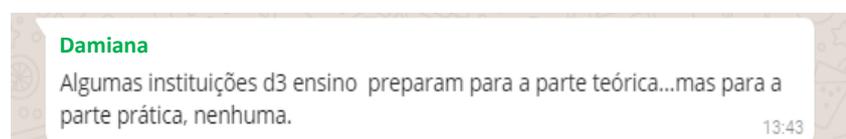


Figura 9 – A formação acadêmica na perspectiva de Damiana

Segundo Damiana, algumas instituições de ensino nos preparam na parte teórica, contudo nenhuma nos prepara para a parte prática, isto é, de vivência em sala de aula. Assim como vimos nos dados deste estudo, nossa formação acadêmica deixa a desejar em muitos aspectos, principalmente, no tocante à formação para a docência. Nathany tem um ponto de vista um pouco diferente, mas que dialoga com a ideia de que não há preparo suficiente para o profissional que trabalha em sala de aula, devido as diversas situações que vivenciamos e que escapam as possibilidades de ação das universidades.

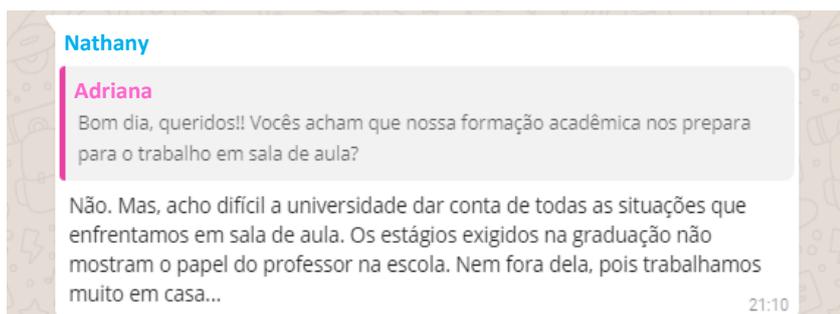


Figura 10 – A formação acadêmica na perspectiva de Nathany

Nathany diz que é difícil a universidade nos preparar para todas as situações que passamos em sala de aula. Da mesma forma que alguns estágios da graduação parecem não atribuir muita importância para o papel do professor na escola e tampouco fora dela. Isso dificulta o trabalho docente, pois, muitas vezes, não sabemos como agir em algumas situações como as que foram apresentadas nas microcenas narrativas analisadas no capítulo 6 (cf. p. 99).

A última pergunta busca suscitar reflexão sobre o potencial transformador da educação e o papel do professor como agente dessa transformação: “Diante de tudo que temos falado até agora, vocês acreditam no potencial transformador da educação? Vocês se veem como agentes de transformação social?”. Todos os participantes responderam à pergunta, exceto Kaila.

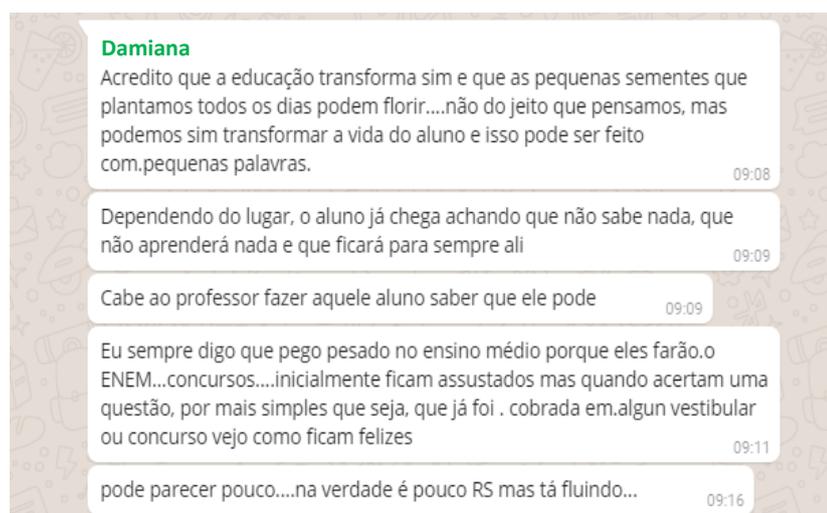


Figura 11 – O potencial transformador da educação e do professor na perspectiva de Damiana

Para Damiana, a educação transforma e o professor tem um papel importante como agente dessa transformação. Segundo ela, podemos contribuir, ainda que

O sofrimento docente: entendimentos e reflexões

pouco, ao incentivar diariamente o aluno em sala de aula. Os aspectos sociais, afetivos e cognitivos encontram-se inter-relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, pois o professor acredita no aluno, que aprende e tem oportunidade para avançar em seus estudos.

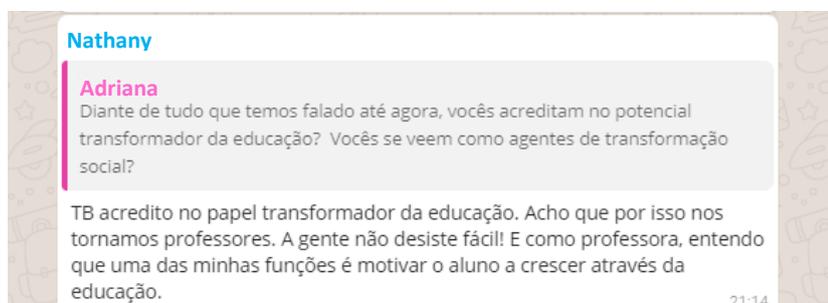


Figura 12 – O potencial transformador da educação e do professor na perspectiva de Nathany

Nathany também acredita no papel transformador da educação e do professor. Ela afirma que o fato de termos escolhido essa profissão já é um indício de que acreditamos na educação, pois não desistimos fácil. Assim como Damiana, ela considera importante motivar o aluno para que ele progrida por meio da educação. As professoras acreditam na importância da educação para a transformação social, sobretudo, a transformação que contribui para a formação do aluno na sociedade.

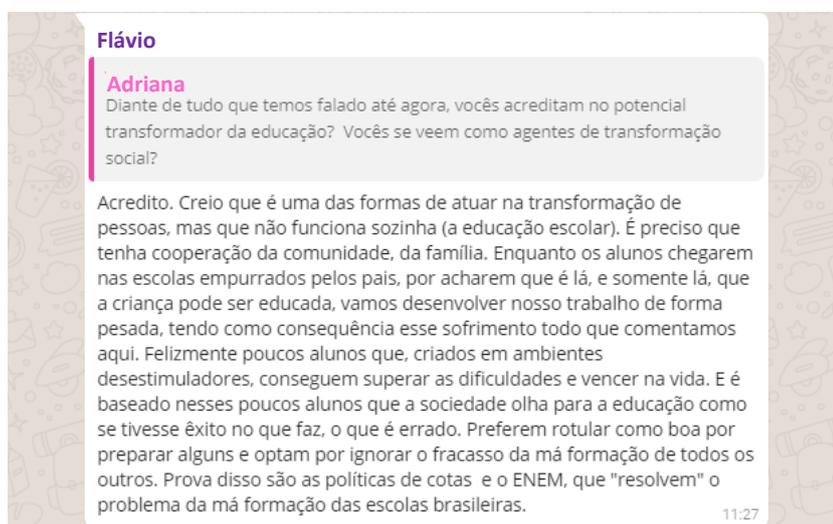


Figura 13 – O potencial transformador da educação e do professor na perspectiva de Flávio

Por fim, Flávio também fala da importância da educação e do professor como agente dessa transformação, contudo ele aborda o papel da educação familiar na formação do aluno. Para Flávio, não basta a escola fazer a sua parte, pois é

necessário que a família também ajude na formação do aluno. A escola não pode ser responsabilizada pela educação do aluno. De acordo com Flávio, muitos fazem parte de um ambiente familiar desestimulador e poucos são aqueles que conseguem “vencer na vida”. Cabe, portanto, ao professor estimular seu aluno em sala. A concepção holística de ensino deve ser priorizada, a fim de que os elementos sociais, afetivos e cognitivos recebam relevância social e estejam em evidência em nossas aulas.

A partir da observação das respostas encontradas no grupo de *WhatsApp*, podemos observar o sofrimento docente visto sobre a perspectiva dos próprios professores, que se sentem, muitas vezes, angustiados e tristes pelas situações que vivenciam em seus ambientes de trabalho. Assim como visto na análise de dados, os professores passam por muitas dificuldades, contudo acreditam na educação e em seu papel para a formação do aluno. Ainda que muitos fatores nos levem ao estresse, desânimo e desmotivação, buscamos fazer a nossa parte em busca de uma de educação de qualidade.

Cabe destacar que o segundo momento de reflexão proposto parece que não suscitou resgate dos temas tratados presencialmente no Grupo de Discussão. Os professores no *WhatsApp* trataram de forma muito generalizada a questão do respeito. Apenas o participante Flávio abordou a ausência da família na educação dos filhos. Acredito que estamos em um momento diferente do anterior, pois construímos nossas histórias no aqui e agora da interação em curso. Da mesma maneira, a ausência de uma discussão mais aprofundada no *WhatsApp* dos temas sobressalentes em nossa interação face a face pode ter acontecido pela falta de tempo dos professores para o envio de mensagens. Todavia, a reflexão proposta oportunizou mais uma etapa de reflexão sobre o fazer pedagógico.

Na próxima seção, procuro refletir e responder às perguntas de pesquisa inicialmente propostas neste estudo.

7.2

Refletindo sobre as questões de pesquisa

Nesta seção, apresento uma discussão sobre as perguntas norteadoras da pesquisa, que investiga a coconstrução das identidades profissionais dos participantes em microcenas narrativas, no momento em que professores de

O sofrimento docente: entendimentos e reflexões

diferentes disciplinas da Educação Básica tematizam questões importantes para o trabalho docente. Retomo as questões separadamente, pontuando as principais reflexões encontradas a partir da análise dos excertos feita no capítulo 6. Abaixo, encontra-se a primeira pergunta de pesquisa:

1- Quais temáticas emergem nas interações relatadas no Grupo de Discussão e de que maneira as avaliações que os professores fazem dessas temáticas contribuem para a reconstrução das identidades dos participantes do grupo?

Durante o Grupo de Discussão, muitos temas perpassaram nossa interação, entretanto, o que demos mais relevância foram àqueles relacionados às nossas experiências docentes de sofrimento, sobretudo questões de ordem social, de cunho moral. Trouxemos para a discussão, dentre outros: a problematização do tipo familiar com o qual temos mais contato e a indisciplina escolar que contribui para a geração do desgaste emocional do professor e do aluno. Em meio a tais temáticas, surge a discussão do preconceito como recurso que propaga a estigmatização.

Ao abordarmos o arranjo familiar de nossos alunos, evidenciamos o ambiente familiar com o qual temos algumas objeções, por não se aproximar do estereótipo de família que construímos discursivamente em nossa interação. A estrutura familiar de nossos alunos parece estar distante do “padrão” que estabelecemos interacionalmente, sendo alvo de algumas críticas e sanções. No excerto 1, discorremos sobre famílias que não possuem recursos básicos para a sobrevivência e manutenção da dignidade humana, pois faltam-lhes comida e moradia adequadas. No fragmento 2, discutimos sobre a construção de um tipo familiar que, geralmente, não é bem aceito, por se tratar de uma família composta por um pai e duas mulheres, que são irmãs. No excerto 3, reafirmamos a falta de diálogo entre escola e família, que dificulta no bom desenvolvimento escolar do aluno. Nos fragmentos 3 e 4, abordamos a problemática de o aluno pertencer a um grupo social que precisa se beneficiar de programas oferecidos pelo governo. Em todos os quatro excertos, observamos como alinhavamos pontos de vista baseados em estigmas, com os quais não buscamos problematizações.

