



Viviane dos Santos Cavalcanti

**Magistério e conflitos urbanos: narrativas e
posicionamentos discursivos de professores em
contextos marcados por violência**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Grauação em Estudos da Linguagem do
Departamento de Letras da PUC-Rio

Orientadora: Profa. Liana de Andrade Biar

Rio de Janeiro

Abril de 2019



Viviane dos Santos Cavalcanti

**Magistério e conflitos urbanos: narrativas e
posicionamentos discursivos de professores em
contextos marcados por violência**

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

Profa. Liana de Andrade Biar

Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Talita de Oliveira

CEFET/RJ

Prof. Fábio Fernando Lima

Bolsista Pós-Doutorado PUC-Rio/PNPD

Rio de Janeiro, 24 de abril de 2019.

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

Viviane dos Santos Cavalcanti

Graduou-se em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP) em 2010 e em Letras (Português/Italiano) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2009. Suas áreas de interesse compreendem Linguística Aplicada e Sociolinguística Interacional. Dedicou-se ao ensino de língua inglesa nos segmentos Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, atuando na Rede Municipal da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e na Rede Estadual do Rio de Janeiro. Tem apresentado trabalhos voltados para a pesquisa nas áreas supracitadas.

Ficha Catalográfica

Cavalcanti, Viviane dos Santos

Magistério e conflitos urbanos: narrativas e posicionamentos discursivos de professores em contextos marcados por violência / Viviane dos Santos Cavalcanti; orientadora: Liana de Andrade Biar. – 2019.

132 f.: il. color.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2019.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Escola pública. 3. Identidade de professores. 4. Narrativas. 5. Histórias de vida. 6. Posicionamentos. I. Biar, Liana de Andrade. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD:400

Agradecimentos

A Deus por me amar e me levantar quando penso que não há saída.

Ao meu esposo e companheiro de todas as horas Rodrigo, pelo carinho e apoio, por me entender e carinhosamente cuidar do nosso lar e das nossas refeições quando precisei estar ausente.

À minha família, digo, meus pais e irmã, sempre envolvidos em minhas escolhas me dando apoio incondicional.

À minha sobrinha, por ser tão compreensiva apesar da pouca idade.

À minha orientadora Liana Biar, por ter me apoiado e acreditado na proposta desta pesquisa, por suas cuidadosas palavras e orientações sempre e por não largar a minha mão. Essa dissertação é nossa!

Aos professores Fábio Lima e Talita de Oliveira pela disponibilidade em participar da banca de defesa.

À todas as professoras da PUC-Rio, de modo especial, as professoras Liliana Cabral, Inés Miller e Adriana Nóbrega, pelas contribuições e dedicação em minha formação acadêmica.

Aos queridos companheiros do grupo de pesquisa NAVIS, pelas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

A todos os meus amigos e amigas que estão sempre me apoiando e entenderam as minhas ausências em vários momentos.

Aos professores e colegas de trabalho que aceitaram participar da pesquisa. Sou eternamente grata!

Aos funcionários da PUC-Rio, sempre gentis, especialmente a Chiquinha, secretária do Departamento de Letras, sempre solícita.

À CAPES e à PUC-Rio pelos auxílios concedidos para a realização desta pesquisa.

Resumo

Cavalcanti, Viviane dos Santos; Biar, Liana de Andrade (Orientadora). **Magistério e conflitos urbanos: narrativas e posicionamentos discursivos de professores em contextos marcados por violência.** Rio de Janeiro, 2018. 132 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente dissertação toma como campo uma escola estadual localizada em um bairro no estado do Rio de Janeiro que vem sofrendo mudanças relacionadas aos conflitos urbanos nos últimos anos. Sendo essa escola frequentada por alunos e professores locais, a pesquisa buscou investigar e compreender por meio de construções narrativas e de posicionamentos (Bamberg, 1997; 2002) de seus professores/moradores, como estes constroem suas identidades como professores de escola pública em uma periferia, lidam com os desafios da violência e se posicionam em relação a Discursos circulantes sobre educação e violência. O estudo é, portanto, de base qualitativa e interpretativista (Denzin & Lincoln, 2006), e propõe uma análise de viés autoetnográfico, dado que sua autora é também parte do corpo docente da escola. Os dados apresentados nesta pesquisa foram gerados nas interações em entrevistas qualitativas semi-estruturadas e gravadas em áudio (Mishler, 1986; De Fina, 2009). Além disso, todas as entrevistas deste estudo são analisadas tendo como apoio a perspectiva teórica na Análise de Narrativa (Labov & Waletzky, 1967; Labov, 1972; Riessman, 2008; Bastos & Biar, 2015), mais precisamente na concepção de narrativas não-canônicas, micronarrativas (Bamberg & Georgakopoulou, 2008) e histórias de vida (Linde, 1993), focando nas experiências de vida e em posicionamentos de ordem micro que dialogam com macrodiscursos. A pesquisa também apresenta como suporte analítico as reflexões e noções de Bamberg (2015), Bamberg e Georgakopoulou (2008) e Freeman (2010) sobre construção de identidade, de Goffman (1963) sobre estigma social e de Ewick e Silbey (2003) sobre resistência. As análises apontam que: i) na interação, os narradores se apresentam como professores resistentes às dificuldades atuais impostas pela violência no entorno da escola por já terem passado por desafios antes e durante o ingresso acadêmico, sendo estes profissionais marcados por histórias de vida de resistência e superação; ii) os narradores apresentam

posicionamentos de identificação que estão relacionados aos seus alunos e aos professores com quem estudaram e que são retomados como inspiração; iii) os professores encaram a sua profissão como um papel social e a violência no bairro como um descaso das políticas públicas; iv) os professores posicionam-se de forma reflexiva sobre suas opções profissionais e de vida, sendo agentes muito atuantes na comunidade escolar e no combate, de modo pedagógico, à violência e ao tráfico que tenta corromper os alunos diariamente.

Palavras-chave

Escola Pública; Identidade de professores; Narrativas; Histórias de vida; Posicionamentos

Abstract

Cavalcanti, Viviane dos Santos; Biar, Liana de Andrade (Orientadora). **Teaching and urban conflicts: narratives and discursive positionings of teachers in contexts marked by violence.** Rio de Janeiro, 2018. 132 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present dissertation takes as field a state school located in a neighborhood in Rio de Janeiro, that has undergone changes related to the urban conflicts in recent years. As the school is attended by local students and teachers, the research aimed at investigation and understanding through narrative and positioning constructions (Bamberg, 1997; 2002) of teachers / residents, how they construct their identities as public school teachers in a periphery and how they deal with the challenges of violence and position themselves in relation to circulating discourses on education and violence. The study is therefore qualitative and interpretative (Denzin & Lincoln, 2006), and proposes an analysis of autoethnographic bias, since its author is also part of the school faculty. The data presented in this research were generated in the interactions in semi-structured qualitative interviews and audio recorded (Mishler, 1986; De Fina, 2009). In addition, all interviews in this study are analyzed with theoretical perspective support in Narrative Analysis (Labov & Waletzky, 1967; Labov, 1972; Riessman, 2008; Bastos & Biar, 2015), more specifically in the conception of non-canonical, micronarratives (Bamberg & Georgakopoulou, 2008) and life stories (Linde, 1993), focusing on life experiences and micropositioning interface with macrodiscourses. The research also presents as an analytical support the reflections and notions of Bamberg (2015), Bamberg and Georgakopoulou (2008) and Freeman (2010) on identity construction, Goffman (1963) on social stigma and Ewick and Silbey (2003) on resistance. The analysis show that: i) in the interaction, the narrators present themselves as teachers who are resistant to the current difficulties imposed by the violence in the school environment, because they have already undergone challenges before and during the academic admission, as these professionals are marked by life stories of resistance and overcoming; ii) the narrators present identificational positionings that are related to their students and the teachers, with

whom they have studied and who are taken back as inspiration; iii) teachers face their profession as a social role and violence in the neighborhood as a neglect of public policies; iv) teachers are reflective about their professional and life choices, as very active agents in the school community, while they oppose pedagogically violence and drug trafficking, that attempts to corrupt students on a daily basis.

Keywords

Public School; Teachers' Identity; Narratives; Life Stories; Positionings

Sumário

| | |
|---|----|
| 1. Introdução | 13 |
| 2. Ingressar no meio acadêmico e tornar-se professor apesar das adversidades | 16 |
| 2.1 Uma experiência autoetnográfica | 24 |
| 2.2 O campo de pesquisa: o município, o bairro e o entorno da escola. | 25 |
| 3. Situando a pesquisa: Aspectos Metodológicos | 29 |
| 3.1 O caminho da pesquisa e suas motivações | 29 |
| 3.2 A pesquisa qualitativa | 31 |
| 3.3 O caráter autoetnográfico nos Estudos da Linguagem | 32 |
| 3.4 Entrevistas | 34 |
| 3.4.1 Geração dos dados | 36 |
| 3.5 O perfil dos professores participantes | 36 |
| 3.6 A análise | 40 |
| 4. Fundamentação da Teoria Linguístico-Discursiva | 42 |
| 4.1 A Linguística Aplicada e sua estadia nesta pesquisa | 42 |
| 4.2 A Sociolinguística Interacional | 44 |
| 4.2.1 Enquadre Interativo | 46 |
| 4.2.2 <i>Footing</i> ou Alinhamento | 47 |
| 4.2.3 Pistas de Contextualização | 48 |
| 4.3 Analisando narrativas de acordo com a Sociolinguística Interacional: o modelo laboviano | 49 |
| 4.3.1 Narrativas de acordo com estudos posteriores: construindo a identidade mediante histórias de vida e micronarrativas | 50 |
| 4.4 Posicionamentos dos professores diante dos desafios e um olhar voltado para eles nesta pesquisa | 53 |

| | |
|--|-----|
| 5. Análise de dados | 59 |
| 5.1 Conhecendo a realidade dos professores através de suas histórias de vida e narrativas de trajetórias profissionais | 61 |
| 5.1.1 Michele: “Eu fui uma dessas crianças que estudam aqui” | 61 |
| 5.1.2 Erica: “Sou filha de um casamento, de uma relação conflitante” | 65 |
| 5.1.3 Lucio: Virava a noite estudando” | 67 |
| 5.1.4 Monique: “Pelo carinho que eu tenho pela escola” | 72 |
| 5.1.5 Sofia: “E também outros professores me incentivaram muito” | 77 |
| 5.1.6 Jessica: “Era um esforço absurdo” | 79 |
| 5.2 Os desafios devido à violência causada pelos conflitos urbanos no entorno da escola e suas consequências | 81 |
| 5.3 Estigma social e resistências presentes nas narrativas | 102 |
| | |
| 6. Considerações Finais | 117 |
| 6.1 Outras Reflexões | 121 |
| | |
| 7. Referências Bibliográficas | 122 |
| | |
| Anexo 1 | 130 |
| Anexo 2 | 132 |

Lista de figuras

Figura 1 - Mapa do Jardim Catarina nos dias atuais após loteamento 26

Lista de quadros

Quadro 1 - Dados sobre os professores participantes

39

1

Introdução

*Viviane: eu me lembro que quando eu cheguei em 2014, não tinham essas barricadas aqui perto.
Michele: isso... o tráfico de drogas aqui nessa região sempre houve, mas era lá em baixo, eles não subiam... né. não tinha essa violência toda que a gente tem hoje. então eu acho que essa violência... essa-... a escola fica no meio...sabe, de tudo, de uma área muito violenta, uma área onde o tráfico de drogas é muito intenso. então eu acho que isso reflete dentro da escola de uma forma...sabe... muito grande. eu acho que determina muito das vezes até o funcionamento da escola. a gente sabe que quando tem operação a escola fica vazia, mesmo que a escola esteja aberta. A gente sabe que quando tem operação policial no bairro, os alunos mudam o comportamento quando estão na escola, então ficam mais agitados, ficam mais preocupados, mais tensos.*

Viviane: verdade

Michele: e isso também reflete no aprendizado do aluno

Viviane: uhum

Michele: e também na questão da violência mesmo deles se tornarem mais violentos, porque muitos alunos tem o entorno como única referência de lugar. a única referência de lugar é isso aqui. então eles veem o irmão, o vizinho entrando para o tráfico, de repente desfilando com uma arma na mão, colocando o medo, muitas das vezes essas pessoas são os espelhos para os nossos próprios alunos. Infelizmente eles trazem essa violência para dentro da escola.

(Interação entre Viviane e Michele em entrevista)

A epígrafe acima, que retrata a minha interação com a professora Michele, uma das minhas entrevistadas na presente pesquisa, mostra o quanto os objetivos deste estudo estão entrelaçados à minha história de vida. Como professora de inglês de escola pública, estou sempre interagindo com meus colegas de trabalho e temos refletido sobre nossa prática docente e os nossos desafios diários, principalmente nos últimos anos, quando a violência causada pelos conflitos urbanos aumentou no entorno da escola. As narrativas pessoais dos meus colegas de trabalho fizeram com que eu me deparasse com a minha própria história. A nossa jornada não havia terminado apenas em trajetória de ascensão social.

Por fazer menção às experiências pessoais dos participantes, aqui serão analisadas narrativas como histórias de vida que constroem o *self*, isto é, quem somos e como nos transformamos no que somos (LINDE,1993). Ademais, as narrativas apresentam-se como centrais no entendimento sobre a vida social, posto que elas possibilitam que olhemos como nos posicionamos em relação às situações e aos outros (MOITA LOPES, 2002).

Neste estudo, realizado através de seis entrevistas gravadas em áudio com seis professores e meus colegas de trabalho em uma escola da rede pública do Rio de Janeiro, tenho como objetivo geral produzir conhecimento sobre o que é ser

professor diante das adversidades ocasionadas pelos desafios dos conflitos urbanos.

Refletir sobre a questão da membridade dos professores na comunidade onde trabalham e seus desafios causados pela violência são questões que estão entrelaçadas ao objetivo do meu questionamento, portanto a análise interpretativa dos dados será orientada para responder três perguntas de pesquisa, que constituem os objetivos específicos da dissertação:

- 1) Como os professores de escola pública em uma área periférica se posicionam em relação as suas histórias de vida e trajetórias profissionais?
- 2) Quais são seus posicionamentos que emergem nas narrativas quanto aos desafios causados pela violência?
- 3) Como os professores se posicionam em relação a Discursos circulantes sobre educação e violência?

Buscando atingir os objetivos acima propostos, esta dissertação foi estruturada em seis capítulos, iniciando com a introdução, esclarecidos a seguir:

No capítulo 2, esclareço o contexto em que ocorreu a pesquisa, bem como apresento os motivos para esta experiência autoetnográfica. Também trago reflexões sobre o que é ingressar no meio acadêmico e tornar-se professor apesar das adversidades, pois segundo Ferreira (2003), muitos professores conseguiram superar a situação de vida dos seus familiares e isso significa que o magistério é também uma das poucas carreiras a permitir movimentos de ascensão social. Além disso, teço maiores esclarecimentos sobre o bairro onde a escola se localiza, seus problemas e desafios (TAVARES, 2003).