No que diz respeito a indisciplina escolar, trazemos para a discussão o comportamento que consideramos inadequado para uma sala de aula, pois há transgressão das regras morais de comportamento aceitas por nós professores

participantes daquele encontro. No excerto 5, o exemplo da aluna que usa palavras de baixo calão na frente da turma e da professora deixa claro como a indisciplina escolar provoca desconforto emocional para os participantes da interação. O fragmento 6, por sua vez, é prototípico do preconceito quanto aos falantes da língua que não dominam seu idioma, pois não sabem falar e/ou escrever de acordo com a norma culta. O caso de um aluno que, segundo a professora, escreve tudo errado representa nossa visão estereotipada baseada na supervalorização da escrita correta, de acordo com os compêndios gramaticais, que estão muito distantes da nossa fala/escrita cotidiana.

Ao evidenciarmos as problemáticas sociais, trazemos à tona episódios que vivenciamos e são representativos para ilustrar nossa discussão e, conseqüentemente, nossas identidades. De acordo com os pressupostos teóricos (BUCHOLTZ; HALL, 2003, 2005; HALL, 2005; MOITA LOPES, 2002, 2003) que norteiam este estudo, o processo identitário ocorre na interação entre diferentes participantes. Os dados desta pesquisa sugerem que os participantes assumem múltiplas identidades sociais em distintos momentos da interação. Por conseguinte, a identidade não é fixa, nem tampouco um produto inerente às pessoas, já que se constitui em movimentos interacionais de “vir a ser”. As identidades dos professores são fluídas, negociadas e construídas na interação. Essa fluidez corrobora para a concepção da fragmentação do sujeito pós-moderno, que se constitui por suas próprias histórias de vida, por suas diferentes crenças e visões de mundo, todas atravessadas por distintas marcas identitárias.

Na análise dos dados, os participantes se engajaram em temáticas sociais que contribuem para sentidos de afiliação com a categoria social de professores da Educação Básica e, mais precisamente, com o grupo de professores desta pesquisa, de modo a construir sentidos de pertencimento a este grupo. Percebi que seus episódios narrativos estavam interligados por momentos de avaliação dos alunos, costurando, em geral, uma identidade profissional comum a eles. Sendo assim, há a construção de identidades coletivas (SNOW, 2001), que se formam a partir de opiniões comuns que sugerem pertencimento a um grupo que compartilha interesses, valores, ações e atitudes semelhantes.

O princípio de relacionalidade, mais especificamente, o processo de adequação/distinção, ou seja, de inclusão e exclusão, foi um dos mais utilizados, estando relacionado à questão do pertencimento a um determinado grupo social,

que é marcado pelo apagamento das diferenças sociais dos sujeitos do mesmo grupo e da supressão de similaridades que possam comprometer a diferença entre outros grupos. Este aspecto está presente no discurso dos participantes que constroem suas identidades na relação de oposição entre os outros participantes do processo educacional.

No momento em que reconstruímos nossas identidades, estamos também construindo a identidade de outros sujeitos a partir de nossas perspectivas. Esse processo pode se configurar, de acordo com Duszak (2002), por meio da nossa afiliação/inclusão (*ingroupness*) ou não afiliação/exclusão (*outgroupness*) em relação a um grupo. No caso deste estudo, nós professores nos afiliamos a um grupo comum, que parece estar em distinção em relação a outros grupos. Ao expressarmos imagens positivas de nós professores, nos apresentamos sob uma luz favorável, ao passo que nossas construções identitárias são índices de uma imagem depreciativa do outro, ainda que de modo inconsciente.

Em alguns momentos nos colocamos com pouca agentividade em relação aos discursos e experiências que compartilhamos, negociando identidades que são baseadas em aspectos sócio-históricos e em significados locais, coconstruídos no discurso em que nos engajamos colaborativamente. Nos eximimos de nossas responsabilidades profissionais e transferimos essas responsabilidades para terceiros, assim como mitigamos nossas agentividades na ação de ensinar. Por outro lado, a agentividade é evidenciada no momento em que demonstramos preocupação em acolher o aluno em sala de aula, com vistas a privilegiar os elementos sociais, afetivos e cognitivos que constituem o processo de ensino e aprendizagem.

As enunciações dos participantes desta pesquisa trazem ideologias sociais e evidenciam pontos de vista voltados para o contexto de sua produção. As experiências pessoais dos professores contribuem para a construção de identidades que são negociadas na interação e estão relacionadas ao contexto em que foram produzidas, assim como são resultados de interações sociais anteriores a esse contexto de produção. Somos seres sociais e históricos, por isso, nossos discursos se constroem a partir do diálogo contínuo com outros discursos, trazendo cada um deles uma visão ideológica sobre o fazer pedagógico. Há, portanto, o surgimento de muitas histórias que reforçam ideologias sociais e se constroem por meio de narrativas de sofrimento, conforme veremos na próxima questão de pesquisa.

2- *Como as identidades são construídas discursivamente e que sentidos elas criam nas interações entre os professores?*

As identidades são construídas discursivamente através de narrativas de sofrimento, pois os professores participantes, ao se envolverem nas discussões sobre questões educacionais, utilizaram, principalmente, suas histórias de sofrimento vivenciadas em ambientes de trabalho para construir seus pontos de vista. O sofrimento é constituído por meio de momentos que evidenciam sentimentos emocionais de resistência, liberdade, solidariedade e acolhimento. Observei que na análise de dados os professores parecem reforçar estigmas sociais, criando resistência sobre determinados ambientes sociais. De outra forma, os professores se constroem a partir do desejo de permanecer na profissão, por meio da resistência e da agentividade. Também foi possível perceber a apresentação de momentos dramáticos vividos pelos professores a partir de situações que escapam as suas atuações profissionais. Tal enclausuramento gera a necessidade de liberdade dos muros escolares, que muitas vezes aprisionam professores e alunos. Tendo experimentado situações desafiadoras, os docentes constroem a solidariedade como forma de reforçar o sofrimento coletivo, assim como procuram acolher os seus alunos em sala de aula.

Por meio de narrativas de sofrimento, os professores se uniram criando sentidos de resistência aos desafios a que são submetidos diariamente. Apesar da complexidade da atividade docente, os participantes demonstraram que estão resistindo ao *status quo*, ainda que estejam, muitas vezes, sem forças e sem estímulo. Os docentes procuram contemplar os aspectos sociais, afetivos e cognitivos do processo de ensino e aprendizagem, pois reconhecem a importância social da educação e o papel do professor como agente de transformação social.

Ao narrativizar sua própria experiência, o professor conta com a participação dos demais participantes, que colaborativamente ajudam na construção de suas histórias. O trabalho em conjunto para a construção das narrativas demonstra que os professores estão altamente envolvidos com os acontecimentos narrados, tendo oportunidades de juntos reinventarem experiências profissionais.

Neste trabalho, observo que existe uma sincronia conversacional (GUMPERZ, 2002), principalmente, pelo uso das sobreposições, que remetem para a construção do engajamento entre os participantes nas suas narrativas contadas. As

O sofrimento docente: entendimentos e reflexões

sobreposições ratificam o engajamento e a solidariedade na construção das narrativas e demonstram o entendimento do grupo a respeito das suas discussões, ou seja, tais recursos contribuíram para a manutenção e organização sequencial da fala-em-interação, assim como para a construção da discussão do grupo. A análise também traz à tona o envolvimento dos professores na coconstrução dos turnos em andamento, evidenciando o engajamento e a cooperação dos participantes. Podemos dizer que a análise interacional despontou sequências de sobreposições utilizadas pelos participantes, com objetivo de estabelecer solidariedade e engajamento na construção e manutenção do tópico conversacional, além de sustentar valores culturais comuns para o grupo.

Além disso, as narrativas foram construídas em sequência, funcionando como um recurso altamente solidário. Os professores vivenciam experiências parecidas e também demonstram uma coletividade no momento em que se solidarizam ao compartilharem suas vivências em sala de aula. Foi possível observar que uma história era contada após outra e elas apresentavam como fio condutor situações de sofrimento vivenciadas em sala de aula por professores e alunos.

Excerto 1	cada um tem um problema diferente (linhas 5 e 6)
Excerto 2	[e tem] aluno com problema psicoló::gico= (linha 42)
Excerto 3	que:: você não consegue dar aula fica impraticável= (linhas 137 e 138)
Excerto 4	exatamente a resposta que te deu não sabem mais o que fazer= (linhas 177 e 178)
Excerto 5	o que que eu faço↑ (linha 53)
Excerto 6	=aí o que é que você faz↑... (linha 41)

Quadro 6 – Fio condutor das narrativas

O primeiro excerto analisado, que também marca o início do Grupo de Discussão, inicia-se com uma narrativa de Damiana que tem como ponto a apresentação das dificuldades sociais vivenciadas por seus alunos. A partir do Quadro 6 acima, podemos perceber que do primeiro ao último excerto o ponto das narrativas está voltado para a apresentação de situações adversas experienciadas por alunos e professores em sala de aula, que causam muito sofrimento para os participantes que tem dificuldades para (re)agir mediante questões sociais amplas, que fogem do seu escopo de atuação. Isso quer dizer que a primeira narrativa contribui para a construção das demais, que, em sequência e em resposta às

narrativas anteriores, formam laços sociais e geram solidariedade coletiva na construção do sofrimento. Nesta investigação, as narrativas estão interligadas e surgem em solidariedade a fala do outro participante, servindo como elo condutor das experiências vivenciadas por um grupo de professores que compartilha situações profissionais semelhantes.

O foco das narrativas analisadas na pesquisa estava voltado para as experiências de sofrimento do professor e do aluno. Sendo assim, as narrativas em sequência unem histórias de sofrimento, assim como ideias e opiniões comuns. O tópico das narrativas poderia ter mudado o rumo de cada história contada, entretanto o que observo é que elas se unem para formar sentidos no aqui e agora da interação. As narrativas também ligam as ideias dos participantes e colaboram para a coesão do grupo no processo de reconstrução de suas próprias identidades profissionais e, consequentemente, para a reconstrução das identidades de outros participantes. Há, portanto, um trabalho colaborativo entre os professores que marca a coletividade do grupo. A coconstrução de narrativas em sequências originou movimentos avaliativos na formação do ponto de vista dos professores, conforme proposto na terceira questão de pesquisa.

3- Como as avaliações presentes nas narrativas cooperam para a reconstrução das identidades coletivas?

A análise dos dados mostrou inúmeros movimentos avaliativos, que emergem nas práticas discursivas com base na teoria de Labov (1972). À luz desta concepção teórica, investiguei como os participantes tecem discursivamente suas valorações. A avaliação interna, principalmente o processo de intensificação, foi usada com bastante frequência nos dados deste estudo, como observaremos no quadro a seguir:

Participante	Excerto	Recurso avaliativo
Damiana	tem que ser <u>tudo</u> (linha 15)	Avaliação de intensificação (quantificador).
Damiana	Excerto 1 então aqueles dois eles tem [eles eles] eles tem:: um problema psicoló::gico eles não conseguem fazer <u>nada</u> não consigo tirar nada dos dois (.) porque eles tem esses	Avaliação de intensificação (ênfase e repetição).

	problemas deles (.) que eles nem eles entendem (linhas 76-81) Excerto 2	
Damiana	eles não conseguem produzir <u>nada</u> (.) nenhum dos dois são completamente aliena::dos (.) por causa dos problemas que passam em casa (linhas 93-95) Excerto 2	Avaliação de intensificação: fonologia expressiva, ênfase, Avaliação interna, quantificador e repetição de palavra.
Nathany	não começa a ter resultado (.) e é:: é:: assim é <u>surreal</u> (.) sério é:: surreal (linhas 129-131) Excerto 3	Avaliação externa.
Damiana	=com medo de perder o bolsa família (linha 151) aposto (linha 153) Excerto 3	Avaliação externa com suspensão da ação narrativa.
Damiana	e só vão à escola (.) porque por causa do bolsa família não querem perder o benefício (linhas 180-181) Excerto 4	Avaliação moral do comportamento do outro.
Damiana	[porque eu já tenho uma persona]llidade <u>for:te</u> (.) "que que eu faço". (linhas 55-56) Excerto 5	Avaliação externa e autoavaliação.
Damiana	ele escreveu VINTE linhas de palavras <u>erradas</u> (.) ele não sabe escrever (.) escrever:: mesmo a [palavra] (linhas 31-33) Excerto 6	Avaliação de intensificação: fonologia expressiva, ênfase e repetição de palavra.