No capítulo 3, situo a pesquisa apresentando os aspectos metodológicos norteadores, destacando a perspectiva qualitativa e interpretativista (DENZIN & LINCOLN, 2006; GEERTZ, 1989), o caráter autoetnográfico da pesquisa (MÉNDEZ, 2013) e o entendimento da entrevista de pesquisa como um método de geração de dados que propicia a produção de narrativas por meio das quais os falantes coconstroem significados sobre o mundo social (MISHLER, 1986). É importante ressaltar que discorro sobre o caminho da pesquisa abordando as motivações, as informações sobre os participantes e outros aspectos metodológicos relevantes.

No capítulo 4, trago a fundamentação teórico-linguística que embasa as principais contribuições da Sociolinguística Interacional (GOFFMAN, 1974; 1981; GUMPERZ, 1982; SCHIFFRIN, 1994; CAMERON, 2001) da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; 2013; PENNYCOOK, 2006; KLEIMAN, 2013; RAJAGOPALAN, 2011) e da análise de narrativas para esta pesquisa, iniciando por Labov (1972) que desenvolveu um trabalho pioneiro, mas dando sequência aos estudos posteriores que somaram-se ao que Labov havia pesquisado até então como os estudos de Linde (1993), Riessman (1993), Bamberg & Georgakopoulou (2008), Bruner (1997), Biar (2012), Bastos e Biar (2015) e Moita Lopes (2001). Além disso, foco na Teoria de Posicionamentos, pois a proposta de Bamberg, (1997; 2002; 2007) propõe estratégias de análise que capturam como o trabalho de identidade pode ser conduzido especificamente pela narração. Também justifico a escolha pela Teoria de Posicionamentos, pois ela aponta para a importância da articulação entre o nível micro da interação e um macro contexto. Ressalto que as noções de agentividade e posicionamento que tratam de agência no processo de construção do *self* (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008) são relevantes para a pesquisa e também fazem parte deste capítulo.

No capítulo 5, apresento a análise dos dados utilizando-me de diferentes excertos retirados das seis entrevistas e analisados à luz das teorias às quais me alinho e que são abordadas na pesquisa.

Por fim, o capítulo 6 se encarrega em concluir a dissertação, sendo as questões de pesquisa retomadas e articuladas com os entendimentos gerados através da teoria e da análise das narrativas dos professores participantes. Além disso, apresento reflexões e contribuições da pesquisa para outros estudos acadêmicos e o seu diálogo entre as perspectivas micro e macrossocial.

Ingressar no meio acadêmico e tornar-se professor apesar das adversidades

Ingressar e permanecer no ensino superior, principalmente em uma universidade pública, acaba se tornando uma jornada com desafios para os que vêm de uma família de baixa renda. No Brasil, foram três os momentos no acesso a esse nível de ensino. O primeiro, que foi do início do século XVI ao início do XIX, passou a ser denominado uma “seleção entre muito poucos”, pois era restrito à aristocracia brasileira e só os filhos da classe dominante eram enviados à metrópole portuguesa onde lá desenvolviam seus estudos. Um segundo momento, conhecido como a “seleção entre poucos”, remete à vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808 e que durou até meados do século XX. Nessa segunda fase, ainda que houvesse a entrada de alguns indivíduos das camadas médias, permaneceu o perfil elitista da primeira fase. No terceiro momento relativo ao ingresso no ensino superior, é realizada cruelmente uma “seleção entre muitos” (SANTOS, 1999, p.251)

Segundo Faria Filho (2000), a partir da Independência do Brasil surgiram várias iniciativas para legislar a educação, tendo destaque a Constituição de 1824 que instituiu a gratuidade do ensino para todos os cidadãos pela primeira vez, a lei de 15 de novembro de 1827 determinando a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilarejos, o Ato Adicional de 1834 e a lei de 1837 em que ambos tiveram o propósito de normatizar a instrução pública. Dessa forma, foi oficializada a instrução pública, no século XIX. (FARIA FILHO, 2000)

No Brasil, durante os anos de 1950/1960, houve a mobilização em torno da modernização do país, para uns, e, para outros. A superação da situação de dependência econômica e a busca de emancipação social orientaram um conjunto de ações no âmbito do debate intelectual e da formulação de projetos de orientação das políticas de Estado, que visavam a articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional. Com o interesse de renovar, o Brasil chega à década de 1960 com grande demanda de mão de obra especializada como reflexo de processos de crescimento industrial e econômico. (BRANDÃO & MENDONÇA, 1997)

Nesse sentido, havia a necessidade de mudanças urgentes na educação, sob pena de que o futuro do ensino e do país estivesse sobremaneira comprometido. Nesse contexto, com objetivo de progresso, foi planejado um modelo de educação para o país, e neste viés, o papel dos cursos superiores era de absoluta importância. E assim, especialistas começaram a pensar e rever os caminhos da educação brasileira. É fato que a universidade, que sempre abre as portas para mudanças positivas e se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas, a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação da sociedade para solucionar questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas de uma nação. Dessa forma, busca-se, compreender os desafios enfrentados por estudantes oriundos de classes menos favorecidas para ingressar e permanecer no ensino superior.

Com a demanda de crescimento da década de 1960, a necessidade acarreta a procura crescente por cursos de formação superior que por sua vez, não acompanhavam o ritmo de evolução vivenciado pelo país. Com um processo de expansão lento, que era reflexo principalmente de políticas educacionais que vinham diminuindo os recursos para o setor, o ensino superior, ainda basicamente nas mãos do Estado, não consegue absorver esta demanda instaurada dos alunos de baixa renda para ingressar na universidade. Por essa razão, a expansão desse ensino no Brasil ficou, em grande parte, nas mãos da iniciativa privada. Sem a devida atenção do Estado, que em muitos momentos, fugia o controle dos mecanismos responsáveis pela qualidade da educação que era ministrada no Brasil. De acordo com Santos,

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde e previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas-, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial (SANTOS, 2004, p.18).

Desse modo, com o projeto de padronização de horizontalização da entrada na Universidade por intermédio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) não haveria melhor recurso do que o uso do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) como

forma de inscrição neste processo, substituindo o vestibular em diversas instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil. Embora o Enem tenha sido criado em 1998 com o objetivo governamental de ser uma avaliação de desempenho dos estudantes do Ensino Médio, a partir de 2009 o Enem agregou outra função: tornou-se a avaliação que seleciona estudantes de todo o país para instituições federais de ensino superior e para programas do governo federal como o Sisu (para as universidades públicas) e o Prouni (para estudantes de baixa renda nas universidades privadas). Desse modo, o Enem assumiu o papel que tem hoje em nossa sociedade, de principal ferramenta para a entrada no ensino superior a nível nacional, pois nota-se que nos últimos anos tem aumentado o acesso de estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades brasileiras, impulsionado pelo crescimento de vagas criadas por algumas iniciativas governamentais (MORCHE & NEVES, 2011).

Atualmente pode-se dizer que, comparado as décadas anteriores, o espaço universitário no Brasil, após algumas medidas como o Prouni e a política de cotas durante o governo Lula, está mais favorável às camadas ditas menos favorecidas, que promoveu o processo de democratização da educação superior no país, em que novos meios de diferenciação acabaram produzindo novas vagas no interior do sistema de ensino universitário brasileiro. Como podemos ver, no Brasil, essas políticas de ação afirmativa assumiram grande destaque e ainda merecem uma referência especial, conforme afirma Santos (2004) que

Em resposta à crescente pressão de movimentos sociais pela democratização do acesso ao ensino superior, especialmente do movimento negro, O Governo Lula lançou no primeiro semestre de 2004 o programa “Universidade para Todos” (PROUNI) que preconiza uma ação afirmativa baseada em critérios raciais e socioeconômicos. Dois projetos de lei elaborados pelo Ministério da Educação já encaminhados ao Congresso Nacional definem o escopo e os instrumentos dessa nova política de inclusão social no ensino superior. O primeiro projeto prevê bolsa de estudo integral para alunos de baixa renda a conceder pelas próprias instituições privadas de ensino superior em troca da manutenção as isenções fiscais e previdenciárias já concedidas pelo Estado. De acordo com a proposta do Executivo, as instituições que aderirem ao programa deverão destinar pelo menos 10% das suas vagas para estudantes de baixa renda e professores da rede pública de educação básica. A segunda proposta legislativa determina que as instituições públicas federais de educação superior deverão destinar pelo menos 50% das suas vagas para

estudantes de escolas públicas. Estas vagas, por sua vez, deverão ser distribuídas de forma a refletir a composição étnica de cada unidade da Federação, cabendo às respectivas instituições de educação superior fixar o percentual de vagas a serem preenchidas por estudantes negros e indígenas. Em consonância com o princípio da autonomia universitária, o projeto garante latitude para que cada instituição determine os critérios de distribuição e de seleção para o preenchimento das vagas reservadas a estudantes de baixa renda e grupos raciais sub-representações no ensino superior. Estas propostas representam um esforço meritório no sentido de combater o tradicional elitismo social da universidade pública (SANTOS, 2004, p. 70-71).

Apesar das desvantagens educacionais de todo tipo, um maior número de estudantes de famílias de baixa renda tem conseguido resultados que garantem vagas em diversos cursos em universidade de todo o Brasil (TEIXEIRA, 2011). Já era um avanço político, visto que em nossa sociedade capitalista esses estudantes não experimentavam os benefícios do progresso, do acesso às oportunidades pela inoperância das políticas públicas anteriores, promovendo desproteção, ausência de direitos e, conseqüentemente, desigualdade social. (PORTES, 2001).

Segundo Portes (2001, p.22), esses sujeitos são “universitários em luta para ter acesso a uma escolarização de nível superior em espaços tradicionalmente reservados às elites”. Os resultados escolares de quem vive em certas condições são explicados pelo senso-comum como força de vontade (UHLE, 1997). Colocado deste modo, as políticas públicas governamentais e neoliberais se desincumbem da responsabilidade que tem com a educação e responsabiliza cada um por seu próprio sucesso ou fracasso, o que não é verdade, pois sabe-se que é uma “verdade” cristalizada por Discursos circulantes que exima a responsabilidade dos governantes com a educação. É importante instrumentalizar os educandos com as atribuições básicas de investigar, identificar e interpretar os fatos relacionados à vida social para que eles sejam capazes de acompanhar a postura do mundo moderno e inserir-se ao meio como elemento ativo e participativo (DUARTE JÚNIOR, 1986).

Como ressalta Moehlecke (2004, p.42), com a ampliação dos níveis de ensino fundamental e médio, uma nova exigência por abertura de vagas entra em cena, agora no ensino superior, e especialmente nas instituições públicas. Essa demanda partiu de um novo estrato social, que cursou majoritariamente a escola pública e que em geral não teria as mesmas facilidades da classe média em financiar

seus estudos superiores.

Portanto, a vida universitária de sujeitos vindos de camadas populares é algo relativamente bem recente em termos históricos em nosso país e, mesmo assim, ainda é um desafio. Dessa forma, ser aprovado no Enem ou vestibular em uma universidade pode dar a sensação de missão cumprida para muitos estudantes, no entanto para grande maioria dos alunos de baixa renda, conquistar uma vaga na universidade é apenas o primeiro passo, pois o maior problema desses estudantes está na dificuldade de se manter em uma universidade com os gastos que surgem logo ao iniciar a carreira universitária. Por isso, é importante a efetivação de uma política pública voltada para o ensino superior e garantir o acesso e permanência do aluno, a equidade de oportunidades e a efetivação da democratização do espaço acadêmico.

Portes (2001) afirma que a entrada nesse “mundo novo”, além daquela pressão colocada pelas necessidades materiais, irá produzir também uma pressão sobre esses sujeitos, ditada pela necessidade de ser "bom aluno" (PORTES, 2001, p.197). São muitos os gastos que surgem como compras de livros, transporte e alimentação, dado que a oferta do governo em prol desses custos continua sendo insuficiente para atender a demanda de estudantes. Essa jornada trilhada paralela às dificuldades socioeconômicas, muitas vezes, pode impedir a permanência na universidade pública. Segundo o autor,

Isso produzirá ainda um enorme conflito, colocado pelas possibilidades de exploração de um mundo que, embora se soubesse da existência dele, não se acreditava ser possível explorá-lo, porque ele não fazia parte das expectativas do universitário pobre: o mundo do consumo, mais precisamente, aquela vertente do mundo do consumo que se relaciona com os equipamentos culturais e regula seus usos. Mas a exploração do mundo do consumo será mediada por dois fatores: o econômico e o tempo. Entretanto, nem sempre será possível conciliá-los (PORTES, 2001, p.197).

Para transpor a barreira universitária e obter ascensão social diante da escassez de recursos da família, estudantes de camadas populares buscam se formar e trabalhar na área de ensino, pois há mais possibilidades de mobilidade socioeconômica seja trabalhando em instituições privadas de ensino ou ao término da graduação em instituições públicas de ensino. Isso também conseguiremos ver através dos excertos na análise dos dados (PORTES, 2001).

Sobre a escolha da carreira, segundo Linde (1993, p.4), a profissão exercida

pelos sujeitos constitui uma grande compreensão sobre as suas vidas. A autora também ressalta que há profissões que ninguém precisa explicar o motivo para ter escolhido segui-las, como ser médico, por exemplo, porém há outras que necessitam constantemente de justificativa pela sua escolha porque são vistas culturalmente sob um olhar negativo, como ser professor (LINDE, 1993).

Segundo Valle (2006), as motivações para o ingresso no magistério evocadas pelos professores costumam ser no campo dos valores altruístas, como dom e vocação, e da realização pessoal, isto é, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar logo certa autonomia financeira, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana. Conforme os estudos ao longo de décadas, essas motivações vêm sendo a justificativa para a escolha da docência e permanência nela (MELLO, 1981; SILVA, ESPÓSITO & GATTI, 1994).

Conforme Gatti & Barretto (2009), os estudos de Gertel & De Santis (2002), apontam que as mulheres são mais sensíveis à possibilidade de salário imediato, e isso pode estar determinando que um número muito maior de mulheres do que homens esteja optando pelo magistério. Ademais, os estudantes que optam pela docência tendem a ser de classe socioeconômica menos favorecida, o que corrobora também com a perspectiva de busca de um salário imediato para sobrevivência, e o significado de ascensão social encontrado entre grupos de professores (GATTI; BARRETTO, 2009).

O aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade é um aspecto que merece destaque. O trabalho do professor está cada vez mais complexo e tem exigido uma responsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que se reflete diretamente sobre o trabalho dos professores. Como explica Fanfani (2007a), a sociedade espera mais do que a escola pode produzir, ou seja, existe uma distância entre a imagem ideal da função docente e a realidade relacional e temporal da sua prática. No cotidiano da escola, o professor, para desenvolver sua atividade de ensinar, precisa lidar com a violência, com a necessidade de trabalhar com um número maior de alunos e desenvolver sua tarefa educativa na e para a diversidade.