Quadro 7 – Trechos avaliativos emergentes nas narrativas

A partir da observação do Quadro 7, percebi que os participantes, em geral, avaliam o outro em suas narrativas, o que me permite entender que nossas avaliações estão fortemente relacionadas com a construção de nossas identidades por meio das diferenças existentes entre nós e eles. Parece que nos distanciamos dos demais participantes do processo educacional, como uma estratégia de defesa de nossa própria face e de modo a proteger e resguardar a nossa imagem de professor. No caso deste estudo, o uso frequente do recurso avaliativo do tipo

O sofrimento docente: entendimentos e reflexões

intensificador confirma que atribuímos muita ênfase ao avaliarmos o outro, quando utilizamos os quantificadores, a repetição e a ênfase como estratégia para intensificar aquilo que consideramos mais relevante. Além disso, intensificamos os aspectos que depreciam a imagem do outro, como estratégia de autoproteção. Por outro lado, poucas avaliações são tecidas a nós mesmos no decorrer do Grupo de Discussão, o que parece ser um recurso que utilizamos para mitigar nosso papel social, em busca de nos apresentarmos sob uma luz favorável.

Além do número expressivo de avaliações, encontrei o uso frequente de discursos reportados diretos, negociados na interação pelos participantes. O Quadro 8 abaixo é um exemplo de que esse recurso foi muito utilizado nos dados desta pesquisa, assim como indica que seu uso é relevante para construirmos sentidos no turno a turno da interação.

Participante e excerto	Excerto	Voz animada
Nathany Excerto 1	"professora eu tô com cólica"	Aluna
	"professora eu tô com dor de cabeça não sei o quê"	Aluno
	"seu caderno↑ cadê seu caderno↑ não sei o quê"	Professora
Damiana Excerto 2	"na casa deles é maior safadeza"	Aluno
	"professora nem eu entendo o que que acontece"	Aluna
Nathany Excerto 3	"não:: professora pode deixar vou apertar ele em casa não sei o que"	Mãe
	"tá bom mãe"	Professora
	"pai ó está acontecendo isso e::"	Professora
	"eu não sei o que que eu faço com ele mais"	Mãe
Damiana Excerto 4	"você não vai embora não sua mãe tá lá no portão"	Professora
	"não (.) vou almoçar primeiro"	Aluno
Damiana	"meu nome é <u>kethlyn</u> "	Aluna
	"quer saber de uma coisa↑ vou ficar quieta"	Professora
	"professora você não vai fazer nada↑"	Alunos
	"pode deixar que eu resolvo"	Professora
	"kethlyn (.) você me desculpa"	Professora
	"você me desculpa mas eu não acho que sou obrigada a <u>entender</u> :: [essa quan]tidade de letras"	Professora
	"NÃO gostei da forma que você falou"	Professora
	"mas eu não te xinguei"	Aluna

Excerto 5	"você não me xingou (.) mas você xingou A <u>situação</u> (.) >não te conheço você não me conhece< não gostei não gostaria que você se portasse [dessa forma] dentro de sala de aula"=	Professora
	"professora me desculpa <u>não</u> vou fazer mais isso"	Aluna
Excerto 6 Damiana	"professora escrevi vinte <u>linhas</u> "	Aluno

Quadro 8 – Discursos reportados usados nas narrativas

Acredito que o discurso reportado é um recurso altamente avaliativo, pois quando transportarmos a fala que foi dita ou acreditamos ter sido dita no momento do evento narrado, estamos destacando certas falas em detrimento de outras. Conforme destaca De Fina (2003, p. 95), o discurso reportado “constitui-se em uma estratégia de interpretação das características do mundo da história dentro do mundo de contar histórias”. O uso do discurso reportado, sobretudo, o direto, funciona como um elemento avaliativo usado como estratégia de envolvimento na narração, bem como sustenta a dramaticidade do que está sendo contado. Para a autora, o discurso reportado funciona como um elemento narrativo usado para realçar aspectos importantes do mundo das histórias, tendo, muitas vezes, como característica conferir maior veracidade ao que está sendo dito.

Em muitos momentos, a ação complicadora foi construída com a utilização do discurso reportado, como forma de valorar o comportamento do outro e até do próprio participante. Por esse motivo, o caráter fortemente avaliativo encontrado nas narrativas deste estudo pode ser observado, sobretudo, pelas diversas suspensões da ação complicadora que os participantes realizaram para a introdução de avaliações, assim como pelas sobreposições que ajudaram na construção de avaliações em conjunto dos participantes. Não apenas os narradores avaliam, mas também os interlocutores emitem avaliações que permeiam todo o discurso. Tais avaliações são construídas solidariamente no turno a turno da interação, quando, por meio de sobreposições, as avaliações se entrecruzam formando sentidos para o grupo.

As avaliações ajudam a construir as identidades dos participantes, pois na reconstrução identitária, a prática avaliativa assume relevância, permitindo a reelaboração de significados que corroboram para a investigação das múltiplas identidades profissionais. As avaliações geradas neste estudo apresentam funções

identitárias diversas que representam a construção de identidades de um grupo de professores da Educação Básica. O Quadro 9, a seguir, apresenta alguns dos trechos avaliativos emergentes nas narrativas geradas, que contribuem para a construção das múltiplas identidades sociais.

Narrador/ Excerto	Avaliação	Recurso discursivo	Função identitária
Nathany Excerto 1	na- eu acho que a gente é TUDO por último que é professora Avaliação interna	Avaliação de intensificação, do tipo fonologia expressiva pelo uso da ênfase e do quantificador Processo de indexação (professora que faz tudo)	Identidade de professora que faz tudo e que sofre por ter muitas atribuições.
Damiana Excerto 2	então aqueles dois eles tem [eles eles] eles tem:: um problema psicoló::gico eles não conseguem fazer nada não consigo tirar nada dos dois (.) porque eles tem esses problemas deles (.) Avaliação interna	Avaliação de intensificação (ênfase e repetição) Processo de indexação	Identidade sofrida do aluno que vive em um ambiente familiar desprestigiado socialmente.
Nathany Excerto 3	"eu não sei o que que eu faço com ele mais" com um menino deste tamanho pequenininho Avaliação interna	Avaliação de intensificação, do tipo gesto Uso do discurso reportado direto Processo de adequação/distinção	Identidade de professora que sofre por não saber lidar com a estrutura familiar do aluno.
Damiana Excerto 4	então assim os pais estão perdendo o controle Avaliação externa	Processo de indexação (menção pública de	Identidade sofrida dos pais que não conseguem lidar

		rótulos: pais) e processo de ilegitimação	com os seus filhos.
Damiana Excerto 5	[porque eu já tenho uma persona]lidade for:te (.) "que que eu faço↑"	Uso do discurso reportado Autoavaliação	Identidade sofrida da professora que não sabe como agir em determinados momentos.
Damiana Excerto 6	escreveu vinte linhas estava TU::DO erra::do não sei co-= =aí o que é que você faz↑...	Avaliação de intensificação, do tipo fonologia expressiva e quantificador Prolongamento de vogais e ênfase em palavras Processo de ilegitimação	Identidade de professora exigente que cobra a escrita formal, mas que sofre por não saber como agir com o aluno.

Quadro 9 – Instâncias avaliativas e suas funções identitárias

Busquei entrelaçar a perspectiva de avaliação nas narrativas com o modelo de análise proposto por Bucholtz e Hall (2005), que engloba os seguintes processos discursivos: **adequação/distinção**, **autenticação/desnaturalização**, e **autorização/ilegitimação**. O entrelaçamento de tais estudos contribui para o entendimento que as identidades são construídas por meio de avaliações que expressam os pontos de vista dos participantes, assim como seus sentimentos e julgamentos sobre o comportamento de outros participantes diretamente envolvidos na educação.

Logo, o Quadro 9 me permite afirmar que as avaliações analisadas ilustram momentos de construção identitária. Os elementos avaliativos são constitutivos do processo de reconstrução identitária, assim como contribuem para a oscilação das identidades construídas na interação. O quadro anterior evidencia que os diversos processos discursivos contribuem para a reorganização das experiências docentes dos participantes, do mesmo modo que ajudam na reconstrução de suas identidades como professores da Educação Básica e na construção das identidades de outros participantes. A avaliação é, então, um componente básico para evidenciar a coletividade dos professores no momento em que eles narrativizam suas

O sofrimento docente: entendimentos e reflexões

experiências profissionais. Através de diversos recursos e processos discursivos, os professores reorganizaram suas experiências profissionais, bem como reconfiguraram suas identidades com o uso de avaliações.

No próximo capítulo, apresento as considerações finais desta pesquisa, buscando apresentar as possíveis contribuições do estudo.

8

Considerações Finais: reflexões de pesquisa

A realidade é socialmente construída, e qualquer investigação envolve a elucidação de caminhos pelos quais o significado é construído por aqueles envolvidos na pesquisa. Seus achados são, portanto, criados interativamente ao invés de descobertos de uma perspectiva privilegiada.

EDGE; RICHARDS, 1998, p. 341.

Este estudo pretendeu investigar a coconstrução das identidades profissionais de professores produzidas em microcenas narrativas, no momento em que os participantes tematizavam questões importantes para o trabalho docente. O desenvolvimento desta Tese teve como base teórica os pressupostos das abordagens estruturais e interacionais para análise da narrativa, entrelaçados aos estudos sociológicos e socioconstrucionistas de identidade. O quadro teórico construído para o estudo das identidades, das avaliações e do discurso narrativo permitiu um olhar diferenciado para os dados, facilitando uma investigação que prioriza aspectos micro e macro de análise.

Partindo da premissa de que nos constituímos a partir da nossa interação com o outro e que somos construídos no discurso, analisei as performances identitárias dos participantes, observando como os narradores se constroem discursivamente, constroem o outro e as realidades que os cercam, diante dos episódios por eles narrados. Utilizei a perspectiva metodológica qualitativa e interpretativa, de cunho etnográfico, com foco em uma interação produzida ao longo de um Grupo de Discussão, por ser a metodologia que mais se aproxima das minhas convicções sobre o fazer pesquisa em ciências sociais.

Foi possível perceber como os participantes estavam engajados nas temáticas de discussão do grupo, colaborando para a construção coletiva do sofrimento docente e, discursivamente, discente. As narrativas estavam interconectadas por meio de situações desafiadoras que os participantes vivenciavam em seus ambientes

Considerações Finais: reflexões de pesquisa

de trabalho, mostrando como suas histórias profissionais marcam sentidos de pertencimento e afiliação. Na análise dos dados, identifiquei que os participantes assumem múltiplas identidades profissionais coletivas em distintos momentos da interação, sobressaindo a identidade de professor sofrido. Além disso, os elementos avaliativos foram constitutivos do processo de construção das identidades profissionais dos professores, que, através de processos discursivos, reorganizaram suas experiências profissionais, bem como reconfiguraram suas identidades por meio de avaliações.

No capítulo 6, vimos que a construção coletiva do sofrimento funciona na identidade do grupo, havendo, portanto, uma construção solidária do sofrimento. Os professores, conjuntamente, se unem na discussão de questões sociais relevantes para as suas práticas docentes, não havendo contraposição de ideias e de argumentos, pois estão, constantemente, reiterando o ponto de vista do outro. Muitas narrativas em sequência foram criadas, com a finalidade de unir pontos de vista morais fortes quanto as nossas práticas profissionais. Fazemos a apresentação e o reforço do tipo familiar com o qual temos mais contato, assim como tematizamos a indisciplina escolar que contribui para a geração do desgaste emocional do professor e do aluno. Percebo, também, que nosso discurso reitera a discussão realizada no capítulo 2 desta Tese, no momento em que trato das problemáticas relacionadas à atuação do professor dentro de uma sociedade marcada pela crise e pela descrença no profissional da educação.