Em seus estudos, Ferreira (2003) salienta que, embora sejam alarmantes os índices de abandono da carreira docente ainda há razões para que muitos

professores continuem exercendo a carreira na qual a maior parte das informações que circulam nas mídias e meio social atestam desprestígio e baixa remuneração. Porém, Ferreira (2003) não acredita que a escolha da carreira esteja apenas relacionada a alguns valores que circulam nas sociedades capitalistas que influenciam as pessoas, como o mito da vocação.

Veremos ao longo deste estudo que os professores participantes e eu, no papel híbrido de pesquisadora e participante, viemos de camadas populares e enfrentamos desafios socioeconômicos para conseguir o ingresso acadêmico e permanência na universidade pública. Portanto, a universidade pública tem um papel imensurável na transformação socioeconômica de muitas pessoas, embora tenhamos políticas públicas que estejam permitindo o sucateamento dessas universidades com a falta de verba e incentivos públicos. Além disso, segundo Ferreira (2003), muitos professores conseguiram superar a situação de vida dos seus familiares e isso significa que o magistério, cursado nas universidades públicas, é também uma das poucas carreiras a permitir movimentos de ascensão social.

Quanto a tornar-se professor, conforme ressalta Nóvoa (1995), é na formação dos professores que se produz à profissão docente. Ultrapassando a concepção de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação do professor é o momento chave da socialização e da configuração profissional. Essa formação deve ser vista como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores, voltando-se para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Na carreira docente aprender constantemente é essencial. No entanto, é necessário compreender: a própria pessoa do professor como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional. Assim, a escola necessita ser vista não somente como um lugar que se ensina, mas é sobretudo, o lugar onde se aprende. Segundo Freire (1981), o homem por si só é um ser social, que nas várias relações estabelecidas consigo mesmo, com o outro e com o seu meio, forma e se forma ao formar, pois, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo.

Ao falarmos sobre nossas práticas docentes e sociais nessa pesquisa, nós professores fazemos emergir manifestações do *self* (GOFFMAN, 2014), ou seja, um “eu” entendido como uma produção histórica, cultural e discursiva, em constante processo de reconstrução e definido por nossas relações com os outros (CARLSON & APPLE, 2002).

Essa visão socioconstrucionista entende identidades como construções sociais e discursivas, pois construímos o que e quem somos nos encontros interacionais (MOITA LOPES, 2003), como veremos na minha interação com os demais professores. Lanço neste estudo um olhar de acordo com a perspectiva socioconstrutivista, onde as identidades sociais não são inatas, mas construídas no discurso, como veremos nas entrevistas. Os professores e eu vamos construindo as nossas identidades sociais e profissionais e como nos tornamos professores de uma escola pública. Sendo assim, discursos e identidades estabelecem uma ação conjunta, já que ao mesmo tempo em que interagimos no mundo através da linguagem, construímos o mundo e a nós mesmos em um processo contínuo e dinâmico, o que justifica os meus objetivos e todo o desenvolvimento deste estudo.

Assim como Moita Lopes & Fabrício (2004), entendo que não existe princípio da identidade desvinculados de uma prática coletiva de determinado contexto social que lhe dê sentido e articule consequências convencionalizadas. Desse modo, os autores salientam haver um vínculo indissociável entre identidade, linguagem, sociedade, contexto, comportamento e atividades humanas. E afirmam que

O socioconstrucionismo aponta para o nosso contínuo envolvimento no processo de autoconstrução e na construção dos outros. (MOITA LOPES & FABRÍCIO, 2004, p.7)

Neste estudo, estou, juntamente com os professores participantes da pesquisa, refletindo sobre como nos tornamos e nos construímos como professores de uma escola pública. Segundo Moita Lopes (2003), é na interação com o outro que construímos, a todo momento, o mundo a nossa volta, o outro e nós mesmos. Portanto, se a construção da identidade implica negociação de significado e experiências com os participantes de uma comunidade social cultural e histórica, então acredito que este estudo é um caminho.

2.1

Uma experiência autoetnográfica

Viviane: é isso que eu também penso. eu também tive uma infância difícil, complicada. eu acho que isso faz com que a gente ainda tenha motivação, né. esperança de continuar trabalhando com eles, porque a gente também precisa disso.

Michele: a gente precisou de professores que olhassem para gente

Viviane: para gente...sim

Michele: e que nos vissem, além de tudo, além de todo o problema. a escola onde eu estudava também era complicada, muitas vezes a gente precisou de professores que olhassem para gente. tivessem aquela atenção, que vissem além de tudo

(Interação entre Viviane e Michele em entrevista)

A epígrafe acima contextualiza a pesquisa desenvolvida por mim ao longo do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem na PUC-Rio, sob orientação da professora Liana Biar. Ao mesmo tempo é uma homenagem à todos os meus professores e aos colegas professores que fizeram e fazem parte da minha vida. Não tenho dúvidas que o meu interesse pelo estudo das narrativas surgiu da minha própria história de vida marcada por dias de luta e dias de glória.

A minha trajetória neste desafio investigativo teve início em 2017, quando me submeti à seleção de mestrado da PUC-Rio e passei. Estava motivada pelos questionamentos da minha realidade como profissional e, junto à minha orientadora Liana Biar, fui amadurecendo as perguntas de pesquisa. No final de 2017, comecei a realizar as entrevistas com os seis professores participantes, que são meus colegas de trabalho, e a última foi realizada em novembro de 2018.

O momento em que comecei a transcrever os dados foi um marco em minha trajetória, pois foi quando comecei de fato a visualizar melhor os caminhos de análise que a pesquisa estava começando a percorrer. No entanto, não foi um esforço exclusivamente meu, pois atribuo um papel expressivo às conversas com minha orientadora, a professora Liana Biar, e meus colegas do grupo de pesquisa NAVIS (Narrativa e Interação Social), que foram as primeiras pessoas a quem submeti os dados gerados na pesquisa às análises críticas que contribuíram para o meu estudo.

Com relação às minhas origens, nasci e fui criada em São Gonçalo, onde pude estudar e cursar a graduação em Letras na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, sendo esta a única universidade pública localizada no município. Posso dizer que conheço São Gonçalo como moradora e é onde a escola

pública de ensino, na qual trabalho desde 2014 se localiza, especificamente no bairro do Jardim Catarina.

Como a escola estadual está situada em uma área periférica em relação à capital do Estado do Rio de Janeiro, ela retrata realidades sociais que apresentam muitas marcas. As situações de conflito urbano estão fazendo parte do cotidiano local e repercutindo na unidade escolar, portanto busco compreender os posicionamentos dos professores, que também são moradores, diante dos desafios gerados pelos conflitos no contexto narrativo.

2.2

O campo de pesquisa: o município, o bairro e o entorno da escola

Viviane: você nasceu aqui mesmo no bairro?

Erica: eu nasci lá no rio de janeiro, no bairro da Gávea, no hospital Miguel Couto, mas a minha mãe morava na favela, né

Viviane: uhum

Erica: e assim que eu nasci, eles vieram para o Jardim Catarina, que era muito mato, não tinha ônibus, não tinha estrada direito, papai, mamãe comprou um terreno aqui e eles pagaram à prestação

Viviane: uhum

Erica: e até hoje a casa está lá, uma casa grande, têm quatro quartos, uma família bem estruturada e eu entrei para UERJ para realizar esse sonho do meu pai desde criança

(Interação entre Viviane e Erica em entrevista)

Este estudo autoetnográfico foi realizado com professores que trabalham e moram no município de São Gonçalo, que se divide em cinco distritos: São Gonçalo, Ipiiba, Monjolos, Neves e Sete Pontes. O bairro Jardim Catarina, onde fica a escola onde os professores participantes e eu trabalhamos, está localizado no distrito de Monjolos, periferia do município de São Gonçalo. Vale salientar que, este bairro é considerado o maior loteamento da América Latina, que foi resultado de inúmeros domicílios na localidade (vide mapa abaixo na figura 1). São Gonçalo tem sua história de formação caracterizada pelo processo de modernização da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, resultante de um demorado processo de urbanização, sendo além disso um lugar de reservatório de mão-de-obra barata ainda nos dias atuais, notadamente formada por emigrantes de várias localidades, principalmente nordestinos (PINHO, 2006).

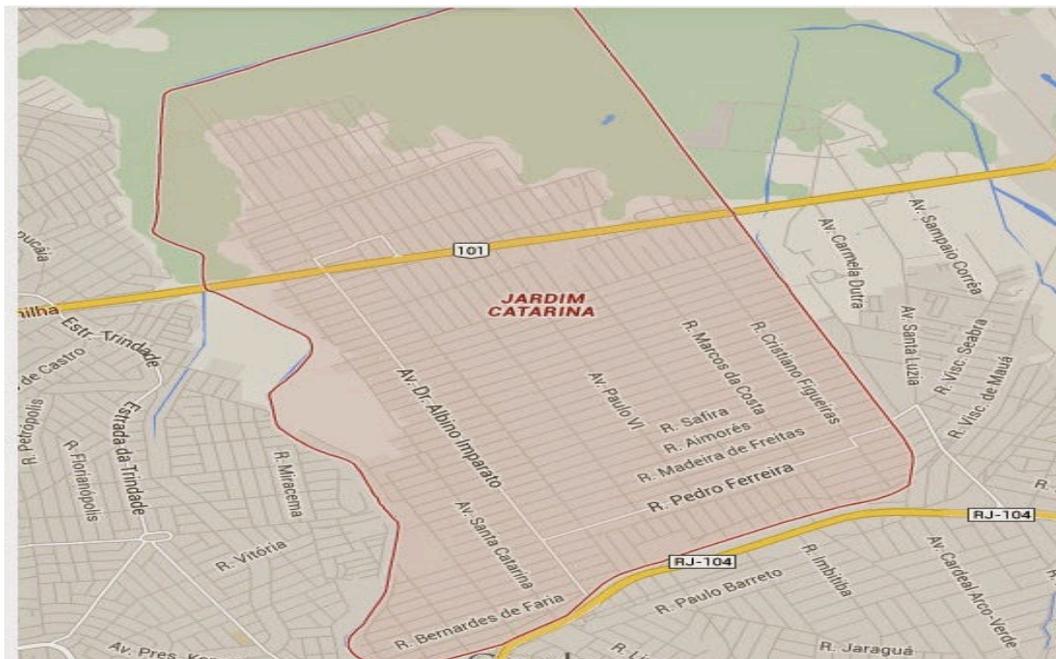


Fig.1 - Mapa do Jardim Catarina nos dias atuais após loteamento, fev./2019. Fonte: *Google Maps*

O desenvolvimento econômico e urbano da região permitiu a aglomeração populacional na área, que avançou com a criação da ponte Presidente Costa e Silva, popularmente chamada de Ponte Rio-Niterói, em 1974. Com o processo de industrialização, a migração das áreas rurais e o conseqüente declínio das lavouras, o município de São Gonçalo apresentou aumento demográfico (DOMINGUEZ, 2012). De acordo com Mendes (2012, p.18), “além de possuir grandes áreas propícias à moradia, o município localizava-se relativamente próximo da capital federal. As áreas de fazendas e sítios de São Gonçalo acabaram-se tornando focos de loteamentos”. Sendo assim, alguns loteamentos surgiram, dentre eles: Laranjal, Santa Luzia e Jardim Catarina, porém este último terá a minha atenção voltada nesta pesquisa por ser onde a escola se localiza.

Com o propósito de atrair compradores para o loteamento, foram feitas propagandas que promovessem o mercado imobiliário e a venda das terras no bairro Jardim Catarina, porém as pessoas não encontraram o que esperavam. As promessas contidas nas propagandas seduziam o olhar de quem buscava um investimento barato, que fosse em uma região próxima ao trabalho e, ao mesmo tempo, algo de fácil acesso ao município vizinho de Niterói. De acordo com as propagandas era como se houvesse uma ampla infraestrutura para os futuros moradores, que era um local sem problemas de transporte, de comunicação, água, energia elétrica, saneamento básico, ruas iluminadas e pavimentadas (MENDES, 2012, p.33).

Conforme salienta Mendes (2012), a partir desse momento, São Gonçalo começou a viver um processo de periferização, ou seja, o surgimento de áreas transformadas em bairros periféricos, notadamente ocupados pela população mais pobre. Tavares (2003) acrescenta que a periferização da cidade de São Gonçalo e dos loteamentos, depois transformado em bairros, apresenta aspectos relacionados à ausência de políticas públicas locais, remetendo a construção de novos espaços/tempos, lógicas diferenciadas de ocupação espacial e sobrevivência urbana.

Segundo Tavares (2003), a periferização que ocorreu com o surgimento do bairro Jardim Catarina, apresenta pontos comuns que estão relacionados ao poder aquisitivo dos moradores do local, pois há ruas assimétricas e esburacadas do Jardim Catarina, que foram abertas sem qualquer planejamento e preenchidas por casas construídas através de um processo de bricolagem, que confere à precariedade de seu aspecto. Essas ruas são compostas por outras marcas que ainda demonstram ausência de serviços, como falta de iluminação pública e asfalto, além de alguns pontos de esgoto correndo a céu aberto, tornando-se um cenário identificável como o local de moradia majoritariamente ocupado pela população mais pobre (TAVARES, 2003, p.107).

Nos dias atuais, algumas ruas do bairro foram asfaltadas, porém a modernização apresentada pelo asfalto somada à entrada das UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora) nas periferias da cidade do Rio de Janeiro trouxe ao bairro novas preocupações como a chegada de facções não-locais e, conseqüentemente, a violência ocasionada pelo tráfico de drogas e a facilidade de escoamento do produto.

De acordo com o ponto de vista do direito à cidade, das políticas urbanas e da urbanidade, amplia-se a pobreza, o desemprego e a precariedade urbana, portanto também há o aumento da violência urbana. Morre-se e mata-se muito na cidade São Gonçalo, principalmente nos bairros e loteamentos irregulares. Não há como não relacionar essas questões aos processos de educabilidade dos jovens, pois são justamente eles quem mais sofrem as repercussões da escalada da violência urbana em suas ruas e bairros, pois tornam-se alvos fáceis das “balas perdidas”, tanto dos traficantes, quanto da própria polícia, pouco preparada para intervenção nessas áreas de conflitos (TAVARES, 2010). Veremos como essas questões

discutidas aqui serão abordadas nas interações através dos dados da pesquisa no capítulo de análise mais adiante.

3

Situando a pesquisa: Aspectos Metodológicos

“São necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação”

(Moita Lopes, 2006, p.23)

O presente capítulo procura discorrer sobre os pressupostos teórico-metodológicos que conduzem esta dissertação a fim de contemplar os questionamentos discutidos. Inicialmente, discorro sobre o caminho da pesquisa e quais foram as minhas motivações. Em seguida, apresento o posicionamento epistemológico, tratando da natureza da pesquisa, e trago os aspectos metodológicos adotados, entre eles, o procedimento de entrevista de pesquisa, a geração e finalizando com a análise dos dados. Além disso, elaboro um perfil das participantes e da pesquisadora/participante para uma melhor compreensão sobre quem somos.

3.1

O caminho da pesquisa e suas motivações

Desde 2014, trabalho como professora de inglês em uma escola pública estadual localizada em um bairro de São Gonçalo. A realidade da escola vem se modificando ao longo desses anos devido às situações de violência que culminam em conflitos urbanos e foi isso que me impulsionou a realizar essa pesquisa. Embora eu seja moradora do município de São Gonçalo, não conheço o Jardim Catarina, bairro onde a escola está localizada, da mesma forma que alunos e professores/moradores do bairro, como é o caso de Michele, Monique, Erica, Lucio, Sofia e Jessica, isto é, todos os participantes da presente pesquisa.

Em 2017, algumas vezes saí de casa rumo à escola com receio das operações e/ou conflitos impedirem a minha chegada ou que algo acontecesse no caminho. Nos dias em que eu soube dos tiroteios, operações ou confrontos para a retirada das barricadas das ruas no meio do trajeto ou combate ao tráfico, eu me questionava se

eu deveria prosseguir e conversar com os alunos que, possivelmente, conseguiriam chegar à escola ou voltar à minha casa sabendo que assim estava assumindo a minha falta e descontos no salário. As situações de conflito urbano geravam em mim outros conflitos. Várias coisas passavam pela minha cabeça. Alunos e professores que não tinham como sair de suas casas, alunos que saíam de suas casas correndo o risco que algo acontecesse no trajeto com receio de repressão de professores que não costumam aceitar aplicar a atividade avaliativa em outra data, mudança no planejamento das minhas aulas posteriores, a corrida contra o tempo com relação aos conteúdos bimestrais, prazos, enfim, foi um ano de muitos desafios e pouca troca.

Sentia-me quase sozinha, mesmo sabendo que os professores estavam vivenciando aqueles mesmos desafios. Talvez com receio de sofrermos perseguição ou repressão, evitávamos conversar sobre isso na sala dos professores, porém alguns colegas longe dela ou dos muros da escola falavam sobre os seus questionamentos com relação ao nosso cotidiano, a postura dos superiores e a nova realidade. Isso me fez pensar o quanto precisávamos nos reconstruir e coconstruir como professores e comunidade escolar. A nossa atual realidade se distancia daquela imposta pelos governos. Na verdade, estamos tratando aqui de uma realidade quase esquecida por eles. Assim, penso que precisamos conhecer melhor a realidade através do olhar do outro e assim compreender melhor a nossa prática docente e (re) posicionamentos diante dos conflitos externos que se esbarram nos internos e na nossa prática docente.

Logo, o presente estudo baseia-se em questões relevantes à minha pesquisa, que conta com seis entrevistas com professores que fazem parte da minha dissertação, e teve por objetivo levantar histórias na fala de profissionais de educação, que são professores da rede pública de ensino. As entrevistas foram realizadas com Michele, professora de língua portuguesa, Monique e Jessica, professoras de história, Sofia, professora de matemática e Erica e Lucio, professores de língua inglesa e língua portuguesa. Trabalhamos em uma escola pública estadual do Rio de Janeiro localizada no bairro Jardim Catarina no município de São Gonçalo, portanto todos os professores participantes são meus colegas de trabalho. O estudo visa observar a interação entre os participantes (as professoras e a pesquisadora), considerando a posição agentiva dos entrevistados nesse modelo de entrevista. Busca-se compreender a percepção dos professores sobre o problema dos

conflitos vivenciados e as ações desencadeadas na escola. Observa-se também o modo como os professores constroem seus *selves* profissionais, os posicionamentos que assumem, tendo em vista o contexto narrativo. Sendo assim, a presente pesquisa se insere no paradigma qualitativo interpretativista.

3.2

A pesquisa qualitativa

Pelo contexto aqui apresentado anteriormente, esta pesquisa não poderia estar inserida em outro paradigma a não ser o paradigma qualitativo interpretativista que considera “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 23). Além disso, a presente pesquisa se configura em qualitativa interpretativista, pois se caracteriza pela busca, como princípio do conhecimento, de uma compreensão das complexas relações constituintes da realidade social. Ela parte da ideia de realidade como construção e “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17).

Esta pesquisa segue o paradigma qualitativo, pois ele não privilegia uma única prática metodológica, ao contrário, inclui o “estudo de caso (...), a investigação participativa, a entrevista, a observação participante e a análise interpretativa” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.16). De acordo com Denzin & Lincoln (2000, p.3) "... pesquisadores qualitativos estudam as coisas em suas configurações naturais, tentando entender ou interpretar, termos do fenômeno do significado que as pessoas trazem para eles ". Além disso, a pesquisa qualitativa interpretativista tem sido aceita como uma prática valiosa de pesquisa, pois ela emprega uma variedade de métodos que implicam uma postura humanista em que os fenômenos sob investigação são examinados através do olhar e experiências dos participantes como indivíduos (CRESWELL, 2009; MERRIAN, 2009).

Portanto nesta pesquisa qualitativa, a Linguística Aplicada (LA), a Sociolinguística Interacional (SI) e a análise de narrativas se inserem como arcabouço teórico-metodológico no presente estudo na medida em que tece uma análise interpretativa de histórias de vida (Linde, 1993) e relatos de professores gerados em situação de entrevista, a fim de compreender o que é ser professor de

escola pública em uma periferia e como os mesmos (re)constroem suas identidades para si e para outros com relação ao seu pertencimento a comunidade e aos desafios causados pela violência local.

É comum, nas práticas de pesquisa no campo qualitativo, a transdisciplinaridade, que atravessa as ciências humanas e sociais, assim como encontrarmos pesquisas que possuem um foco multiparadigmático, utilizando diferentes métodos. O caráter multidisciplinar da pesquisa qualitativa permite ao pesquisador a utilização de métodos e teorias que melhor adequem o objeto aos seus objetivos de pesquisa. Vale salientar que a pesquisa qualitativa é um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.21).

Por isso, alinho-me a uma perspectiva de pesquisa qualitativa interpretativista (GEERTZ, 1989), por considerar que toda ação social é significativa, tornando a pesquisa das microsituações como objeto pesquisável e local privilegiado da manifestação dos fenômenos relacionados à macrossociologia (WINKIS, 1998). Ademais, a escolha pela pesquisa qualitativa como método de estudo por mim se deu por ela ser uma atividade situada que localiza o pesquisador no mundo, oferecendo uma série de práticas interpretativistas que dão visibilidade aos mais diversos fenômenos sociais que estão à nossa volta.

3.3

O caráter autoetnográfico nos Estudos da Linguagem

A autoetnografia foi usada aqui para explorar minhas experiências emocionais na minha história compartilhada com as histórias de vida dos outros professores participantes, a fim de me sensibilizar ao tema da minha investigação. (MÉNDEZ 2012; MÉNDEZ & PEÑA, 2013). A autoetnografia como um método de pesquisa é uma ferramenta fundamental, pois entender a minha própria experiência foi uma etapa do processo de pesquisa compreendida através das experiências dos outros participantes.

Segundo Silverman (2000 *apud* Méndez, 2013, p.280), “o pressuposto subjacente da análise qualitativa a pesquisa é que a realidade e a verdade são construídas e moldadas através da interação entre pessoas e o ambiente em que vivem”. Assim, a autoetnografia é um método de pesquisa qualitativa útil usado

para analisar as histórias de vida das pessoas e é uma ferramenta que Ellis & Bochner (2000, p.739) definem como "um gênero autobiográfico de escrita que exhibe múltiplas camadas de consciência, conectando o pessoal com o cultural ". Existem diferentes usos do termo e varia de acordo com as relações entre a experiência pessoal do pesquisador e o fenômeno sob investigação (Foster et al., 2006). De acordo com Méndez (2013), a autoetnografia pode variar de pesquisa sobre experiências pessoais de um processo de pesquisa para a exploração paralela do pesquisador e das experiências dos participantes e sobre a experiência do pesquisador enquanto conduz a pesquisa.

Uma das principais vantagens das narrativas pessoais é que elas nos dão acesso aos mundos privados e fornecem dados ricos (MÉNDEZ, 2013). Uma vantagem importante é o potencial da autoetnografia ao contribuir na vida de outros, fazendo-os refletir e empatizar com as narrativas apresentadas. Através da leitura de um relato cultural ou social de uma experiência, alguns podem tomar conhecimento de realidades que não foram pensadas antes, o que torna a autoetnografia uma valiosa forma de investigação como neste estudo. Ademais, concordo com Méndez (2013, p. 283) que considera que o principal critério a levar em conta é que "a autoetnografia em si já é uma prática ética" e os métodos qualitativos podem nos ajudar a entender melhor um fenômeno em uma determinada comunidade ou ambiente, uma vez que os resultados da pesquisa são inevitavelmente influenciados pelo background sociocultural dos participantes (MÉNDEZ, 2013).

Vale ressaltar que o entendimento de que todas as ações são significativas (GEERTZ, 1979) e da eleição das microssituações como objeto pesquisável (WINKIS, 1998) foi considerada por Winkis (1998) como a terceira revolução etnográfica, na qual a ordem interacional passa a focar nos eventos locais e situados, para conseguir, desse modo, insights sobre a realidade global, uma vez que a compreensão de totalidade do fenômeno social é inalcançável ao olhar humano (BIAR, 2009, p. 6).

Dentro desse contexto, muitas pesquisas acabam surgindo para selecionar não apenas o olhar do pesquisador para os dados como ponto investigativo, mas a sua relação intrínseca com seu objeto, seja por motivos afetivos, profissionais, entre outros, como também ocorre nessa pesquisa. Portanto, a pesquisa autoetnográfica é, de certa forma, um exercício de autorreflexão acerca das realidades que nos

cercam e influenciam diretamente nosso discurso e ações. Vale ressaltar que o capítulo de análise de dados comprova que esta pesquisa é autoetnográfica. Todos os excertos apresentados fazem parte das minhas interações com os professores que trabalham comigo, portanto, sou pesquisadora e participante da pesquisa, assim, a minha participação é como pertencente ao local de pesquisa, isto é, a escola.

3.4

As Entrevistas

Ao longo da história das pesquisas sociais, as entrevistas de pesquisa foram compreendidas de diversas maneiras, no entanto novas abordagens metodológicas surgiram assumindo a entrevista de pesquisa como um encontro social. A entrevista é uma situação social que “emerge a qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontram na presença imediata um do outro e dura até que a última pessoa tenha se retirado” (GOFFMAN, 1964 [2002], p.17).

As entrevistas individuais aqui mencionadas e realizadas com as cinco professoras e um professor são compreendidas como atividades de fala, ou seja, discursos coconstruídos entre entrevistados e entrevistador (MISHLER, 1986), que agem no evento discursivo negociando e compartilhando significados. Por essa razão, aqui “análises e interpretação de entrevistas são baseadas em uma teoria de discurso e significado” (MISHLER, 1986, p.66). De acordo com Gubrium & Holstein (2003), a entrevista tem o potencial de tornar acessíveis as subjetividades, os contextos sociais, as crenças que ela permite emergir. Essa visão contribui para a mudança de paradigma na prática da entrevista, tradicionalmente centrada no entrevistador, o qual tinha por finalidade buscar respostas a questões previamente estabelecidas. Essa visão decorre da crença de que há significados a serem descobertos, que são de propriedade do falante, na qual eu não me alinho nesta pesquisa.

De uma maneira prática, as entrevistas de pesquisa passam a acontecer de maneira espontânea por meio de perguntas abertas ou semi-estruturadas (MINAYO, 1993), como nesta dissertação e, é possível penetrar pouco a pouco o mundo do entrevistado e perceber as suas reações, os seus intervalos silenciosos, seus movimentos mais simples. As perguntas mais abertas não conseguem funcionar como um roteiro pronto, mas como um convite amigável para um bom

diálogo.

De acordo com Gubrium & Holstein (2003, p.26), se “desejamos saber como é o mundo social, nós agora perguntamos aos seus habitantes individuais”. Isso porque as entrevistas possibilitam que as pessoas falem por si próprias e que expressem suas opiniões, vontades, crenças etc. Em vez de serem representadas por um intermediador, ou seja, alguém considerado qualificado para falar pelas pessoas, elas podem entrar em cena e fazer-se ouvir. Portanto, conforme Rollemberg (2013) ressalta, deixar que a voz do entrevistado seja ouvida é importante, assim como examinar que voz é essa: se é da família, da instituição em que trabalha, de si próprio, do meio no qual se circula os amigos, da sociedade, de tudo isso junto.

Temos, como indivíduos, um grande número de possibilidades disponíveis em nossas práticas e afiliações sociais que nos servem de parâmetro para possíveis escolhas de identidades. Nossos interesses ou nossas inquietações reconfiguram nossas identidades. Assim, a entrevista é aqui utilizada como uma tentativa de gerar, intencional e situacionalmente, conhecimentos sobre as pessoas e sobre os fenômenos da vida. Durante a entrevista realizada comigo e os professores foram levantadas histórias de conflitos gerados após o comando do tráfico no entorno da escola. Ao narrar as histórias, os professores posicionam-se em relação à sua audiência (que sou eu), aos alunos, às famílias, à escola e à sociedade como um todo. Assim, o posicionamento é um construto de grande importância neste trabalho, tendo uma seção sobre ele mais adiante.

Conforme vimos, Mishler (1986; 2002), chama a atenção para o potencial que as interações verbais têm de promover a agentividade do falante (MISHLER, 1999; GUBRIUM & HOLSTEIN, 2003). Assim como Mishler (1986), concordo que a entrevista é um método de geração de dados que propicia a produção de narrativas por meio das quais os falantes coconstroem significados sobre o mundo social. Quando narram, empenham-se em projetar seus *selves* e assumem (re) posicionamentos, por meio dos quais constroem identidades sociais e profissionais.

Por isso, nesta dissertação, analiso, de modo central, narrativas produzidas em contexto de entrevista de pesquisa. Dessa forma, alinho-me à concepção de que a entrevista é um encontro social dinâmico e dialógico, no qual os participantes vão construindo significado sobre si mesmos e sobre a instituição que os cerca e também compreendo que a análise das narrativas produzidas durante as entrevistas de pesquisa remete às estruturas socioculturais mais amplas, ao universo social no qual os participantes transitam (BASTOS & SANTOS, 2013).

3.4.1

Geração dos dados

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e já ter sido esclarecido aqui anteriormente que entrevista de pesquisa é compreendida como uma situação social coconstruída, o termo utilizado neste estudo é “geração de dados”, pois o termo “coleta de dados” é recorrente em pesquisas quantitativas, que não é o propósito desta pesquisa.

As seis entrevistas individuais foram gravadas em áudio e com o consentimento dos seis participantes concedido oralmente antes da gravação e mediante um termo de consentimento que foi lido e assinado por cada um deles após as entrevistas. O termo de consentimento foi aplicado com o propósito de assegurar o caráter ético da pesquisa e informar os procedimentos, objetivos e implicações da pesquisa (uma cópia do termo de consentimento está disponível em anexo I) sendo uma via entregue a cada participante e outra via mantida com a pesquisadora. Todas as entrevistas de pesquisa foram realizadas com professores que são meus colegas de trabalho e moradores do bairro onde a escola se localiza.