Muitas vezes, cobra-se do professor que não está dando conta do aprendizado escolar do aluno, contudo, como foi observado na análise de dados, os participantes desta pesquisa estão preocupados em contemplar os elementos sociais, afetivos e cognitivos. Os professores entendem que a consolidação da aprendizagem se dá por meio de um processo cíclico e harmônico entre os aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Não há como priorizar um elemento em detrimento do outro, é preciso que haja harmonia para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive da melhor forma possível. Sendo assim, esta pesquisa pode ajudar na problematização do conceito monolítico de cognição, vista, tradicionalmente, como um elemento isolado e independente em si. Como foi observado ao longo desta pesquisa, não há como desassociar os aspectos sociais, afetivos e cognitivos, pois esses três elementos estão interconectados ao processo de ensino e aprendizagem, sendo improvável pensá-los isoladamente. A visão cíclica e indissociável pode

Considerações Finais: reflexões de pesquisa

contribuir sobremaneira para a forma como nossos cursos de formação de professores precisam lidar com o processo de ensino e aprendizagem para que o entendimento de cognição seja ressignificado de acordo com a visão holística.

Minhas motivações iniciais estavam voltadas para o meu desejo de entender as minhas inquietações e desafios sobre o fazer pedagógico, ao oportunizar momentos de troca de experiências profissionais, por meio, principalmente, da escuta de reflexões docentes. Busquei desenvolver um estudo que estivesse voltado para a reflexão da minha prática docente, contando com o apoio e contribuição de amigos que também estão em sala de aula, mais especificamente, nos segmentos que compreendem a Educação Básica. Na realidade, estou ciente de que pesquiso um grupo específico de professores que, assim como eu, estavam acuadaos em suas salas de aula, muitas vezes angustiados com o trabalho docente. Não tive pretensão de generalizar os dados, contudo, acredito que as microcenas relatadas por nós apresentam características muito similares com cenas vividas por outros professores em seus locais de trabalho. Como apresentado no capítulo 2 (cf. p. 37), estamos em um momento de crise, em que os valores estão distorcidos e a sobrecarga do professor está aumentando cada vez mais. Tratei de um assunto macro, mas que foi evidenciado no micro contexto de atuação desses professores. Da mesma maneira, não tive pretensão de simplificar os dados, todavia, minhas análises passam pelo meu olhar de professora do ensino fundamental, que está inserida no ensino público e vive as experiências desse contexto, que pode (ou não) ser muito diferente de outros contextos de ensino e aprendizagem.

Com a finalidade de contribuir para o debate sobre a formação do professor, gostaria de pontuar algumas implicações relacionadas aos resultados desta pesquisa. É necessária uma reformulação significativa nos cursos de graduação que estão formando professores com pouco preparo para o exercício docente, pois, assim como nós, muitos outros passarão por dificuldades em sua trajetória de atuação profissional. Investir em aulas mais práticas, com participação ativa de licenciandos em salas de aula, pode ajudar no processo de formação de futuros professores. Essa reformulação, portanto, deve focar mudanças no currículo, principalmente nos conhecimentos sobre docência, para que possamos atuar de maneira mais confiante, atendendo às demandas pedagógicas com mais prazer e menos sofrimento. Investir na saúde emocional dos professores e não apenas em capacitações relacionadas a conhecimentos técnicos pode representar um grande

Considerações Finais: reflexões de pesquisa

avanço na formação do professor. Muitos professores estão constrangidos em suas salas de aula, com medo das demandas que enfrentam diariamente. Por esse motivo, grupos de reflexão e de apoio podem ajudar o professor em sua jornada de trabalho, a fim de oportunizar momentos de conversa sobre seus sentimentos, dificuldades, medos, alegrias, entre outros. Seria um espaço importante para a problematização e reflexão do exercício docente que precisa de mudanças significativas, sobretudo, na busca pela qualidade de vida dos envolvidos diretamente com a educação.

Da mesma forma, trabalhos conjuntos desenvolvidos com outros profissionais podem ajudar na rotina pedagógica do professor, que precisa de apoio e não pode continuar isolado em sala de aula, sem nenhum profissional que o ajude tanto em sua formação cognitiva quanto afetiva. Muitos são os casos de professores que estão desestimulados com a educação, que já perderam o brilho pelo magistério. O caso de uma das professoras que foi convidada para participar desta pesquisa, mas que recusou o convite por não ter mais forças para atuar e que está quase abandonando a profissão (cf. p. 84), demonstra como o magistério está vivendo momentos difíceis. Os professores carecem de amparo no trabalho, pois as diversas atribuições a que vem sendo submetidos diariamente tem levado muitos a desenvolverem doenças emocionais.

Durante a produção desta Tese, mais do que entender minhas inquietações, tive a oportunidade de refletir com os meus colegas sobre o fazer pedagógico, o que me levou a repensar a minha prática de ensino. Muito mais do que falar durante o grupo de discussão, tive a oportunidade de ouvir meus colegas, que me ajudaram a problematizar a minha prática profissional. Antes de realizar este estudo, estava tomada por um discurso desmotivador, agora, consigo refletir sobre o potencial transformador da educação. A pesquisa trouxe contribuições pessoais e profissionais, pois o contato com outros professores favoreceu uma melhor compreensão de minhas ações em sala de aula, colaborando para que eu repensasse a maneira como lido com os desafios do magistério. Da mesma forma, considero que este estudo trouxe contribuições para meus colegas, pois juntos oportunizamos momentos de troca e reflexões. Logo, uma das contribuições desta pesquisa está na oportunidade de reunir professores em busca de reflexões e entendimentos sobre suas práticas cotidianas pedagógicas.

Os resultados aqui obtidos reforçam a atenção que deve ser dada à questão afetiva no ambiente educacional. É fundamental que as relações interpessoais que

Considerações Finais: reflexões de pesquisa

constituem o fazer pedagógico sejam constantemente discutidas e negociadas pelos profissionais de ensino, a fim de que se estabeleçam diálogos coletivos entre professores e, também, alunos, favorecendo qualidade de vida para os sujeitos. Estimular a reflexão é um trabalho que pode contribuir para mudanças efetivas na maneira como lidamos com situações de conflito, sendo necessário investir na formação para a docência.

Logo, a possibilidade de entender o professor como sujeito histórico, que se constitui por meio do discurso, e está inserido em um contexto social marcado pelas diferenças, representa uma contribuição deste trabalho para a área de Linguística Aplicada, que está interessada em questões investigativas que tenham relevância social. Ao mesmo tempo, este trabalho pode abrir caminhos para novas investigações a serem desenvolvidas no ambiente escolar, uma vez que observamos a importância de estudos que oportunizem momentos de troca e reflexão entre professores. Temos vivido muitas situações pedagógicas desafiadoras, que desestabilizam as nossas estruturas emocionais, por isso, torna-se relevante construir espaços coletivos para a discussão do fazer pedagógico. Sugiro como desdobramentos que novas investigações sejam realizadas em outros contextos e com outros professores, com vistas a contribuir para novos debates sobre a atividade docente e, conseqüentemente, discente. A extensão da pesquisa a outros contextos pode vir a ratificar os resultados aqui encontrados, bem como pode revelar outras nuances da prática pedagógica.

Esta pesquisa mostrou os desafios do magistério e o sofrimento do professor diante da complexidade que move o processo escolar, contudo também foi possível observar movimentos proativos em busca da agentividade e da resistência profissional. Apesar de todos os desafios do magistério, não desistimos da nossa profissão, queremos permanecer ativos em sala de aula. Existe um desejo de transformação e de mudança das nossas condições de trabalho. As vozes, experiências e opiniões dos professores desta pesquisa são elementos fundamentais da mudança que almejamos para a educação. Ao valorizar as experiências docentes, busquei compreender melhor a função do professor na atualidade. Acredito que neste trabalho tivemos a oportunidade de trocar experiências sobre nossas atividades diárias, sendo um possível momento para o compartilhamento de nossas ideias, angústias, aflições, alegrias e histórias profissionais como um todo.

Considerações Finais: reflexões de pesquisa

Após discutir a respeito da coconstrução das identidades de professores em microcenas narrativas, acredito ter contribuído para práticas de investigação que enfatizam a importância dos participantes e dos discursos que os mesmos carregam. Finalmente, espero que estas não sejam palavras finais a respeito dos discursos docentes, mas que seja o início de muitas outras investigações no campo de estudos da linguagem sobre o fazer pedagógico diante dos desafios da profissão.

9 Referências bibliográficas

ABREU, A. R. **Vozes de julgamento como pontos de argumentação na produção escrita de alunos do ensino médio**: abordagem sociodiscursiva e sociossemiótica. 2013. 194f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: Re-thinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, 7, 2: 113-141, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16° ed. São Paulo: Papirus, 2009.

ARENDT, H. **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4° ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**. 28/3, p. 377-396, 2008.

BARTHES, R. **A aventura semiológica**. Tradução: Maria de S. Cruz. Lisboa: Edições 70, 1987, p. 103-104.

BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. **SCRIPTA**. Belo Horizonte. Vol. 7, n. 14, 1° sem. 2004. p. 118-127.

_____. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**. vol. 3, n. 2, maio/agosto, 2005.

_____. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópico**. vol. 6, n. 2, p. 76-85, 2008.

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

_____.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, p. 97-126, 2015.

BAUMAN, R. Story, performance and event. In: BAUMAN, R. **Contextual studies of oral narratives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 01-10.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

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

BHABHA, H. K. **The Location of Culture**. London/New York, Routledge, 1994.

BIAR, L. A. **Realmente as autoridades veio a me transformar nisso**: narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. 1º ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, COORDENAÇÃO EDIÇÕES CÂMARA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5º ed. – Brasília: 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf> Acesso em 04 out. 2016.

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

_____. Life as Narrative. **Social Research**, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Language and Identity. In: A. DURANTI (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford, Basil Blackwell, 2003, p. 369-394.

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

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

CAMERON, D. Desempenhando identidade de gênero: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In: OSTERMAN, A. C. e FONTANA, B. (Orgs.). **Linguagem, gênero e sexualidade**. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010.

CAMPOS, S. I. F. **Entre os muros da escola**: a percepção da violência familiar em narrativas de educadores. 2011. 270f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

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

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200, set., 2002.

DE FINA, A. **Identity in narrative**: a study of immigrant discourse. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

_____. Who tells which story and why? Micro and macro contexts in narrative. **Text & Talk**. 28-3, p. 421-442, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUSZAK, A. Introduction. In: A. DUSZAK (Ed.). **Us and Others. Social Identities across languages, discourses and cultures**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 1-28.

EDGE, J.; RICHARDS, K. May I see your warrant, please?: Justifying outcomes in qualitative research. **Applied Linguistics**, v. 19, n. 3, 1998.

FABRÍCIO, B. F. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____.; BASTOS, L. C. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: **Discursos socioculturais em interação**. Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001.

FORATTINI, C. D.; LUCENA, C. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.1, n.2, mai./ ago., p.32- 47, 2015.

FORGAS, J. P. (Ed.). **Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding**. London: Academic Press, 1981.

GAGO, P. C.; VIEIRA, L. S. L. O processo de retextualização a partir do gênero textual fábula: uma pesquisa participativa com alunos do 3º ano do ensino fundamental. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 45-62, jan./abr. 2006.

GARCEZ, P. M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, B. T., LIMA, C., DANTAS, M. T. L. (Eds.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: IPUB-CUCA, 2001, p. 189-213.

_____. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L.; JUNG, N. M. (Org.). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 17-38.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GEORGAKOPOULOU, A. Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. **Narrative Inquiry**, 16, p. 122-130, 2006.