A primeira entrevista foi realizada com a professora Michele em dezembro de 2017 e a última com a professora Jéssica em novembro de 2018. As entrevistas individuais aconteceram de acordo com a disponibilidade dos professores participantes. Além disso, os mesmos receberam nomes fictícios na pesquisa. Mantive o meu nome, no entanto considere, eu mesma, modificar o nome dos demais participantes porque os excertos analisados são marcados por temas polêmicos e pela exposição afetiva dos participantes. Conseqüentemente, a escola também recebeu o nome fictício de Colégio Distrito pelos mesmos motivos.

3.5

O perfil dos professores participantes

São sete participantes dessa pesquisa, incluindo a mim mesma no meu papel híbrido de pesquisadora/participante. Conforme mencionado anteriormente, mantive o meu nome, mas resolvi, eu mesma, modificar o nome dos demais participantes porque os excertos analisados são marcados por temas polêmicos e

pela exposição afetiva dos participantes. Temos entre 30 e 40 anos, enquanto Erica e Sofia tem entre 40 e 50 anos. Todos nós moramos na cidade de São Gonçalo, no entanto eu sou a única professora que não mora no bairro onde se localiza a escola onde trabalhamos.

Conheci a professora Jéssica em 2016, quando ela iniciou as suas atividades na escola, enquanto os demais professores participantes da pesquisa Michele, Monique, Lucio, Sofia e Erica em 2014 quando comecei a trabalhar na escola onde realizo este estudo autoetnográfico. Nós, exceto Sofia que se graduou em matemática em uma universidade privada no próprio município de São Gonçalo, cursamos a graduação na FFP (Faculdade de Formação de Professores) da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), que é a única universidade pública localizada em São Gonçalo e que vem sofrendo problemas financeiros causados pelo descaso do governo estadual do Rio de Janeiro e pelas consequências do desvio de verba pública dos ex-governadores Sérgio Cabral¹ e Luiz Fernando Pezão². Quanto ao início das atividades docentes, Lucio e Erica iniciaram suas carreiras na rede pública estadual como professores contratados e hoje são servidores públicos concursados, enquanto Michele, Monique, Jéssica, Sofia e eu já iniciamos após aprovação no concurso.

Os participantes Sofia, Lucio, Erica e Michele possuem mais de dez anos atuando como professores da rede pública estadual, enquanto Monique possui seis anos, Jéssica está há quase três anos e eu somei cinco anos em fevereiro de 2018. Isso significa que outros participantes acompanharam mudanças que ocorreram ao longo desses anos que eu desconhecia por ter iniciado as minhas atividades como docente da rede pública estadual posteriormente. Além disso, eles também acompanharam as mudanças locais do próprio bairro, o que também se torna um critério para a sua participação na pesquisa.

Entre os participantes, Erica, Sofia, Jéssica e Monique são professoras da própria escola onde estudaram e Michele vivenciou histórias desde pequena na escola onde um familiar era funcionário da escola e foi quando o seu interesse pela

¹ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/o-legado-de-cabral-servidores-sem-salarios-obras-paradas-abandono-na-uerj-21474130>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

² Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46384697>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

escola despertou. Tanto Michele quanto Monique, Sofia e Jéssica foram alunas do Curso Normal (formação de professores no ensino médio) antes de ingressarem na universidade pública. Erica, além de ser professora e ex-aluna da escola, tem filhos que estudaram na instituição em que trabalha e um deles concluiu o ensino médio recentemente na escola aqui mencionada.

Todos nós demos preferência à carreira de servidor público e hoje atuamos somente em escolas públicas. Além disso, Lucio é programador na área de informática e também auxilia os colegas de trabalho com a parte tecnológica. Decidi convidar Michele, Lucio, Monique, Sofia, Jéssica e Erica, pois existe entre nós uma amizade e um alinhamento profissional crítico que nos leva a discutir sobre nossa realidade no ensino público quando nos encontramos.

Para uma melhor compreensão dos professores que participam da pesquisa, segue a descrição de cada um deles que comparecem nas transcrições apresentadas aqui:

| | |
|---------|---|
| Erica | A professora foi aluna da escola quando o primeiro segmento do ensino fundamental ainda era responsabilidade do estado e se formou lá cursando o ensino médio regular. Iniciou como professora contratada pela SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação) na escola onde ocorre a pesquisa em 2007 e, posteriormente, permaneceu na escola após a sua aprovação no concurso. É moradora do bairro onde a escola se localiza desde a sua infância, seus filhos são ex-alunos e concluíram o ensino médio na escola. Formou-se em Letras (português-inglês) pela UERJ-FFP, que é a única universidade pública no município de São Gonçalo. É professora de português e inglês dos ensinos fundamental e médio regular na escola. Erica foi a quarta professora entrevistada. A nossa interação em gravação de áudio aconteceu no dia 02 de agosto de 2018 e durou 65'51”. |
| Jéssica | Começou a trabalhar na escola onde ocorre a pesquisa em 2016, após passar no concurso e foi quando nos conhecemos. A professora é moradora do bairro e também foi aluna da escola cursando todo o ensino médio normal. Posteriormente, ela se formou em História pela UERJ-FFP e fez mestrado em sua área de atuação. É professora de história dos ensinos fundamental e médio regular na escola. Jéssica foi a última professora entrevistada. A nossa interação em gravação de áudio aconteceu no dia 26 de novembro de 2018 e durou 36'51”. |
| Lucio | Começou a trabalhar como professor contratado em 2005 e permaneceu na escola após passar no concurso. Passou a morar no bairro antes de ingressar na UERJ-FFP. Também se formou em Letras (português-inglês) pela UERJ-FFP e leciona as duas disciplinas. É professor de português e inglês dos ensinos |

| | |
|--------------|--|
| | fundamental e médio regular na escola. Além disso, o professor é programador e nos auxilia sanando algumas dúvidas tecnológicas. Lucio foi o terceiro professor entrevistado. A nossa interação em gravação de áudio aconteceu no dia 02 de agosto de 2018 e durou 112'23''. |
| Michele | A professora é moradora do bairro desde a infância. Um de seus familiares trabalhava na escola onde ocorre a pesquisa e a levava lá algumas vezes quando ainda era criança. Posteriormente, decidiu cursar o ensino médio normal e se formou em Letras (português-literaturas) pela UERJ-FFP lecionando português na escola para os ensinos fundamental e médio normal. Iniciou na rede estadual de ensino após passar no concurso em 2006 e passou a trabalhar na escola onde ocorre a pesquisa em 2009. Michele foi a primeira professora entrevistada. A nossa interação em gravação de áudio aconteceu no dia 28 de dezembro de 2017 e durou 53'33''. |
| Monique | A professora é moradora do bairro desde a infância, cursando todo o ensino médio normal na escola onde ocorre a pesquisa. Posteriormente, ela se formou em História pela UERJ-FFP. Há seis anos trabalha como professora de história do ensino médio regular na escola, mas já lecionou no ensino fundamental também. Monique foi a segunda entrevistada. A nossa interação em gravação de áudio aconteceu no dia 04 de maio de 2018 e durou 43'10''. |
| Sofia | A professora foi aluna da escola quando o primeiro segmento do ensino fundamental ainda era responsabilidade do estado e se formou lá cursando o ensino médio normal. Começou a trabalhar na rede estadual de ensino como professora de primeiro segmento após aprovação no concurso em 1994. Formou-se em Matemática em uma universidade privada localizada no município de São Gonçalo e continuou na rede pública estadual lecionando matemática nos ensinos fundamental, médio regular e médio normal. Sofia passou a morar no bairro quando começou a trabalhar como professora. Além de trabalhar há quatorze anos como professora de matemática da rede estadual de ensino, ela já teve a experiência de trabalhar como diretora de uma escola estadual e também na SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação). Ela começou a trabalhar na escola onde ocorre a pesquisa em 2016 e foi quando nos conhecemos. Sofia foi a quinta entrevistada. A nossa interação em gravação de áudio aconteceu no dia 25 de outubro de 2018 e durou 29'37''. |
| Viviane (eu) | Eu comecei a trabalhar como professora da escola em 2014 após aprovação no concurso. Embora eu more em São Gonçalo, cidade onde a escola estadual desta pesquisa se localiza, não moro no mesmo bairro como os outros participantes. Também me formei em Letras (português-inglês) pela UERJ-FFP e leciono inglês. |

Quadro 1: Dados sobre os professores participantes

3.6

A análise

Neste estudo, realizado através de seis entrevistas gravadas em áudio com seis professores e meus colegas de trabalho em uma escola da rede pública do Rio de Janeiro, tenho como objetivo levantar os seguintes questionamentos: (i) como os professores de escola pública em uma área periférica se posicionam em relação as suas histórias de vida e trajetórias profissionais; (ii) quais são seus posicionamentos que emergem nas narrativas quanto aos desafios causados pela violência?, e (iii) como os professores se posicionam em relação a Discursos circulantes sobre educação e violência? Refletir sobre a questão da membridade dos professores na comunidade onde trabalham e seus desafios causados pela violência são questões que estão entrelaçadas ao objetivo do meu questionamento.

Para isso, a análise é baseada na escolha dos excertos com as narrativas que aparecem na minha interação com os professores participantes nas entrevistas. Além disso, o construto sobre posicionamentos e a teorização goffmaniana e gumperziana me parecem um caminho para a análise nesta pesquisa.

Sobre o construto deste estudo baseado em posicionamentos, segundo De Fina (2013, p.42), “as reflexões e teorizações sobre posicionamentos foram fundamentais [...] para modelos mais dinâmicos nos quais as identidades são vistas como construídas em diferentes níveis e em negociação com outros participantes”. Assim, também acrescento a análise o uso da proposta de operacionalização do conceito de posicionamento de Bamberg (1997; 2002; 2007) como ferramenta de análise de narrativas compreendidas como histórias de vida neste estudo (LINDE, 1993) e micronarrativas. Ademais, as categorias de análise utilizadas nos estudos de Cameron (1997; 2016) como: repetição de itens lexicais ou de frases entre turnos como sinal de alinhamento (1997); o uso de verbos modais para amenizar conflitos (1997); o uso de marcadores discursivos (1997; 2016); estratégias cooperativas e competitivas de tomada de turno (2016); “assalto de turno” (2016) e interrupções (2016), também me auxiliarão na análise dos dados

Vale ressaltar que os dados das seis entrevistas foram transcritos segundo uma adaptação do modelo de transcrição Jefferson (LORDER, 2008) (anexo 2). Transcrevi de acordo com o modelo Jefferson a fim de evidenciar aspectos relevantes na análise dos dados, como volume, prolongamentos, pausas, tomadas

de turno, hesitação, entre outros. Além disso, acredito que esse modelo se adequa aos objetivos de uma análise que use como aporte teórico os estudos sociointeracionais (GUMPERZ, 1982; GOFFMAN, 2002 [1964; 1979]; LINDE, 1993, entre outros).

4

Fundamentação da Teoria Linguístico-Discursiva

Sofia: eu sempre falo com eles “você pode ser o primeiro ministro, o presidente, um médico, um dentista”

Viviane: sim

Sofia: porque eu estudei em escola pública

Viviane: eu também

(Interação entre Viviane e Sofia em entrevista)

É no entrelace da Sociolinguística Interacional, da Linguística Aplicada e da proposta laboviana e as novas concepções sobre narrativas (LINDE, 1993; BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008; RIESSMAN, 1993; BASTOS & BIAR, 2015, MOITA LOPES, 2001, 2006) que este capítulo é conduzido.

4.1

A Linguística Aplicada e sua estadia nesta pesquisa

“a gente lida com as questões locais, a criminalidade e a formação dos alunos”

(Lucio, professor de inglês e português)

A Linguística Aplicada (LA) tem como foco o uso da linguagem em diferentes contextos e com diversos propósitos comunicativos e interacionais. É, portanto, uma área que abarca inúmeros estudos nas áreas de educação e aprendizagem de línguas, tradução, formação de professores, comunicação, letramentos, entre outros (MOITA LOPES, 2006; KLEIMAN, 1990). Além disso, temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo. É através da vivência dentro desse mundo que nós temos que pensar, quer dizer que, não há teoria que seja *one side speaks all*, ou seja, uma teoria pronta para qualquer situação. Toda realidade, toda circunstância exige novas complexões teóricas (RAJAGOPALAN, 2011, p.1).

Os dados na análise da dissertação são corroborativos aos motivos pelos quais optei pela LA para dar suporte às minhas reflexões. Neles, há questionamentos sobre como os professores constroem suas identidades sociais em suas histórias de vida e experiências na escola pública em que trabalham e como conflitos urbanos (tiroteios, operações, barricadas, entre outros) que ocorrem em torno de uma escola pública afetam a prática docente.

A forma como a pesquisa em LA vem se desenvolvendo em nosso país está se destacando e diferenciando da pesquisa ocidental do hemisfério Norte, onde o próprio paradigma crítico passou a ser questionado e rejeitado por linguistas aplicados de renome (PENNYCOOK, 2006, p.68). Em nosso país, ao contrário, desde a década de 90, diálogos entre a LA e outras ciências sociais e humanas vêm se desenvolvendo nas pesquisas que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações sociais (KLEIMAN, 2013).

Vale ressaltar que este estudo compreende “a necessidade de pensar o mundo por um olhar não-ocidentalista” (MOITA LOPES, 2013, p.87) assim como não é possível produzir conhecimento de uma forma imune as questões que estou levantando, pois o olhar ocidentalista entende que o conhecimento não tem nada a ver com o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus sofrimentos, seus projetos políticos e desejos, porém seguindo os passos da LA transgressiva e indisciplinar, conforme Moita Lopes (2006) entendo que a divisão entre teoria e prática não se sustente.

Por isso, no presente estudo, sete professores que trabalham em uma escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro, localizada em um bairro periférico de São Gonçalo onde estão ocorrendo conflitos urbanos, se reconstroem e coconstroem ao falar sobre questões que atravessam as suas práticas como docentes. Uma das professoras sou eu, que também assume papel de pesquisadora, construo o conhecimento junto aos outros professores/colegas de trabalho, desafiando assim a tradição ocidentalista de pesquisa ou o chamado “conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia”. (MOITA LOPES, 2006, p.88)

Segundo Moita Lopes (2013, p.20), fazer pesquisa requer desaprendizagem de crenças arraigadas na produção do conhecimento para lidar com os desafios contemporâneos e “entendermos que é preciso construir outra globalização com aqueles que estiveram sempre à margem, não legitimados em seus modos de vida” e que ele chama de Linguística Aplicada do emergente (MOITA LOPES, 2009) enquanto Boaventura Santos (2006) se refere a sociologia do emergente. Assim como Moita Lopes (2013), penso que precisamos pensar de forma otimista e esperançosa como faz Milton Santos (2000), pois a LA passa a construir outro

discurso para a vida social na construção do sujeito e pleno de alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem (MOITA LOPES, 2006).

Como professores e/ou pesquisadores, devemos estar conscientes das “conexões entre o nosso trabalho e as questões mais amplas de desigualdade social”, rompendo “com os modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a-históricos” (PENNYCOOK, p. 42-43). Tal proposta se articula com a ideia de que a escola é um espaço multicultural, composto por diferentes raças, costumes, credos, enfim, por diferentes histórias/experiências de vida, e que por isso precisamos compreender melhor a dinâmica dessa diversidade cultural.