GIDDENS, A. Modernity and Self-Identity: Tribulations of the Self. In: COUPLAN, N.; JAWORSKI, A. (Eds.). **The Discourse Reader**. Routledge: London and New York, 1999.

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**, 18-46. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006.

_____. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.

_____. **A Constituição da Sociedade**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2003.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. 20º ed., Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, [1959] 2014.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2º ed., 2002.

HALL, S. Quem precisa de identidade? SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, [2000]2003. p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós- modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

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

JEFFERSON, G. Sequential aspects of storytelling in conversation. In: SCHENKEIN, J. (Ed.). **Studies in the organization of conversation interaction**. New York: Academic Press, 1978. p. 219-248.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. 309f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2003.

JUNIOR, E. G.; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em Estudo**, vol. 13, núm. 4, p. 847-857, dez., 2008.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. 1º ed. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEINMAN, A.; DAS, V.; LOCK, M. Introduction. In: KLEINMAN, A.; DAS, V.; LOCK, M. (Orgs.). **Social Suffering**. Berkeley, University of California Press, p. ix-xxvii, 1997.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972. p. 354-396.

_____. Some further steps in narrative analysis. **Journal of narrative and life story**. 7 (1-4), p. 395-413, 1997.

_____.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LINCOLN Y. S.; DENZIN, N. K. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teorias e abordagens. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teorias e abordagens. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LUPTON, D. **The Emotional Self**. London: Sage, 1998.

MAGALHÃES, C. E. A. **Então me bateu um grande frio na barriga**. Em cena, o professor coordenador de inglês: um estudo sobre identidade e avaliação. 2013. 236f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MANCEBO, S. Um Retrato em 3 X 4 da educação pública do Brasil: avanços e retrocessos. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (Orgs). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009.

MARQUES, D. **Engajamento narrativo e mitigação da culpa em interrogatórios policiais de uma Delegacia da Mulher**. 2015. 189f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MELO, G. C. V.; MOITA LOPES, L. P. A performance narrativa de uma blogueira: “tornando-se preta em um segundo nascimento. **Alfa**, São Paulo, 58 (3), p. 541-569, 2014.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. 1º ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MISHLER, E. G. **Storylines: Craftartists' Narratives of Identity**. Cambridge: Harvard, 1999.

MOITA LOPES, L. P. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamentos e contextos mentais gerados pela professora. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. (Orgs.). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn**. Santa Catarina: Insular, 2000. p. 247-271.

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

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

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Ed.). **Discurso de identidades**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. 1º ed. São Paulo: Parábola, 2013a.

_____. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. 1º ed. São Paulo: Parábola, 2013b.

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

NÓBREGA KUSCHNIR, A. N. **'Teacher', posso te contar uma coisa?** A conversa periférica e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. 2003. 175f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

NÓBREGA, A. N. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico:** abordagem sociocultural e sociosemiótica. 2009. 244f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**., Rio Grande do Sul, v. 31, n. 2, p. 155-170 jul./dez. 2006.

NORRICK, N. R. Conversational storytelling. In: HERMAN, D. **The Cambridge companion to narrative**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 127-141.

OCHS, E.; CAPPS, L. **Living narratives:** creating stories in everyday storytelling. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004.

OLIVEIRA, L. M. **A performance de pessoas com afasia na construção de narrativas em interações face a face em grupo**. 2013. 170f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

_____.; BASTOS, L. C. Uma história de AVC: a construção do sofrimento por uma pessoa com afasia. **Veredas**. Vol. 15, n. 1., p. 120-135, 2011.

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

PEIXOTO, P. S. Depressão e trabalho docente: reflexos na dinâmica escolar. **História em Revista**, Pelotas, 330-339, v. 19, dez. 2013.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. 2º ed., São Paulo: Contexto, 2006.

RICHARDS, K. **Qualitative Inquiry in TESOL**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

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

_____. **Narrative Analysis**. In: N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts, D. Robinson (eds.) *Narrative, memory and everyday life* (2nd ed., pp. 1-7). Huddersfield, UK: University of Huddersfield, 2005.

_____. **Narrative Methods for the Human Sciences**. Califórnia: SAGE Publications, 2008.

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

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

_____. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SACKS, H. **Lectures on conversation**. Oxford, Basil Blackwell, 1992 [1968].

_____. On doing “being ordinary”. In: ATKINSON, M; HERITAGE, J. **Structures of social action** – Studies in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 513-529.

_____.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**. Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e 2, 2003.

SALIÉS, T. M. G. Formando professores: uma reflexão heurística. **Signótica** (UFG), v. 23, p. 460-473, 2011.

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

SANTOS, W. S.; BASTOS, L. C. “Me tire de todos os laços que eu não agüento mais” – memória e a construção do sofrimento em uma narrativa de conversão religiosa. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009.

SARANGI, S. Editorial. Narrative practice, competence and understanding. **Text & Talk**. 28-3, p. 271-274, 2008.

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

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Textos escolhidos. Organização por Helmuth Wagner. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

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.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. 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.

SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan./jun., 2014.

SILVA, T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVERMAN, D. **Interpreting Qualitative Data**. Methods for analysing talk, text and interaction. London: SAGE, 2001.

SNOW, D. **Collective identity and expressive forms**. University of California, Jan. 2001. Disponível em: <<http://escholarship.org/uc/item/2zn1t7bj#page-2>>. Acesso em: 24 set. 2016.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TANNEN, D. On Talking voice that is so sweet: constructing dialogue in conversation. In: TANNEN, D. **Talking voices**. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 98-133.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VELHO, G. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura**: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

WERLANG, R.; MENDES, J. M. R. Sofrimento social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 743-768, out./dez. 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZEMBYLAS, M. Structures of feeling in curriculum and teaching: theorizing the emotion rules. **Educational theory**. Vol. 52, n. 2, p. 187-298, 2002.

Anexos

Anexo 1 – Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC - Rio

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2016-48)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: *O que estamos fazendo na escola? Análise da construção de identidades de professores e alunos por um viés avaliativo* (Departamento de Letras da PUC-Rio)

Autora: Adriana Rodrigues de Abreu (Doutoranda do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que visa (1) examinar a visão de alunos e de professores sobre as suas experiências pedagógicas dentro do ambiente escolar em que estão inseridos; (2) observar como os elementos avaliativos constroem as identidades dos professores e dos alunos no ambiente em que atuam. Prevê a participação de professores e pesquisadores ligados ao Grupo de Pesquisa ASFAD (Grupo do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Letras da PUC-Rio), de docentes de escolas públicas de educação básica e alunos de duas escolas públicas. Como metodologia usará entrevista semiestruturada, grupo de discussão e observação. O estudo insere-se na área da Linguística Aplicada.

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se referem às responsabilidades do seu corpo docente e discente. Os Termos apresentam a justificativa, os objetivos, a garantia de esclarecimentos durante todo o processo da pesquisa, o compromisso do sigilo e da confidencialidade quanto aos dados que assegurem a privacidade dos participantes.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer **Favorável** à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

Prof. José Ricardo Bergmann

Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 28 de setembro de 2016.

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900.
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527 1619 FAX (021) 3527 1132.
E-mail: vrac@puc-rio.br

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este Termo tem por objetivo obter autorização para sua participação na pesquisa “O que estamos fazendo na escola? Análise da construção de identidades de professores e alunos por um viés avaliativo”, com pleno conhecimento dos procedimentos aos quais a mesma será submetida, com livre arbítrio e sem coação. O estudo está sendo realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, e as informações contidas neste Termo são fornecidas por Adriana Rodrigues de Abreu, pesquisadora principal, e por sua orientadora, Professora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo principal deste projeto é examinar a visão de professores e de alunos sobre as suas experiências pedagógicas dentro do ambiente escolar em que estão inseridos, com vistas a observar como elementos avaliativos constroem as identidades dos professores e dos alunos no ambiente em que atuam.

JUSTIFICATIVA: Estudar o discurso de professores e alunos no contexto educacional pode contribuir para a reflexão do contexto em que alunos e professores estão inseridos como participantes ativos do processo de socioconstrução de conhecimento.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos gerando informações para compor o *corpus* de análise da Tese de doutorado da pesquisadora responsável. A não participação do estudo, não acarretará em prejuízo para sua vida profissional e/ou particular.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de grupos de discussão com diferentes participantes e entrevistas individuais.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as reuniões serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas por mim e pela pesquisadora orientadora e serão utilizadas somente para geração de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que geramos são sobre suas experiências pessoais e/ou profissionais. Desse modo, você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado. Você não correrá riscos diferentes dos que eventualmente podem vir a acontecer no seu cotidiano, visto que você não será exposto a situações diferentes das que vivencia regularmente.

BENEFÍCIOS: Sua participação nos grupos de discussão e nas entrevistas ajudará na compreensão da dinâmica interacional em contexto educacional, bem como na reflexão sobre identidades discursivas e sociais coconstruídas na interação, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto.

CONFIDENCIALIDADE: Os resultados da pesquisa serão apenas divulgados em eventos e publicações científicas, e seu nome, ou de quaisquer participantes da pesquisa, não aparecerá nos dados gerados, bem como em nenhuma outra parte do trabalho ou em nenhuma publicação ou divulgação do estudo.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: As pesquisadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, entre em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (21) 99397-2969 ou no e-mail adrianarodrigues@yahoo.com.br ou com a orientadora desta pesquisa pelo telefone (21) 3527-1447 ou no e-mail adriananobrega@puc-rio.br em qualquer fase deste estudo. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

CONSENTIMENTO: Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações sobre o estudo acima citado e que li, ou que foram lidas para mim, todas as direções a serem seguidas para o desenvolvimento do trabalho proposto. Eu discuti com a pesquisadora Adriana Rodrigues de Abreu, sobre a minha decisão em participar deste estudo e ficaram claros para mim os propósitos, o procedimento a ser realizado, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Anexo 3 – Convenções de transcrição

Convenções de transcrição (adaptadas dos estudos da Análise da Conversa (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974), com incorporações de Loder e Jung (2009).

Tempo	
...	Pausa não medida
(2.3)	Pausa medida
(.)	Pausa de menos de 2 décimos de segundo
Aspectos da produção da fala	
.	Entonação descendente
?	Entonação ascendente
,	Entonação intermediária, de continuidade
-	Parada súbita
Sublinhado	Ênfase em som
MAIÚSCULA	Fala em voz alta ou 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
Formatação, comentários, dúvidas	
=	Eloções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
()	Fala não compreendida
(palavra)	Fala duvidosa
(())	Comentário do analista, descrição de atividade não vocal
Outros	
“palavra”	Fala relatada

Anexo 4 – Transcrição dos dados

Grupo de Discussão realizado em minha residência. Participantes envolvidos: Adriana, Damiana, Flávio e Nathany. Tempo de gravação: 01'06". Intervalos transcritos: 10'36" a 12'21"; 13'18" a 14'28"; 14'29" a 15'10"; 18'59" a 19'50"; 37'45" a 39'14"; 39'15" a 40'00"; 54'00" a 57'59".

01	Damiana	até porque eu acho pelo menos o que eu percebo lá
02		no ciep é: como é uma área muito caren::te eu acho
03		que o professor também tem que se adaptar um pouco
04		à turma porque eu tenho uma turma de trinta e
05		cinco alunos só que cada um tem um problema
06		diferente tem alunos que chegam co- com fome
07	Nathany	hurrum
08	Damiana	que não tomaram café
09	Adriana	só vão para a escola às vezes pra merendar
10	Damiana	aí não conseguem prestar atenção na aula porque
11		fala pra você que tá com fome aí o que que você
12		vai fazer↑ aí tem aluno que são irmãos que tem tem
13		problemas pessoais que surgem no meio da aula aí
14		você tem que pa- porque além de ser professora
15		você tem que ser psicóloga tem que ser tudo
16	Nathany	na- eu acho que a gente é TUDO por último que é
17		professora
18	Damiana	É::
19	Nathany	eu sempre digo isso
20	Damiana	tudo
21	Nathany	você é psicóloga você é médica "professora eu tô
22		com cólica" "professora eu tô com dor de cabeça
23		não sei o quê" e são problemas que eu fico
24		pensando (.) gente eu com a idade que eu tenho eu
25		não consigo imagina::r o problema que essa pessoa
26		passa em casa (.) eu tenho um alu::no lá do
27		município do rio do sexto ano aí eu falei assim
28		"seu caderno↑ cadê seu caderno↑ não sei o quê" ele
29		puxou o caderno da mochila saiu um monte de
30		baratinha de dentro do caderno aquela baratinha
31		pequeninha
32	Adriana	hurrum
33	Nathany	falei aonde é que essa pessoa vive↑ (.) sabe são
34		coisas que a gente não consegue imagina::r e aí a
35		gente vai querer que o aluno nã- (.) se compo::rte
36		neah que que desenvolva bem em:: um excelen::te
37		que tenha resulta::dos excelentes não tem como
38	Damiana	não dá
39	Nathany	com aquela vida sabe pai mãe às vezes tem que
40		trabalha::r pra sustentar não tem como tomar conta
41		então assim é muito compli[cado]
42	Damiana	[e tem] aluno com problema psicoló::gico=
43	Nathany	=te::m
44	Damiana	eu tenho dois irmã::os que não fazem nada (.) aí
45		eu passei uma uma produção:: textual (.) uma
46		música=
47	Adriana	=hurrum
48	Damiana	a irmãzinha começou a cho::rar ... aí:: no final
49		da aula eu fui lá:: (.)
50	Adriana	[pra falar]
51	Damiana	[pra saber] porque que ela estava cho[ran::do]
52	Nathany	[hurrum]

53	Damiana	porque numa aula anterior:: ela fez <u>xixi</u> ... na
54		[cal::ça]
55	Adriana	[coita::da]
56	Damiana	fez xixi (.) então eu já percebi que ela tem um
57		proble[mi::nha]
58	Nathany	[hurrum]
59	Damiana	aí ela fa- ela não quis me dizer o que era (.)
60	Adriana	hurrum
61	Damiana	aí:: um aluno levantou e falou assim "na casa
62		deles é maior safadeza" ... [aí hh]
63	Adriana	[que isso]
64	Damiana	que eu fui <u>descobrir</u> (.) que os <u>do::is</u> (.) além de
65		irmãos são pri::mos ...
66	Nathany	ih:: gente
67	Damiana	o <u>pai</u> dele (.) o PAI [dos dois] ... mora com duas
68		[irmãs] ... na mesma casa=
69	Nathany	[hurrum]
70	Adriana	[hurrum]
71	Flávio	=[hurrum]
72	Adriana	[jesu::s]
73	Damiana	na mesma casa é um pai e duas irmãs e eles são
74		irmãos e primos...
75	Flávio	°nossa°
76	Damiana	então aqueles dois eles tem [eles eles]
77	Adriana	[°não tem°]
78	Damiana	eles tem:: um problema psicoló::gico eles não
79		conseguem fazer nada não consigo tirar nada dos
80		dois (.) porque eles tem esses problemas deles (.)
81		que eles nem eles entendem >porque
82		aí eu conversei com ela< separadamente no no::
83		final da aula (.) ela falou "professora nem eu
84		entendo o que que acontece" (.) então eu eu
85		acredito que seja problemas que eles trazem de
86		casa deve ficar pensando [naquilo]
87	Flávio	[o dia inteiro]
88	Damiana	na <u>situação</u> que passa em casa e não cons- e como é
89		que você vai pedir uma redação↑
90	Nathany	é:: são estranhos [neah↑]
91	Damiana	[uma] produção textual (.)
92	Adriana	hurrum
93	Damiana	eles não conseguem produzir nada (.) nenhum dos
94		dois são completamente aliena::dos (.) por causa
95		dos problemas que passam em casa
96	Adriana	mas então é:: a gente sabe de todos os problemas
97		aí que tem sociais é:: assim físicos (.) pessoais
98		... e será que tem como a gente fazer a
99		diferença↑ pra esses alunos↑ que que vocês acham↑
100	Damiana	eu acho que tem sim (.) porque:: é:: por mais
101		que a gente pense que <u>não</u> (.) eles [ouvem o
102		professor]
103	Nathany	[é foi o que
104		você] falou neah você achando que [não tava]
105	Damiana	[ouvem]
106	Nathany	fazendo não tinha <u>resulta::do</u> e tal e de repente
107		você percebeu que:: que sim (.) as vezes acontece
108		também neah de (.) infelizmente tem muito aluno
109		que:: acaba tendendo pra:: pras dro::gas neah=
110	Adriana	=hurrum
111	Nathany	[infelizmente]

112	Flávio	[as vezes também] depende da escola (.) lá na
113		es[cola] é::
114	Nathany	[mas::]
115	Flávio	a coordenação eles eles procuram os pais pra
116		conversar aí vão cobrando dos pais neah=
117	Adriana	=hurrum
118	Flávio	>a medida que eles não têm reposta nenhuma< eles
119		vão à polícia ou vão ao conselho tutelar e
120		informam a situação que tá acon- ocorrendo agora
121		tem outras escolas que não neah
122	Nathany	é não é:: oh:: Flávioé tem (.) por exemplo >lá no
123		município do Rio entrou um diretor novo agora<
124		tem uns:: dois meses mais ou menos menos e ele
125		tem feito isso neah aluno que começa dando <u> muito</u>
126		[problema]
127	Adriana	[hurrum]
128	Nathany	a gente chama o pai para conversar:: chama a
129		mãe:: e tal não começa a ter resultado (.) por
130		exemplo tem um aluno ricardo do sexto ano (.) é::
131		é:: assim é <u>surreal</u> (.) sério é:: surreal <u>ele</u>
132		faz uma bagun::ça na sala SOZINHO=
133	Damiana	=sozinho
134	Nathany	ele [tumul::][tua a sala de um jeito]
135	Adriana	[hurrum]
136	Damiana	[que você tem que tirar]
137	Nathany	que:: você não consegue dar aula fica
138		<u>impraticável</u> =
139	Adriana	=hurrum
140	Nathany	chamei a mãe no início do ano conversei "não::
141		professora pode deixar vou apertar ele em casa
142		não sei o que" >"tá bom mãe"<(.) aí chegou o pai
143		e <u>nada</u> não adiantou (.) o pai [chamei]
144	Adriana	[hurrum]
145	Nathany	"pai ó está acontecendo isso e::" e com outros
146		PROFESSORES <u>também</u> (.) nada (.) de repente eles
147		pararam de ir pra ir à escola a gente chamava o
148		pai chamava a mãe e ninguém aparecia (.) aí ele
149		encaminhou pro conselho tutelar aí a mãe apareceu
150		na escola neah porque neah=
151	Damiana	=com medo de perder o bolsa família
152	Nathany	aí ela aparece na escola
153	Damiana	aposto
154	Nathany	[aí ela diz]
155	Flávio	[é tem muito] disso mesmo
156	Nathany	"eu não sei o que que eu faço com ele mais" com
157		um menino deste tamanho pequenininho (.) sexto
158		ano deve ter onze doze anos no máximo a mãe me
159		diz que não sabe o que faz com ele gente
160	Damiana	é porque os pais perderam o controle (.) tem uma
161		lá no [ciep]
162	Adriana	[hurrum]
163	Damiana	que pro menino ir pra casa (.) teve uma quinta
164		feira que ela ficou de <u>sete e meia</u> a hora que
165		começou a aula até <u>meio di::a</u> lá fora no portão
166		do ciep esperando o menino
167	Nathany	hurrum
168	Damiana	neemias o nome [dele] (.)
169	Adriana	[hurrum]
170	Damiana	ele não tava nem aí (.) porque ele saiu da minha
171		aula desceu comigo pro:: pro refeitório aí eu

172		falei assim "você não vai embora não sua mãe tá
173		lá no portão" "não (.) vou almoçar primeiro"
174		(...) então assim os pais estão perdendo o
175		controle
176	Adriana	hurrum
177	Damiana	exatamente a resposta que te deu não sabem mais o
178		que fazer=
179	Nathany	=não sabem
180	Damiana	e só vão à escola (.) porque por causa do bolsa
181		família não querem perder o benefício porque
182		muitos tem [do ensino fundamental]
183	Nathany	[então assim pra esses eu acho] que
184		por mais que a gente faça um <u>trabalho</u> e tal ...
185		[sinceramente eu não sei é::]
186	Adriana	[não sabe o que fazer]
187	Nathany	que mudança que EU po::sso é:: acarretar na vida
188		dele eu não sei mas pra outros você vê que as
189		vezes conversa "fulano olha só sua mãe trabalha
190		tanto pra neah pra que você tenha a oportunidade
191		de estudar isso ela não teve ela não estudou" e
192		as vezes dá uma melhorada neah eles mudam um
193		pouco de comportamento porque acabam se
194		conscientizando então esses eu acho que a gente
195		consegue neah contribuir pra que=
196	Adriana	=de alguma forma=
197	Nathany	=de alguma forma agora tem outros que
198		infelizmente não dá

01	Damiana	e co- como você vai trabalhar com aluno de hoje
02		que não quer copiar↑ porque os meus (.) minha
03		turma de terceiro ano não quer copiar mais (.)
04		quer FOTografar (.) pede pra você sair da frente
05	Adriana	[pra tirar foto]
06	Damiana	[pra tirar foto]
07	Flávio	(incompreensível)
08	Nathany	ah:: isso eu não deixo não ... °falo° "ah vai
09		tirar foto do pátio"=
10	Damiana	=mas eu não deixo não
11	Nathany	hhhhh
12	Damiana	[tem que copiar]
13	Nathany	[hhhhhh]
14	Adriana	hurrum
15	Damiana	porque é:: é:: "vocês tem que <u>copiar</u> " eu falo
16		assim "então eu vou fazer igual ao sexto ano (.)
17		só vai sair depois que copiar::"
18	Nathany	hhhhh é eu também faço isso eu dou <u>visto</u> =
19	Damiana	=DOU VISTO
20	Nathany	[dou visto no caderno]
21	Damiana	[já vem com caderno] porque eu eu tenho um alu::no
22		ele é:: do sétimo ano(.)ele não sabe escrever
23	Adriana	°hum::°
24	Damiana	vocês acreditam que ele [escreveu↑]
25	Adriana	[é por isso tam]bém que
26		ele não quer copiar neah↑ [porque] ele não tá
27		entendendo
28	Damiana	[não drica] ele escreveu uma redação
29		de <u>vinte linhas</u> (.) veio pra [mim] abafando
30	Nathany	[°ahn°]