Devemos instigar o questionamento e por meio dele reconhecer as diversas formas de preconceito e discriminação que emergem das nossas práticas/ escolhas e das interações pedagógicas. Conforme Hooks (1994; 2010), esse seria um modo de promovermos um ensino transgressivo e descolonizador, que envolva “trocas construtivas no modo como ensinamos e aprendemos, assim com as mentes pautadas na liberdade ensinam para transgredir e transformar” (HOOKS, 2010, p.28)

4.2

A Sociolinguística Interacional

Viviane: o que você sente assim, desde a época que você era aluna da escola, porque você tem essa experiência como aluna e agora como professora. o que você sente em relação às mudanças que foram ocorrendo?

Jessica: eu sinto que o público mudou muito por questões do bairro, por questões da violência. na época em que eu estudava não tinha essa relação do tráfico

Viviane: sim

Jessica: do tráfico enraizado, essa coisa tão próxima, é muito próxima da gente. a gente vê isso na forma dos alunos. era mais assim...você sabia que tinha, mas era mais longe

Viviane: ninguém falava

(Interação entre Viviane e Jessica em entrevista)

Segundo Cameron (2001, p.106), a Sociolinguística Interacional (SI) estabelece conexões não só com outras abordagens relacionadas à fala em interação, mas também à sociolinguística em geral, como o próprio nome sugere. Este estudo está pautado na SI, portanto na consideração da fala como dado de análise, na explicitação dos processos que levam o analista a produzir determinados sentidos, e não outros, e na saída do lugar de observador do pesquisador para assumir o lugar de participante da pesquisa, igualmente analisado nas interações. Essas são

contribuições essenciais que o campo da Sociolinguística Interacional pode legar aos estudos antropológicos e a outras áreas que recorram à autoetnografia como metodologia de pesquisa, pois na Sociolinguística Interacional:

os interagentes levam em consideração não somente os dados contextuais relativamente mais estáveis sobre participantes (quem fala para quem), referência (sobre o quê), espaço (em que lugar) e tempo (em que momento), mas consideram sobretudo a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso (RIBEIRO & GARCEZ, 1998, p.8).

Assim, o presente estudo se alinha a abordagem sociointeracional do discurso, que adota uma perspectiva interdisciplinar por fazer considerações a Linguística, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia Social, envolvendo assim relações entre linguagem, cultura e sociedade. Segundo Schiffrin (1994), os estudos precursores dessa abordagem e que influenciaram trabalhos atuais foram do sociólogo de Erving Goffman e do antropólogo e linguista John Gumperz. Assim, os estudos desenvolvidos pelos dois autores alcançaram a visão de discurso relacionando o uso da linguagem como forma de prática social.

Gumperz fez contribuições fundamentais ao prover coordenadas relevantes na construção de uma teoria da interpretação ao propor o desenvolvimento de tal abordagem, buscando dar conta da diversidade linguística e cultural e investigar o seu impacto na vida dos indivíduos. O autor estima que o significado, a estrutura e o uso da linguagem são determinados social e culturalmente, logo a linguagem opera nos níveis micro e macroestruturais (GUMPERZ, 1982).

Segundo Gumperz (1982, p.32), seus estudos, de fato, buscam dar conta “tanto dos processos interpretativos no nível local quanto dos processos interpretativos mais gerais”, conforme menciona o autor, são esses “os societários, das ideologias linguísticas e de como eles fazem parte do insumo para processos inferenciais que determinam os julgamentos de sentido”. Assim, para o autor, a comunicação não deve ser estudada de forma isolada, pois a linguagem é vista como uma ação conjunta. Conforme Schiffrin (1994), esse foco na interação dado pelos precursores e autores posteriores consegue atribuir a Sociolinguística Interacional uma visão elaborada do papel dos participantes, suas identidades e a relação entre eles, pois o discurso é “inerentemente uma atividade interativa na qual o que uma pessoa diz e faz é uma resposta à palavras e ações anteriores e servirá de base para futuras ações e palavras” (SCHIFFRIN, 1994, p.351).

Goffman (1974) também se concentra na situação de comunicação do ponto de vista social, enfatizando a importância do estudo da situação social que desponta no momento em que os indivíduos se encontram na presença imediata um do outro ao sustentar uma conversa, um encontro. Conforme o autor, esse encontro se configura como uma conversa que é socialmente organizada, não só em termos de quem fala para quem, bem como um pequeno sistema de ações que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas.

Vale ressaltar que Goffman (1974; 1981) relaciona ainda os conceitos de enquadre interacional e *footing* como princípios relevantes para a organização do discurso na interação face a face como veremos a seguir. O autor considera momentos de comunicação em contextos institucionais ou informais como espaços favoráveis a investigação da linguagem “em ação”, isto quer dizer, de seu uso no mundo social. Justamente nesse engajamento que há no processo de construção discursiva é que lançamos mão de múltiplos canais semióticos que são as pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982).

Os conceitos mencionados anteriormente, como *footing* e as pistas de contextualização, serão apresentados a seguir e servirão para a análise de dados com o apoio da abordagem teórica tratada aqui e de acordo com Goffman e Gumperz.

4.2.1

Enquadre Interativo

Segundo Ribeiro & Garcez (1998, p. 57), a noção de enquadre, que surgiu com o autor Gregory Bateson em 1955, tem o conceito psicológico daquilo que “capta o grau de ambivalência presente nas comunicações, suas funções, bem como relações sutis de subordinação entre as mensagens”. Conforme Bateson (1972), todos os movimentos comunicativos são compreendidos baseados em enquadres. Bateson (1972) discute o conceito de enquadre fazendo uma analogia física à uma moldura de um quadro, que para melhor compreensão do conceito, representa uma série de instruções indicando ao observador para onde ele deve direcionar seu olhar.

Goffman (1974) compartilha da visão de Bateson, no entanto o conceito de enquadre é agora desenvolvido e explorado dentro de uma abordagem sociológica por Goffman. Assim como Bateson, Goffman (1974) compartilha do entendimento de que não há atividade fora de um enquadre. Assim, a noção de enquadre para

Goffman está relacionada à percepção de qual atividade está sendo apresentada em um dado momento da interação e qual sentido os falantes estão dando ao que dizem. Goffman (1974) ressalta que precisamos compreender antes de qualquer elocução, o que ela quer expressar e isso só é possível com base no modo como os interactantes procedem na interação. Sendo assim, conforme Goffman reitera “em qualquer encontro face a face os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres, que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional”. (RIBEIRO & GARCEZ, 1998, 107)

Como vimos, segundo Goffman (1974) os enquadres no discurso emergem de interações e são por elas constituídos. Assim, os interactantes de um encontro social estão constantemente reenquadrando a fala e redirecionando o rumo da interação. Ao contrário do que o nome pode remeter, o enquadre não é uma forma fixa na qual a situação interacional acontece. Conseqüentemente, os enquadres são dinâmicos, negociáveis e, a qualquer momento, podem sofrer alteração.

Segundo Goffman, quando nos atentamos a uma dada situação para compreender um enunciado e qual é o seu enquadre, são colocadas algumas questões, como por exemplo: É uma relação pessoal? É uma relação profissional?, isto é, “O que está acontecendo aqui? E qual é o seu significado?” (GOFFMAN, 1974, p.85). Apesar de cada enquadre ter a sua própria existência, o autor (1974) nos mostra que uma análise seletiva pode nos evidenciar muitos mundos diferentes em um encontro social.

4.2.2

***Footing* ou Alinhamento**

A noção de *footing* para Goffman (1979), tratada como um desdobramento do conceito de enquadre no discurso, representa o alinhamento, ou seja, “a postura, a posição – a projeção do eu – de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (RIBEIRO & GARCEZ, 1998, p. 107). Ao que diz respeito às transições que alteram os enquadres, denominamos essa noção como *footing*, pois conforme Goffman (1979), os alinhamentos, que são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação, exprimem o modo como gerenciamos a produção ou a recepção das elocuições em um encontro social (RIBEIRO & GARCEZ, 1998).

Segundo Goffman, mudanças de alinhamento resultam em mudanças referentes aos papéis adotados pelos interactantes. Trata-se da situação na qual localizamos o sentido não declarado da mensagem-ação, para designar o alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes. Assim, o *footing* nos permite conceber como a linha adotada por um interagente é dinâmica, pois quando falamos de uma conduta adequada a uma interação, não estamos lidando efetivamente com “uma”, porém com as formas necessárias para tal, o que passa por movimentos de alinhamentos e realinhamentos constantes.

Para Goffman, analisar os diferentes alinhamentos ocorridos na interação quer dizer considerar os diferentes papéis sociais e linguísticos na situação de interação. Olhar para o desempenho das identidades sociais e linguísticas dos participantes engajados em situação de interação face a face é compreender como se constroem na interação em curso (RIBEIRO & GARCEZ, 1998). Assim, é necessário considerarmos que a cada transformação ou reenquadramento acontece uma mudança de alinhamento.

4.2.3

Pistas de Contextualização

Em seus estudos, Gumperz (1982) destaca e privilegia o discurso situado, ou seja, o processo de inferência conversacional usada para se referir a interpretação, a partir do qual os participantes avaliam as intenções uns dos outros. Os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam com que quadro comunicativo (qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser compreendido e como cada oração se relaciona ao que precede ou sucede) estão operando pelo uso de traços linguísticos que Gumperz chama de pistas de contextualização (RIBEIRO & GARCEZ, 1998).

Gumperz destaca as pistas de contextualização que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais que são: (i) as pistas paralinguísticas, ou seja, ritmo (tempo da fala), pausas, hesitações e risos (ii) as pistas prosódicas representadas por entonação, acento e tom e, (iii) as pistas linguísticas, como a alternância de código, de dialeto ou de estilo, escolhas lexicais e sintáticas, expressões formulaicas e aberturas e fechamentos conversacionais (RIBEIRO & GARCEZ, 1998, p.149;152). Assim, no que se refere à análise dos participantes da

fala, através do potencial das pistas de contextualização é possível encontrar caminhos para interpretar os sentidos situados e estabelecer uma relação entre o contexto micro (discursivo, dialético, compreendido no sentido estrito, ou seja, no encontro face a face entre participantes) e o contexto macro (histórico/cultural, ou seja, os valores, aspectos culturais, o momento que estamos).

4.3

Analisando narrativas de acordo com a Sociolinguística Interacional: o modelo laboviano

“então, Sofia, me conta um pouquinho da sua história como professora...como tudo começou?”
(Viviane, professora de inglês e pesquisadora/participante)

Neste estudo, estou me fundamentando em uma visão sociolinguística interacionista da narrativa. São muitas as narrativas que aparecem nas entrevistas como pode ser visto nos excertos dos professores participantes que corroboram com a pesquisa. Esclarecendo como é um estudo como o meu, baseado em análise de narrativas, segundo Bastos & Biar (2015), as narrativas podem ser definidas como o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista como pesquisa social, que é o caso desta pesquisa.

Segundo Labov (1972) e Bastos & Biar (2015), a narrativa organiza-se por meio de seis componentes estruturais: *sumário* ou *resumo* (resumo inicial do que virá a seguir), *orientação* (contextualização da história, ou seja, identificação de personagens, tempo, lugar e atividades narradas), *ação complicadora* (quando efetivamente o narrador deixa de contextualizar e passa a contar o que aconteceu, sendo a parte da narrativa que responde a pergunta “e o que aconteceu depois?”), *avaliação* (parte da narrativa que demonstra a relevância da história e a explicitação da postura do narrador em relação à narrativa), *resultado* (desfecho das ações narrativas) e *coda* (encerramento da narrativa que avalia os efeitos da história).

De acordo com os estudos de Labov, quando uma narrativa apresenta todos esses seis componentes em sua estrutura, ela é efetivamente reconhecida como uma *estrutura canônica*. Há outros possíveis modelos de análise de narrativas. O modelo canônico de análise de narrativas de Labov (1972) gera limitações e, no cotidiano,

nem sempre as histórias mantêm completamente tal estrutura. As narrativas que surgiram nas interações nesta dissertação, por exemplo, não trazem necessariamente a sequência ou tão pouco todos os seis componentes estruturais da narrativa laboviana/canônica.

Vale ressaltar aqui que, para Labov & Waletzky (1967) e Labov (1972), a função da avaliação é informar sobre a carga emocional da situação, dos eventos e/ou protagonistas da narrativa. A avaliação é entendida como a razão de ser da narrativa, uma vez que esta é a forma utilizada pelo narrador para indicar o motivo de uma história ser ou não contável ou reportável, assim como para indicar qual o ponto da mesma, isto é o motivo pelo qual ela foi contada. (NÓBREGA & MAGALHÃES, 2012).

Ainda de acordo com Labov & Waletzky (1967), a avaliação pode ser dar de duas formas durante o relato de uma história – de forma *externa* ou *encaixada*. A externa ocorre quando o narrador interrompe o relato de sua experiência para dizer diretamente ao ouvinte qual o seu ponto de vista sobre o fato narrado, enquanto a avaliação encaixada não há interrupções, pois, o narrador avalia de forma indireta, utilizando recursos linguísticos, como: entonação; aceleração ou diminuição do ritmo da voz; alongamento de vogais e repetições.

Nos estudos de Labov (1972), “a narrativa é definida como forma de se recapitular discursivamente experiências passadas a partir de uma articulação sequencial de orações”. O autor compreende a sequência dos eventos passados como uma propriedade linguístico-discursiva representativa de uma ordem cronológica desses eventos em um mundo real. Como precursor nos estudos da narrativa, os estudos de Labov terão relevância no capítulo de análise da minha dissertação, porém, como o autor foca mais em narrativas canônicas, ele não será o único citado como aporte teórico na análise de narrativas neste estudo. Também conto com os estudos de autores posteriores como apoio para a minha pesquisa.

4.3.1

Narrativas de acordo com estudos posteriores: construindo a identidade mediante histórias de vida e micronarrativas

Viviane: você já imaginava é:: quando você fez o curso normal, você já imaginava ser professora dessa escola onde você estudou?

Monique: não, eu não pensava que um dia eu ia ser professora daqui, porque estava tudo muito solto na minha mente, porém quando eu terminei a faculdade, fiz o concurso e passei, eu pensei na oportunidade de ser chamada. Antes de ser chamada eu pensava: "ai, tomara que na época que:: que ocorra de ser chamada, que tenha vaga para essa escola"

Viviane: entendi. por ser perto de casa, por ser do bairro, qual foi- o que te motivou? assim, o que você acha? o que te motivou?

Monique: bom, acho mais que é pelo carinho que eu tenho pela escola

Viviane: é?

Monique: mais pelo carinho que eu tenho pela escola, eu vivi coisas muito boas aqui e:: ah, eu fico até emocionada ((os olhos de Monique se enchem de lágrimas))

(Interação entre Viviane e Monique em entrevista)

Vale ressaltar que, embora Labov (1972) tenha desenvolvido um trabalho pioneiro sobre análise de narrativas, estudos posteriores somaram-se ao que Labov (1972) havia pesquisado até então, como os estudos de Linde (1993), Riessman (1993), Bruner (1997), Bastos (2005), Bamberg & Georgakopoulou (2008), Biar (2012) e Moita Lopes (2001). Os estudos de Linde (1993), alinhando-se a uma visão socioconstrucionista, redimensionam os estudos da narrativa com uma abordagem a partir da noção de histórias de vida como unidade oral da interação social.

Linde (1993, p.152) traz também em seus estudos, a noção de avaliação como “um fator essencial para a compreensão de uma determinada pessoa, de suas ações e de seu contexto”. A autora analisa a estreita relação entre avaliação e prática social, ao analisar a avaliação como elemento de negociação em interações sociais. Tal relação alinha-se a este estudo que pretende estabelecer uma possível relação entre avaliação (posicionamento) e (re-) construção identitária.

Logo, os estudos de Labov & Walestzky (1967) e Labov (1972) servem como fonte teórica para esta pesquisa, mas me baseio ainda no conceito de narrativa como história de vida (LINDE, 1993), que se soma aos estudos anteriores e vai além ao reforçar a importância de um indivíduo ter uma história de vida coerente, aceitável e constantemente revisada para que consiga expressar seu senso de si e entender quem é e como chegou onde está (LINDE, 1993).

Para a autora, esse senso de si é expresso de maneira constitutiva por meio de histórias de vida que contamos, cujos (re) significados são (co) construídos em nossas interações sociais (LINDE, 1993). Portanto, as histórias de vida são “uma unidade descontínua, de reportabilidade alta, sujeita à revisão a cada vez que é retomada” (LINDE, 1993, p.4), pois uma história de vida pode ser reconhecida através de dois critérios: “primeiro, a história precisa ter um ponto sobre o falante e não sobre uma questão geral da sociedade; segundo, a história precisa ser contável

em diferentes momentos durante um longo tempo da vida do falante” (LINDE, 1993, p.21)

As histórias de vida também dispõem de coerência, uma característica relevante, que “vem das relações que partes de um texto estabelecem com outra parte e com o texto como um todo, bem como da relação que o texto estabelece com outros textos do mesmo tipo” (LINDE, 1993, p.12). Da mesma forma, a coerência é uma relação construída simultaneamente entre o ouvinte e o falante, pois acontece uma negociação e construção colaborativa da história e do sentido.

Os estudos de Bamberg & Georgakopoulou (2008) também apresentam contribuições consideravelmente relevantes no que diz respeito à análise de narrativas trazendo a proposta de narrativas *não-canônicas*. Os autores propõem uma análise direcionada para o que eles identificam como pequenas histórias ou micronarrativas que vão além das categorias propostas por Labov, pois o “termo micronarrativas abrange uma gama de atividades narrativas subrepresentadas, como histórias sobre eventos em andamento, eventos futuros ou hipotéticos e eventos compartilhados”. Além disso, “o termo se apropria de alusões a histórias passadas, histórias diferidas e, recusas em falar” e “as falas em interação são tipicamente pequenas quando comparadas às páginas e páginas de transcrição de narrativas de entrevista” (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 381).

Vale ressaltar que, segundo a teoria das micronarrativas de Bamberg & Georgakopoulou (2008) a história compreendida como função do engajamento interacional abre novos *insights* sobre as construções de identidade diante das condições adversas e da constante mudança (FREEMAN, 2010). Até mesmo uma história mais coloquial pode ser uma narrativa e isto depende dos participantes da interação” (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008). Conforme Freeman (2010), os estudos de Bamberg apontam que as trocas comunicativas situadas podem e frequentemente informam a construção de identidade e do *self*.

Esta pesquisa está ancorada na premissa de que as narrativas, sendo uma prática social, organizam nossas experiências e nossos discursos, agindo, pois, interventivamente na realidade, portanto ela está alinhada à perspectiva de que contamos histórias como forma de dar sentido à vida e ao mundo que nos cerca (MOITA LOPES, 2001). Sendo assim, as narrativas navegam no tempo e no espaço, integrando passado e presente, assumindo, dessa forma, sentidos diversos a depender do contexto e dos sistemas simbólicos de produção, pois conforme Biar

(2012),

Enfatiza-se o caráter agentivo da atividade narrativa, que, seja pela criatividade (RIESSMAN, 1993), pelo fluxo de emoções (BASTOS, 2005), ou pela cultura, é capaz de reestruturar a experiência, de modo que, sob o olhar de Bruner, mesmo a memória de nossas experiências (as quais relatamos nas narrativas) é moldada e entendida pela participação em sistemas simbólicos de produção e interpretação situada de significado (BIAR, 2012).

Para Bastos & Fabrício (2009, p.42), as narrativas, sendo uma prática discursiva, “são lócus privilegiado da compreensão da relação entre discurso, sociedade e identidade, pois, ao reconstruírem a experiência, organizam nossas ações e nossa percepção de mundo”. Através das histórias, nossas e de outros, podemos nos reportar ao passado e nos projetar ao futuro, ao mesmo tempo em que (re) construímos discursivamente nossa identidade e a dos outros.

As narrativas, além de situadas em contextos microinteracionais, também se situam nos macrodiscursos social, cultural e institucional (Riessman, 1993). Em seus estudos na área da psicologia social, Bruner (1997) define a narrativa como uma prática social, que opera com significados públicos e compartilhados.

Conforme vimos, os estudos posteriores foram de extrema importância, pois eles ampliaram o alcance das análises narrativas. Isso não significa menosprezar as abordagens pioneiras de Labov, que até hoje são utilizadas como suporte analítico, como eu mesma farei aqui neste estudo. No entanto, o que precisamos ter em mente é que nem todas as narrativas seguem o modelo prototípico/canônico laboviano, como poderemos ver nos dados que serão analisados. As avaliações, por exemplo, podem ocorrer em vários momentos da narrativa, não estando fixa em um determinado padrão estrutural.

4.4

Posicionamentos dos professores diante dos desafios e um olhar voltado para eles nesta pesquisa

Sofia: porque eu não vejo governo nenhum incentivando na educação em si. eu nunca vi. nesse tempo que eu estou como professora, que eu sou professora, eu ainda não vi um governo que valorizasse realmente o professor

Viviane: sim

Sofia: pelo que ele é, pelo papel que ele exerce

Viviane: pelo contrário né. parece que está havendo cada vez mais a desvalorização

Sofia: isso. eu acho que a gente exerce um papel fundamental na vida de qualquer profissional...

Viviane: sim

Sofia: que passa pelas nossas mãos. acho que a gente exerce um papel, uma força fundamental, porque eles ((os alunos)) ainda se espelham na gente

Viviane: sim

Sofia: pelo que você é, pelo que você faz, pelo que você fala

Viviane: verdade

Sofia: eles ainda têm a gente como referência

(Interação entre Viviane e Sofia em entrevista)

Do mesmo modo que Bamberg (1997), eu também, neste trabalho, considero a agência uma mola impulsionadora das ações dos indivíduos no sentido “sujeito para o mundo”, que é, portanto, uma questão central nas práticas de posicionamento. É necessário compreender que usar a linguagem é uma ação social. Assim, os sujeitos se alicerçam em função da agência e dos papéis sociais de liderança que possam vir ou não assumir.

Os estudos de Bamberg (1997; 2002; 2007) e Bamberg & Georgakopoulou (2008) abarcam de forma relevante a noção de agentividade e de posicionamento, que tratam, ambas, de uma agência no processo de construção de si. Durante a interação, os agentes sociais se constroem como: (i) aqueles que estão no controle ou (ii) aqueles que estão à mercê de forças externas, ou que é recompensado por Deus, pela sorte, pelo destino ou por qualidades pessoais, por exemplo, coragem, nobreza ou caráter (BAMBERG, 2002). Com isso, compreende-se como os falantes constroem seus *selves* e se posicionam diante de discursos culturais (hegemônicos).

Partindo de uma perspectiva que compreende que a linguagem é um lugar de construção de sentidos à medida que medeia a relação dos sujeitos com o mundo em que estão inseridos, pesquisadores (BAMBERG, 1997; 2002; BASTOS, 2005; 2008; MOITA LOPES, 2002) apontam que o estudo das narrativas se inclina potencialmente para a compreensão dos processos sociais que nos envolvem e, que neste estudo é reforçado pela teoria do posicionamento (BAMBERG, 1997; 2002; 2007). Estudos pioneiros sobre narrativas, como em Labov & Waletzky (1967), já se direcionavam para isso, pois ao contarmos uma história, fazemos muito mais do que recordá-las, visto que nos envolvemos em uma prática discursiva com múltiplos desdobramentos em nossa relação com o outro.

Embora Bamberg (1997; 2007) afirme a importância da abordagem estrutural da narrativa, que é resultante dos estudos tradicionais e pioneiros de Labov & Waletzky (1967), a sua proposta está ancorada em uma visão de narrativa mais voltada às identidades. Bamberg apresenta uma análise de posicionamento

narrativo com o objetivo de abordar a avaliação na análise narrativas assim como proposto por Labov & Waletzky, no entanto mais alinhada ao funcionalismo e a temporalidade não possui um viés tradicional, pelo contrário, pois ela é compreendida nessa abordagem como uma dentre inúmeras características que corroboram com propósitos discursivos e de construção de identidades locais.

Assim, o entendimento sobre “posicionamento” tem sido cada vez mais situado e interativo, no sentido de que dados em áudio ou em vídeo são frequentes nos atuais contextos de investigação. Desta forma, é relevante atentar para os detalhes linguísticos, pelos quais as posições são implementadas e negociadas na interação. Além disso, Bamberg propõe uma noção de posicionamento traçada para capturar como o trabalho de identidade pode ser conduzido especificamente pela narração (DEPPERMAN, 2013).

O construto sobre posicionamento é uma forma de (micro) análise do discurso desenvolvida pelas escolas anglo-saxãs de estudos em Análise do Discurso. Na década de 90, Davies & Harré (1990) e Harré & Van Langenhove (1999), passaram a trabalhar com a teoria de posicionamento como um construto teórico que “incorpora os significados que são dados quando as pessoas que se engajam no discurso: tanto por aspectos da sócio-história em nível macro quanto em um nível micro e local no discurso” (MOITA LOPES, 2009, p.136).

Os autores Davis & Harré (1990) possuem grande destaque nos estudos sobre posicionamento porque iniciaram a correlação desse conceito com a análise de narrativas, compreendendo as atividades de posicionamento como o *locus* primário da prática discursiva de *selves* localizados em conversas do mesmo modo que os participantes em produção conjunta de *storylines* (linhas de história). De acordo com os autores, os constituintes básicos são representados através do “triângulo de posicionamento”: (i) *storylines* (consideradas o princípio organizador dos discursos), (ii) atos sociais e (iii) posições (que estão intimamente ligadas às *storylines*).

O conceito de posicionamento estudado e proposto por Davis & Harré (1990) ocasionou desdobramentos da Teoria do Posicionamento por outros estudiosos, entre os quais, Michael Bamberg que é o estudioso no qual me baseio nesta pesquisa. De acordo com Bamberg (1997; 2002), o posicionamento narrativo é orientado por três níveis de análise: o primeiro nível se refere à história, o segundo à interação e o terceiro nível à pergunta “Quem sou eu? ”. Os três níveis foram

desenvolvidos pelo autor, de maneira que, a análise é iniciada em nível localmente situado (nível 1), isto é, em nível textual, que segue em nível interacional (nível 2) chegando até o nível do macro contexto social (nível 3). As análises dos posicionamentos nestes três níveis corroboram a projeção dos participantes da pesquisa como agentes sociais (BAMBERG, 1997; 2002).

Além disso, Bamberg apresenta recursos extralinguísticos como pistas de contextualização. Elas trazem significados construídos na interação e que apenas são reconhecidos e legitimados em conjunto pelos participantes (GUMPERZ, 1982). Essas pistas de contextualização podem ser linguísticas (como o uso de expressões e escolhas lexicais), paralinguísticas (hesitação, pausa e ritmo) e prosódicas (acento, entonação e tom de voz), conforme citado anteriormente no capítulo quatro.

Neste estudo, os construtos sobre posicionamento serão úteis para fazer uma análise das narrativas dos professores que aparecem na nossa interação. Ao contar as histórias de conflito e desafios, posicionamos os alunos, os pais, a escola e posicionamos em relação à nossa audiência. Essa análise se faz focalizando a interação pesquisadora/participante e entrevistadora-entrevistados ao longo da entrevista, observando o modo como coconstroem as histórias e como agem, reciprocamente, na interação.

Assim, as pessoas que participam da interação estão constantemente construindo o outro. Essa tarefa as leva a se engajar em outra tarefa, que é a construção de suas identidades, as quais, por sua vez, não são fatos consumados, pois são renegociadas ao longo das situações interacionais (BAMBERG, 2002). Afinal, o posicionamento é “um construto que dá conta dos efeitos sociais de quem diz o que e para quem, em práticas discursivas nas quais as pessoas agem” (MOITA LOPES, 2003, p.8).

Sobre o construto deste estudo baseado em posicionamentos, segundo De Fina (2013, p.42 apud Cruz & Bastos 2015), “as reflexões e teorizações sobre posicionamentos foram fundamentais [...] para modelos mais dinâmicos nos quais as identidades são vistas como construídas em diferentes níveis e em negociação com outros participantes”. Assim, também acrescento a análise um pouco do uso da proposta da operacionalização do conceito de posicionamento de Bamberg (2007) como ferramenta de análise de narrativas. Conforme foi dito anteriormente, o autor (1997; 2002) propõe um modelo que observa três níveis de ocorrência dos

posicionamentos. Vejamos detalhadamente:

O nível 1: nesse ponto, o analista deverá observar as escolhas linguísticas do narrador a fim de perceber a localização dos “personagens” (entendo nesta pesquisa como sujeitos) no mundo da história e sua construção como vítimas, algozes, agentes etc. Como os personagens são posicionados com relação uns aos outros dentro dos eventos reportados? Trata-se, em linhas gerais, de se compreender o assunto de uma história (Bamberg, 1997; 2002);

O nível 2: Aqui o interesse da análise se volta para o momento da interação, pois é quando nos “perguntamos por que uma história é contada em um dado ponto da interação” e que efeito o narrador “está tentando alcançar com a história” (Bamberg, 2002, p.157). Como o falante se posiciona levando em conta a audiência? A audiência numa narrativa adquire o status de participante num evento discursivo.

O nível 3: Trata-se do momento em que o analista deve deslocar seu foco de observação para os discursos socialmente disponíveis aos quais os falantes se reportam ao contar uma história. Como os narradores se posicionam para si próprios? Trata-se de uma tentativa por parte do narrador de definir o seu self para si e para os outros.

De acordo com Bamberg (2002), o nível 3 de posicionamento está associado às posições tomadas diante de “Discursos com ‘D’ maiúsculo, ou seja, formas sociais de comunicação preexistentes” (BAMBERG, 2002, p.156). No terceiro nível, há um cuidado em compreender como a linguagem é usada para defender os pontos de vista do narrador, suas crenças, que vão além daquela conversa e o posicionam em um contexto macro. Portanto, o nível 3 foca no posicionamento do sujeito face aos Discursos que circulam na sociedade e ideologias (BAMBERG, 2002).