31	Damiana	"professora escrevi vinte <u>linhas</u> " ... ele escreveu
32		VINTE linhas de palavras <u>erradas</u> (.) ele não sabe
33		escrever (.) escrever:: mesmo a [palavra]
34	Adriana	[hurrum]
35	Damiana	escreveu vinte linhas estava TU::DO erra::do não
36		sei co=-
37	Adriana	=MAS ele ainda ficou FELIZ porque eu acho ele deve
38		ter imaginado que ele conseguiu escre::ver
39	Nathany	é:: pelo menos
40	Adriana	e fo::i te mostrar:: entendeu↑=
41	Damiana	=aí o que é que você faz↑...
42	Adriana	ahn eu:: eu:: não:: sei sei se eu jogaria logo um
43		BANHO de água fria nele=
44	Damiana	=não (.) eu não tive cora::gem ... não tive
45		coragem porque ele fez TUDO
46	Adriana	É::
47	Nathany	é:: você dá um [incen::tivo]
48	Adriana	[tem que incentivar] [é:::]
49	Nathany	[po::xa] que
50		legal:: é:: não sei o que e [depois você] com
51		jeitinho olha
52	Damiana	[tudo aí o que] eu
53		[pedi e falei assim]
54	Nathany	[olha vamos reescrever] essa parte [aqui]
55	Damiana	[pedi] fui (.)
56		marquei todas as palavras em <u>vermelho</u>
57	Nathany	°o texto todo°
58	Damiana	pedi para ele procurar no dicioná::rio o
59		significado de cada <u>palavra</u>
60	Adriana	COITA::DO ...
61	Damiana	pra pra tentar::
62	Adriana	mas mesmo assim ele não vai conseguir
63	Damiana	não vai=
64	Adriana	=até porque
65	Damiana	não vai (.) porque ele não foi alfabetizado
66	Adriana	é enfim a gente está com uma bola de neve neah
67	Damiana	e aí o que que você [faz com esse aluno↑]
68	Nathany	[as coisas só vão acumulando]
69		infelizmente=
70	Damiana	=porque vão- estão aprovando ele ...
71	Flávio	eu:: eu vejo isso acontecendo na:: na:: parte da
72		matemática da:: da seguinte forma (.) eu faço a
73		prova passo a atividade (.) aí peço para o aluno
74		calcular tá escrito calcule (.) calcular >você
75		sabe que você tem que fazer cálculo e escrever os
76		cálculos neah↑< e aí a pessoa vai lá e coloca só o
77		resultado
78	Nathany	como é que você chegou [aquilo neah↑]
79	Flávio	[exatamente daí] você
80		pergunta para ele como é que você chego- "eu fiz
81		de cabeça"
82	Adriana	é:: [mas isso tem] a ver=
83	Damiana	[°fez nada°]
84	Adriana	=com aquilo que você falou neah (.) o problema
85		deles está na questão da <u>interpretação</u> que muitas
86		das vezes em questão de matemática eles não
87		conseguem fazer porque eles não conseguem <u>entender</u>
88		o que foi pedido solicitado neah
89	Nathany	[mas isso]

90	Flávio	[tem muitas] coisas que que [eles não conseguem
91		saber o que tem que fazer]
92	Adriana	[ou então tem
93		professor que embola tudo e não] faz a pergunta
94		[<u>apropriadamente</u>]
95	Nathany	[não:: mas isso]
96	Adriana	mas gente
97	Nathany	adriana eu acho que isso também não tá só na
98		educação básica (.) andré meu irmão neah ele tá
99		trabalhan::do com:::
100	Adriana	superior=
101	Nathany	=com ensino superior
102	Damiana	hum
103	Nathany	com:: <u>engenharia</u> com turma de <u>engenharia</u> e as
104		questões eles não sabem INTERPRETAR <u>não</u> SABEM (.)
105		sabe é::: absurdo ele <u>pede</u> uma coisa o aluno
106		coloca <u>outra</u> =
107	Flávio	=°outra°
108	Nathany	totalmente diferente daquilo que ele pe::diu ...
109		então é:: é:: eu acho que a coisa eu esse
110		investimento neah na educação <u>bá::sica</u> eu acho que
111		tinha que ser <u>primordial</u> sabe↑
112	Adriana	é
113	Flávio	é eu acho que isso vai viciando o:: o::s alunos
114		porque veja bem (.) eles me falaram o seguinte "ah
115		os professores anteriores eles pediam para gente
116		fazer conta de cabeça" aí eu falei "gente eu não
117		con- sou bom de fazer conta de cabeça eu acho
118		<u>ótimo</u> que vocês consigam <u>fazer</u> [mas::"]
119	Nathany	[mas
120		acer::]tam pelo menos o resul::[tado↑]
121	Flávio	[não]
122	Nathany	ahn então [então hhhhhh]
123	Flávio	[mas na hora de::] corri[<u>gir</u> eu]
124	Nathany	[então não]
125	Flávio	"[preciso saber gente] como vocês chegaram no
126		resultado"
127	Nathany	[hhhh]
128	Nathany	[chegou a isso]
129	Adriana	[chegou no resulta::do]
130	Flávio	"porque as vezes vocês podem errar mas eu posso
131		considerar o seu cálculo <u>que foi certo</u> "
132	Nathany	[é:::]
133	Damiana	[é::: verdade]
134	Flávio	sinal ou número errado
135	Nathany	exata[men::te]
136	Damiana	[<u>pregui::ça</u>]
137	Flávio	eles não não:: não respondem=
138	Damiana	= <u>preguiça</u>
139	Flávio	é:: alguns dizem que tem preguiça de "ah eu tenho
140		[<u>preguiça</u>] de::"
141	Nathany	[aí chega]
142	Damiana	<u>pregui::ça</u> (.) <u>pregui::ça</u>
143	Nathany	é e colocam qualquer coisa
144	Damiana	preguiça porque a gente vive uma geração
145		<u>preguiço::sa</u> (.) porque a minha turma da 3003 (.)
146		3003 que vão se formar agora
147	Adriana	ahn

148	Damiana	não leram UM livro ... um livro da literatura
149		brasilei::ra (.) cadê o professor de literatura;
150		não conhe::ço (.) eu sou de produção textual
151	Adriana	ou é:: provavelmente não incentivou
152	Damiana	não::
153	Adriana	porque tem que incentivar o aluno=
154	Damiana	=mas como é que eles leram agora; leram (.)
155		tiveram que ler (.) leram:: dom casmurro
156	Adriana	não mas então o que é que eu estou falando (.) >o
157		professor vai ter que estimular incentivar o aluno
158		para LER porque senão ele não vai LER<
159	Damiana	não vai ler se você não for lá na biblioteca e
160		pegar oh peguei dezessete livros de dom casmurro
161		(.)eu sou professora de literatura; NÃO[não vou]
162	Adriana	[hurrum]
163	Damiana	entrar no conflito de dom casmurro=
164	Adriana	=hurrum
165	Damiana	não vou entrar porque eu não sou professora de::
166	Adriana	[literatura]
167	Damiana	[literatura] eu tô interessada na <LEITURA que vai
168		melhorar a ESCRITA> porque eu também entendo que
169		EU (.) se você é professora de literatura e eu sou
170		de produção textual eu não posso me meter no seu
171		traba::lho (.) eu acho assim
172	Adriana	hurrum
173	Damiana	então eu trabalhei dom casmurro (.) a parte da
174		leitura e da escri:ta (.) leram fizeram o
175		seminário apresentaram (.) tive certe- como é que
176		eu soube que leram; pelas coisas que eu perguntei
177	Adriana	e eles responderam;
178	Damiana	porque eu fui perguntando
179	Nathany	hurrum
180	Damiana	pra ver se leram o LI::VRO ou se leram o resumo de
181		internet=
182	Adriana	=hurrum
183	Damiana	porque eu falei "olha só se lerem o resumo de
184		internet eu vou saber tá (bate na mesa) tem coisas
185		que que não tá tá no resumo da internet" então eu
186		sei que leram ou seja minha parte eu já fiz
187	Adriana	hurrum
188	Damiana	se de repente forem fazer uma prova e cair dom
189		casmurro eu sei que leram (.) entendeu; MAS ...
190		cadê o estímulo;
191	Adriana	é
192	Damiana	pra você pegar um alu-
193	Adriana	é:: porque a questão da leitura a criança tem que
194		ser motivada des::[de]
195	Damiana	[des::]
196	Adriana	des- lá de de [pequena] desde a barriga
197	Damiana	[desde pequena]
198	Adriana	você tem que LER porque tem tem que ter motivação
199		pra pegar e ler um livro sozinho porque senão
200		tiver ele não vai pegar e ler sozinho se ele não
201		tiver sido motivado desde criança a ler a ter o
202		hábito de leitura=
203	Nathany	=mas a gente sabe adriana que:: infelizmente [...]
204		eu falo pelos meus alunos
205	Adriana	[É]
206	Nathany	eles [não foram]
207	Damiana	[°não querem°]

208	Nathany	estimulados[neah::]pelos pais igual a [agente ver]
209	Adriana	[é]
210	Damiana	[hurrum]
211	Nathany	a mãe que lê histori::nha neah↑ pro[filho pequeno]
212	Adriana	[é:: SIM aconte::ce]
213	Nathany	a gente sabe que isso não acontece com eles neah
214		>que a mãe chega cansada em casa e tem que fazer
215		comida na na na<
216	Adriana	é
217	Nathany	não olha nem [o dever de <u>casa</u>]
218	Adriana	[tem todos esses problemas] é:: e aí
219		eu acho que a [gente tem que tentar] contribuir de
220		alguma maneira
221	Nathany	[e aí cabe a gente]
222	Nathany	exatamente
223	Adriana	a gente incenti[var::] a leitura [mesmo que]
224	Nathany	[é::] [de alguma forma]
225	Adriana	inicie sei lá com alguma coisa que eles GOSTAM de
226		ler:: sei LÁ pode não começar com livro (.) começa
227		sei lá com:: uma revis::ta ou um jornal qualquer
228		coisa (.) e aí aos poucos pra você poder chegar no
229		livro porque senão=
230	Damiana	=eu comecei com pequenos contos
231	Adriana	é:::
232	Damiana	com pequenos contos e:: quando eu estava
233		trabalhando a notícia
234	Adriana	hurrum
235	Damiana	eu EU tive que pegar [levar as notícias]
236	Nathany	[levar para a sala]
237	Damiana	porque se pedir para eles levarem eles não levam
238	Nathany	°não°
239	Damiana	UM ou DOIS assim que leva que se interessa
240	Adriana	hurrum
241	Damiana	então EU:: tive que levar(.)então EU:: tive que
242		fazer
243	Adriana	hurrum
244	Damiana	que aí <u>levei</u> mas também só queria notícia de
245		mor::te
246	Flávio	só de violência
247	Nathany	hhhhh
248	Damiana	só de violên:cia
249	Adriana	<u>é porque é a realidade deles</u>
250	Nathany	[é o que eles vivem]
251	Damiana	[a realidade deles] a realida::[de] que eles vivem
252	Adriana	[é::]
253	Damiana	então EU tive que:: que:: fazer eu eu eu acho que
254		eu tenho que fazer por isso que eu acho que
255		trabalhar com produção textual:: dá um trabalhohh=
256	Nathany	=é cansativo
257	Damiana	é: é muito [cansati::vo]
258	Adriana	[mas eu acho] que eu eu acho
259		interessante eu gosto
260	Damiana	é muito cansativo (.) é:: sim é interessante (.)
261		mas é muito cansativo é é sim muito interessante
262		mas tem me cansado muito
263	Adriana	dá um trabalho
264	Damiana	pensar no que eu vou levar pra próxima aula para
265		que não seja uma coisa chata
266	Adriana	é

267	Damiana	e que prenda um [pouco da atenção]
268	Adriana	[para estimular hurrum]
269	Damiana	pra estimular (.) peguei uma uma reportagem que
270		saiu no:: no:: jornal o globo sobre a nova
271		cinderela
272	Adriana	hurrum
273	Damiana	não (.) a nova julieta desculpa
274	Adriana	hurrum
275	Damiana	nova julieta (.) o que que a menina de treze
276		anos:: e quatorze anos pensa hoje em dia que é
277		diferente da [julieta] de antigamente
278	Adriana	[hurrum]
279	Damiana	tentei na em uma turma não consegui trabalhar (.)
280		que acharam palhaçada ...
281	Nathany	porque eles também não tem essa referência dessa
282		julieta
283	Adriana	é quem hhh é essa julieta↑
284	Nathany	quem é julieta↑
285	Adriana	é hhhhh
286	Flávio	(incompreensível)
287	Damiana	NÃO (.) mas aí no oitavo ano consegui
288	Nathany	hurrum
289	Adriana	hum
290	Damiana	consegui porque aí eu fui comecei lá em mil e
291		quinhentos (.) aí comecei a explicar que eles se
292		conheceram no bai::le (.) só que aquele bai::le
293		não era é o baile que [vocês vão]
294	Nathany	[de hoje]
295	Adriana	hhhh
296	Damiana	aí falaram "não é o baile do anaia professora↑"
297	Flávio	hhh
298	Adriana	hh
299	Nathany	hh
300	Damiana	falei "não:: não é o baile do anaia" (.) "não é o
301		baile do cafuca↑" "não é o baile do cafuca"
302	Adriana	hurrum
303	Damiana	era um baile diferente que era um baile (.) aí
304		quando eu comecei contextualizan::do assim que era
305		um baile diferente que a roupa era diferente que
306		era tudo diferente (.) fluiu alguma coisa
307	Adriana	[hurrum]
308	Nathany	[hum]
309	Damiana	aí:: no final pedi a produção textual
310	Adriana	hurrum
311	Damiana	que é a a a a a a julieta de dois mil e dezesseis
312	Adriana	hurrum
313	Damiana	aí se interessaram em fazer perguntaram só se
314		podiam mudar o final
315	Adriana	hurrum
316	Damiana	aí colocaram julieta grá::vida
317	Flávio	hhhh
318	Damiana	julieta com do::is namora::dos (.) julieta com
319		do::is homens (.) julieta com::- mas interessaram
320		em fazer
321	Nathany	porque assim é isso [eu acho muito legal]
322	Flávio	[adaptando na realidade deles
323		neah↑]
324	Nathany	porque porque eu escuto muitos professores assim
325		"ahn mas a gente tem que adaptar as nossas

326		atividades a realidade deles" OK (.) tudo bem mas
327		eu acho que >a gente também tem que é responsável
328		por trazer OUTRAS coisas<
329	Damiana	É
330	Adriana	[pra entrar em:: CONFLITO]
331	Nathany	[igual a você fez (.) exatamente] você trouxe a
332		julieta neah que a gente <u>conhe::ce</u> mas- e porque
333		eles também precisam saber a::
334	Adriana	°tem que entrar em conflito°
335	Nathany	tem que levar música que eles se interessem (.)
336		NÃO eu posso [levar outras::] músicas
337	Damiana	[não (.) é isso]
338	Nathany	porque eles [pre]cisam [conhecer outras coisas]
339	Adriana	[°é°]
340	Damiana	[precisam conhecer outras
341		coisas] isso mesmo
342	Nathany	sair daquilo ali neah daquilo do dia a dia [deles]
343	Damiana	[É]
344	Nathany	então isso é <u>muito</u> legal
345	Adriana	é:: também acho legal

01	Damiana	mas eu eu eu:: senti uma coi::sa (.) que >vocês
02		podem até não concordar< mas <u>lá</u> no:: no:: no:: no
03		ciEP é o que eu <u>consegui::</u> segurar (.) eu- eu::
04		acho que o aluno de hoje é diferente do aluno de
05		antigamen::te porque <u>antigamen::te</u> se a minha
06		professora me chamasse a atenção na frente da
07		turma=
08	Adriana	=hurrum
09	Damiana	eu não responderi::a=
10	Nathany	=hurrum
11	Damiana	e nem xingaria ela
12	Nathany	hurrum
13	Damiana	hoje em dia dependendo da forma que você vá
14		abor:dar o aluno
15	Nathany	hurrum
16	Damiana	ele te xin::ga (.) te desrespei::ta
17	Adriana	hurrum
18	Damiana	se você for também de uma forma muito agressi::va
19		(.) como eu vejo que:: tem alguns professores que
20		vão::
21	Adriana	hurrum
22	Nathany	mas às vezes até se você não for de forma
23		[agressi::va]
24	Damiana	[É::: eles ve::m]
25	Nathany	é o jeito como eles estão acostu[ma::dos a serem]
26		trata::dos
27	Damiana	[acostumados]
28	Nathany	eles estão [acostuma::dos com isso]
29	Damiana	[no meu primeiro dia de aula] no meu
30		primeiro dia de aula (.) que eu nunca tinha
31		entrado numa turma eu falei o nome de uma menina
32		erra::do
33	Nathany	hurrum
34	Damiana	que o nome da menina é khetheleren
35	Adriana	que↑
36	Nathany	hhh
37	Damiana	você imagina como [que se escreve↑]

38	Nathany	[exatamen::te]
39	Damiana	aquilo não sabia se era khetheleren
40	Nathany	se era kethlyn
41	Adriana	kethlyn hhhh
42	Damiana	não sabi::a (.) era tanto H tanto R °não sei° eu
43		falei erra::do (.) ela lá de trás >ela não me
44		conhecia e nem eu ela< ela <u>xingou</u> um palavrão (.)
45		"meu nome é <u>kethlyn</u> " e xingou AQUELE <u>palavrão</u> (.)
46		ou SEJA ela assim ela não falou assim "PROFESSORA
47		meu nome é <u>kethlyn</u> " e xingou (.) ela xingou(.)
48		vamos dizer assim a situação de eu ter falado
49	Flávio	[o nome dela]
50	Adriana	[dela errado]
51	Damiana	[o nome dela errado] ... sendo que eu não conhecia
52		a aluna não conhecia a turma aí eu fiquei pensando
53		o que que eu faço↑
54	Adriana	hhh
55	Damiana	[porque eu já tenho uma persona]lidade <u>for:te</u> (.)
56		que que eu faço↑
57	Nathany	[porque numa hora dessas]
58	Flávio	hurrum
59	Damiana	falei assim "quer saber de uma coisa↑ vou ficar
60		quieta" fiquei quieta fale- ANOTEI como
61		pronunciava e segui a chama::da (.) aí ficaram os
62		pequeninhos olhando para a minha cara
63	Nathany	ahn
64	Damiana	depois me pergunta::ram "professora você não vai
65		fazer nada↑"
66	Adriana	ahn
67	Damiana	falei "pode deixar que eu resolvo" (.) na OUTRA
68		<u>sema::na</u> chamei a bonitinha no canto (.) LON::GE
69		dos alunos
70	Nathany	hurrum
71	Damiana	SÓ ela=
72	Nathany	=é esses mais complicados [tem] que ser sozinho
73		mesmo
74	Adriana	[é]
75	Damiana	"kethlyn (.) você me desculpa"
76	Adriana	é kethlyn ou kethe-↑
77	Damiana	é kethlyn
78	Adriana	AHN tá
79	Damiana	aí ela quer ser chamada de kethlyn
80	Adriana	ahn tá
81	Flávio	mas o nome de-
82	Nathany	tá [estcrito ketheleren]
83	Damiana	[tá escrito ketheleren] mas eu não sei
84	Adriana	Hhhh
85	Damiana	olha SÓ (.) "você me desculpa mas eu não acho que
86		sou obrigada a <u>entender::</u> [essa quan]tidade de
87		letras"
88	Nathany	[hurrum]
89	Damiana	"NÃO gostei da forma que você falou" "mas eu não
90		te xinguei" mas eu falei "você não me xingou (.)
91		mas você xingou A <u>situação</u> (.) >não te conheço
92		você não me conhece< não gostei não gostaria que
93		você se portasse [dessa forma] dentro de sala de
94		aula"=
95	Adriana	[hurrum]
96	Nathany	=hurrum

97	Damiana	ela "professora me desculpa <u>não</u> vou fazer mais
98		isso" sendo que EU percebi que se eu fi- se eu
99		estivesse essa conversa com ela [na frente da
100		turma]
101	Nathany	[na frente da
102		turma]
103	Adriana	ia ter [emba::te]
104	Damiana	[ela ia me] xingar
105	Adriana	ia ter [emba::te]
106	Damiana	[IA IA]
107	Flávio	[com certeza]
108	Damiana	ela ia me xingar::
109	Nathany	não:: esses assim mais [complica::dos]
110	Damiana	[ela ia me xingar]
111	Nathany	é::
112	Adriana	não adianta [tentar debater:: brigar]
113	Damiana	[não adianta não] então eu acho que
114		essa relação de PO- de:: de:: de:: poder::=
115	Adriana	=hurrum
116	Damiana	é:: também não <u>pode-</u> hoje em dia >você não você
117		tem que ter cuidado até porque você tem que se
118		resguardar< e você vê vários <u>casos</u> na:: na:: nas::
119		mídias=
120	Nathany	=ahn sim
121	Damiana	de violência essa relação de PODER você é a
122		<u>professora</u> SIM (.) mas você também não pode entrar
123		dentro da sala de aula=
124	Adriana	=com aquela autoridade
125	Damiana	[achando]
126	Adriana	[autoridade]
127	Damiana	com aquela autoridade achando que você é:: eu
128		mando e vocês obedecem
129	Nathany	é::
130	Damiana	porque a gente- o aluno de hoje em dia não é o
131		aluno que <u>nós</u> fomos e eles não respeitam nem os
132		país
133	Nathany	hurrum
134	Damiana	vão respeitar você↑ (.) então assim então tem
135		vezes que eu VOU e <u>recuo</u>
136	Nathany	e não:: a gente tem que ensinar essa questão do
137		[<u>respei::to</u>] mesmo
138	Damiana	[do respeito]
139	Nathany	[de falar] não gostei da forma que você falo::u
140		e:: e seguir
141	Damiana	[vou e recuo]
142	Flávio	as vezes acontece uma coisa interessante neah eu
143		eu perguntei pra eles assim "vocês preferem um
144		professor que grite que bata na mesa que mande
145		você sair (.) que chegue aqui se esguelan:do; ou
146		vocês preferem um professor <u>educado</u> que te peça
147		com educação que te [orienta e que te ensina;"]
148	Damiana	[ih eles gostem que gritem]
149		hhh
150	Flávio	"professor (.) eu quero o primeiro (.) que gritem
151		que batem na mesa eu [gosto do] professor [assim]
152		que impõe [respeito dessa forma"]
153	Damiana	[é:: hh] [é::]
154	Adriana	[eu <u>não</u> sei ser assim]
155		
156	Nathany	eu também não sei também [não sei ser assim]

157	Adriana	[eu não sei]
158	Damiana	eles gos::tam
159	Flávio	[e todos eles gostam disso]
160	Nathany	[mas isso infelizmente] assim tem turmas que eu
161		não consigo brincar::
162	Damiana	é::
163	Nathany	tem turmas que eu neah passo as ativida::des e
164		tal:: (.) conver:so (.) mas assim [BRIN::CAR com
165		certos alu::nos] [<não dá>]
166	Flávio	[eu também não consigo não]
167	Damiana	[não dá]
168	Flávio	[com nenhum] deles
169	Nathany	tem turmas que (.) <u>não dá</u> (.) essa turma do
170		ensino médio neah
171	Adriana	hurrum
172	Nathany	>que eu dou aula de português como eu tô com eles
173		mais vezes durante a semana é eu brinco com eles
174		eles contam algumas coisas a gente rir e tal<
175	Adriana	hurrum
176	Nathany	mas tem turma por exemplo quando eu vou pro sexto
177		ano é uma turma que eu
178	Adriana	é diferente
179	Nathany	não:: não:: assim porque você sabe que se você
180		abrir qualquer espaço [pra brincadei::ra eles]
181		não tem [LIMITES]
182	Damiana	[hum vai ser demais] [limites] pra
183		continuar
184	Nathany	eles não conseguem entender neah o limite entre o
185		res- a [brincadei::ra]
186	Adriana	[a brincadeira]
187	Nathany	e o que é <u>sério</u>
188	Damiana	é
189	Nathany	então eles acabam misturando aquilo tudo e aí eu
190		acho que há realmente essa- delimitadamente essa
191		questão de:: de:: <u>poder</u> mesmo
192	Damiana	não (.) mas tem que TER tem que ter relação de
193		poder
194	Adriana	hurrum
195	Damiana	só que eu acho que cada cada turma é de um jeito
196	Nathany	isso
197	Damiana	você sabe como que você vai vai abordar eu sei a
198		turma que [pode me xingar]
199	Nathany	[que você pode] chamar a aten::ção
200	Damiana	eu sei quem eu posso chamar a atenção eu sei [quem
201		eu não] posso
202	Adriana	[quem não pode]
203	Nathany	quem você tem que conversar se[para::do]
204	Damiana	[separado]