Assim, a proposta de Bamberg (1997) com o objetivo de elucidar a noção de posicionamento é engendrada para compreendermos como o trabalho de identidade pode ser realizado especificamente pela narração. De acordo com Bamberg (2002) cada nível de posicionamento possui um propósito: o nível 1 enfoca o conteúdo da história, o nível 2 enfoca o âmbito interacional e o nível 3 enfoca o posicionamento do narrador diante de discursos culturais, ou seja, em dimensão mais macro.

Vale salientar que, para De Fina (2013), o terceiro nível de análise averigua como o falante posiciona um senso de *self* /identidade no que tange os discursos dominantes e como o sujeito faz esse posicionamento relevante para a interação no aqui e agora, e assim se construindo como um tipo particular de pessoa. A autora propõe que a análise deva ter exclusivamente uma direção, partindo do nível micro para acessar o nível macro.

Desse modo, os discursos localizados nas narrativas se relacionam às estruturas já existentes mais amplas como Discursos, construtos culturais e narrativas hegemônicas, isto é, De Fina (2013) defende que o nível 3 de posicionamento autorize a análise de identidade como um processo que envolve a conexão do que é dito em nível local aos Discursos pertencentes a uma escala diferente.

Segundo De Fina (2009; 2013), a natureza e relevância de ideologias e Discursos para os movimentos de posicionamento local podem também ser estabelecidos além do nível individual e local ao se olhar para os padrões, isto é, para as tendências gerais na forma como as questões são vistas e tratadas pelas comunidades às quais os indivíduos pertencem, ou seja, para a existência de representações coletivas, que por sua vez, podem estar relacionadas a processos sociais mais amplos, como lutas econômicas e culturais.

Vale ressaltar que reivindicações e até denúncias aparecem nos discursos dos professores que surgem de forma recorrente em nossas narrativas. Assim, os conflitos causados pela violência no entorno da escola e as lutas vivenciadas pelos professores para que nossos alunos consigam obter ascensão social e profissional apesar das adversidades são representações de um coletivo manifestadas por agentes de uma causa.

Assim, justifico a escolha pela proposta de posicionamentos de Bamberg (1997; 2002) que aponta para a importância da articulação entre o nível micro da interação e um macro contexto, ou seja, a sociohistória do encontro (Cruz & Bastos, 2015), por isso, ela se faz presente neste estudo. Em seguida, proponho a análise do meu trabalho de campo e geração de dados que sublinha o tema um contexto marcado pela violência causada por conflitos urbanos no entorno da escola.

5

Análise de dados

“Fazer pesquisa requer desaprendizagem de crenças arraigadas na produção do conhecimento para lidar com os desafios contemporâneos”.

(Moita Lopes, 2013, p.20)

Este capítulo dedica-se à análise dos dados que emergiram das interações entre seis professores e a pesquisadora, que também é professora em uma escola da rede pública do Rio de Janeiro. A pesquisa está fundamentada em uma visão de discurso que favorece a coconstrução de significados e as entrevistas analisadas são compreendidas como eventos sociais e as narrativas como um modo de dispor e dar sentido à vida social.

O objetivo é atender as perguntas de pesquisa que são os seguintes questionamentos:

- 1) Como os professores de escola pública em uma área periférica se posicionam em relação as suas histórias de vida e trajetórias profissionais?
- 2) Quais são seus posicionamentos que emergem nas narrativas quanto aos desafios causados pela violência?
- 3) Como os professores se posicionam em relação a Discursos circulantes sobre educação e violência?

Refletir sobre a questão da membridade dos professores na comunidade onde trabalham e seus desafios causados pela violência são questões que estão entrelaçadas ao objetivo do meu questionamento. Para isso, a análise é baseada na escolha dos excertos com as narrativas que aparecem na minha interação com os professores participantes nas entrevistas. Tomo como base a organização por meio dos seis componentes estruturais já mencionados de acordo com Labov (1972) e Labov & Waletzky (1967), que são: *sumário* ou *resumo*; *orientação*; *ação complicadora*; *avaliação*; *resultado* e *coda*. Além disso, o construto sobre posicionamentos e a teorização goffmaniana e gumperziana me parecem um caminho para a análise nesta pesquisa.

Sobre o construto deste estudo baseado em posicionamentos, segundo Cruz

& Bastos (2015) e De Fina (2013, p.42) “as reflexões e teorizações sobre posicionamentos foram fundamentais [...] para modelos mais dinâmicos nos quais as identidades são vistas como construídas em diferentes níveis e em negociação com outros participantes”. Assim, também acrescento a análise um pouco do uso da proposta de operacionalização do conceito de posicionamento de Bamberg (1997; 2002; 2007) como ferramenta de análise de narrativas compreendidas como histórias de vida neste estudo (LINDE, 1993) e micronarrativas conforme mencionado.

Ademais, as categorias de análise utilizadas nos estudos de Cameron (1997, 2016) como: repetição de itens lexicais ou de frases entre turnos como sinal de alinhamento (1997); o uso de verbos modais para amenizar conflitos (1997); o uso de marcadores discursivos (1997; 2016); estratégias cooperativas e competitivas de tomada de turno (2016); “assalto de turno” (2016) e interrupções (2016), também me auxiliarão na análise dos dados

Vale ressaltar que os dados das seis entrevistas foram transcritos segundo uma adaptação do modelo de transcrição Jefferson (LORDER, 2008) (anexo 2). Elas foram transcritas de acordo com o modelo Jefferson a fim de evidenciar aspectos relevantes na análise dos dados, como volume, prolongamentos, pausas, tomadas de turno, hesitação, entre outros. Além disso, acredito que esse modelo se adeque aos objetivos de uma análise que use como aporte teórico os estudos sociointeracionais (GUMPERZ, 1982; GOFFMAN, 2002 [1964; 1979]; LINDE, 1993, entre outros).

O primeiro e o segundo nível de posicionamento de acordo com Bamberg serão explorados, podendo conter ou não o terceiro nível nos excertos das seções 5.1 “*Conhecendo a realidade dos professores através de suas histórias de vida e narrativas de trajetórias profissionais*” e 5.2 “*Os desafios devido à violência causada pelos conflitos urbanos no entorno da escola e suas consequências*”. No entanto, a seção 5.3 “*Estigma social e resistências presentes nas narrativas*” se constrói através de excertos que buscam compreender a terceira pergunta de pesquisa: 3) *Como os professores se posicionam em relação a Discursos circulantes sobre educação e violência?* Por isso, o foco será exclusivamente no terceiro nível de posicionamento. A seção 5.1 conta com oito excertos, a 5.2 possui sete excertos e a última seção 5.3 deste capítulo conta com seis excertos. As interações entre mim e os participantes durante as gravações de áudio foram longas

e foi necessário selecionar tais excertos que estão em consonância com o escopo da pesquisa.

5.1

Conhecendo a realidade dos professores através de suas histórias de vida e narrativas de trajetórias profissionais

“Uma visão contemporânea sobre a análise de narrativas propõe que as histórias estão nas mais diversas instâncias de nossas vidas e estudar essas histórias é uma forma de compreender a vida em sociedade. Nessa atividade de narrar não apenas demonstramos quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca.”

(Bastos, 2005, p.74)

Cada história de vida (LINDE, 1993) é compreendida como uma grande narrativa composta por diversas narrativas, micronarrativas, relatos, sendo todos interligados. Logo, no que diz respeito a sua estrutura, alguns excertos são compostos por narrativas mais canônicas (LABOV, 1972) e outros por não-canônicas, sendo relacionadas ao entendimento de micronarrativas (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008).

Nesta primeira parte da análise, busco o entendimento sobre como os professores de escola pública em uma área periférica se posicionam em relação as suas histórias de vida e trajetórias profissionais. Por esse motivo, a seção 5.1 não se debruça especificamente sobre violência, pois falar sobre as histórias de vida e trajetórias profissionais dos professores ampliará o entendimento sobre quem são esses profissionais que lidam com as adversidades relacionadas aos conflitos urbanos nos últimos anos.

5.1.1

Michele: “Eu fui uma dessas crianças que estudam aqui”

No excerto a seguir, Michele e eu apresentamos um alinhamento que constrói o nosso posicionamento como alunas, assim como os nossos alunos, pois já fomos estigmatizadas/discriminadas assim como eles pela questão financeira e também por ter pertencido a uma estrutura familiar fora dos moldes da sociedade,

como cita Michele (linhas 4-9; 11) corroborando com Goffman (1963, p.149) que ao teorizar normalidade e estigma as coloca como “perspectivas geradas em situações sociais”. Assim como Michele, alguns alunos e eu, outros em tantas partes do país enfrentam essa mesma realidade.

Excerto - “Eu fui uma dessas crianças que estudam aqui” (39’51” - 41’56”)

| | | |
|-----|---------|--|
| 001 | Michele | eu fui uma ... uma dessas crianças que estudam |
| 002 | | aqui. eu ... eu não fui aluna do colégio distrito |
| 003 | | ((nome fictício)), eu fui aluna do irene, que é |
| 004 | | outro colégio daqui do bairro. toda vez que eu olho |
| 005 | | para esses alunos, eu lembro de mim, sabe? que eu |
| 006 | | fui uma criança pobre, tão <u>pobre</u> quanto eles ou |
| 007 | | MAIS. eu fui uma criança <u>discriminada</u> também porque |
| 008 | | aqui na minha época era muito ruim você não ter |
| 009 | | pai. |
| 010 | Viviane | uhum |
| 011 | Michele | meu pai largou a minha mãe com dois filhos |
| 012 | | pequenos. minha mãe trabalhava o dia inteiro. |
| 013 | | então, a gente sofreu muito preconceito. eu vejo |
| 014 | | essas crianças <u>pobrezinhas</u> que não tem dinheiro |
| 015 | | para nada. é... a gente não comprava roupa.... a |
| 016 | | gente ganhava roupa usada dos outros. e eu vejo |
| 017 | | meus alunos... eu me vejo nessas crianças, sabe? |
| 018 | | por isso que eu tenho tanto essa coisa sabe? por |
| 019 | | isso que eu tenho tanto essa coisa do ... do |
| 020 | | bairro. e assim... com todas essas coisas, e com |
| 021 | | todos os problemas, tem muita coisa boa que a gente |
| 022 | | pode tirar daqui. essas crianças precisam de uma |
| 023 | | oportunidade. a gente VÊ, as vezes uma criança que |
| 024 | | tem tudo para ser uma coisa ruim. |
| 025 | Viviane | verdade. |
| 026 | Michele | [e é] uma criança boa. e assim, por isso que eu |
| 027 | | tento dar o meu <u>melhor</u> . eu nunca cheguei aqui na |
| 028 | | escola e pensei...“ah.. eu vou dar isso e tá bom”. |
| 029 | | para quem- não quer. SEMPRE tem... aquela... <u>até</u> |
| 030 | | naquelas piores turmas tem [aqueles] |
| 031 | Viviane | [uhum] |
| 032 | Michele | [dois] ou três que ali que |
| 033 | | você...que você olha para ele, e você vê que... |
| 034 | | quando você está explicando a matéria você deve |
| 035 | | sentir isso |
| 036 | Viviane | sim, sim. |
| 037 | Michele | e olha que tem alguém prestando atenção em você. |
| 038 | | nem que seja um, você fala “ caraca, [ganhei]”. |
| 039 | Viviane | [o dia] né? |
| 040 | | dá aquela esperança né? esperança de continuar |
| 041 | Michele | [aque;lezinho] ali tá te olhando, tá prestando |
| 042 | | atenção no que você tá falando. “ pô, ganhei né?” |
| 043 | Viviane | é isso que eu também penso. eu também tive uma |
| 044 | | infância difícil, complicada. eu acho que isso faz |
| 045 | | com que a gente ainda tenha motivação, né. |
| 046 | | |

| | | |
|-----|---------|---|
| 047 | | esperança de continuar trabalhando com eles, porque a gente também precisa disso. |
| 048 | Michele | a gente precisou de professores que olhassem [para gente |
| 049 | | |
| 050 | Viviane | [para gente]...sim= |
| 051 | Michele | =e que nos vissem, além de tudo, |
| 052 | | além de todo o problema. a escola onde eu estudava |
| 053 | | também era complicada, muitas vezes a gente |
| 054 | | precisou de professores que olhassem para gente. |
| 055 | | tivessem aquela atenção, que vissem além de tudo. |

Início a análise pelo nível 1 de acordo com Bamberg (1997; 2002), ou seja, etapa em que o foco é a construção dos sujeitos da história com relação uns aos outros. Há duas histórias simultâneas acontecendo no excerto. A primeira é sobre alunos de escola pública que são discriminados/estigmatizados (GOFFMAN, 1963) por isso, pela sociedade e também por estudarem em um local que também é estigmatizado por serem, em sua maioria, de uma classe não privilegiada e que vem sofrendo problemas com o tráfico de drogas no entorno e com a falta de políticas públicas (TAVARES,2003). Já a segunda história se encaixa com a primeira e trata-se do estigma que as professoras também sofreram enquanto alunas. A fala reportada de Michele na linha 28 indica que alguns alunos também são estigmatizados por outros professores pelos seus descréditos não só no ensino público como na possibilidade de ser feito um trabalho com esses alunos diante da situação de violência no entorno. Enquanto nas linhas 51 à 55, Michele nos mostra que essa é uma questão já vivenciada por ela como aluna, porém encontrou professores que não a estigmatizaram e acreditaram em seu potencial (FREIRE,1981; MOITA LOPES,2003), portanto nos alinhamos como ex-alunas.

Os primeiros minutos (linha 1-2), ou seja, o *sumário* e em seguida a *orientação* na narrativa de Michele, já nos esclarece qual é o seu posicionamento diante da situação como professora. Como já foi estigmatizada, ela não deseja o mesmo para os seus alunos e, como professora, os entende. O nível 2 de posicionamento se entrelaça ao nível 1 quando ocorre a interação entre mim e Michele, pois sou a sua audiência e ela tem consciência disso, surgindo pistas linguísticas/de contextualização (GUMPERZ, 1982) que neste caso são as escolhas lexicais como o uso do pronome “você” (linhas 33-34) para relatar a própria experiência e o “a gente” (linha 45) como recursos de persuasão e também do meu envolvimento com a história que contribuem para o nosso alinhamento no segundo nível de posicionamento e transformam o enquadre de relação profissional

em um enquadre pessoal (GOFFMAN, 1974).

Além disso, duas *ações complicadoras* vão se entrelaçando na narrativa de Michele quando ela diz “meu pai largou a minha mãe com dois filhos pequenos. minha mãe trabalhava o dia inteiro. então, a gente sofreu muito preconceito” (linhas 11-13) ao falar da sua própria história de vida (LINDE, 1993) e quando se refere a sua experiência profissional com seus próprios alunos “eu vejo essas crianças pobrezinhas que não tem dinheiro para nada.” (linhas 13-15). Elas são seguidas pelas *avaliações* de Michele em “com todas essas coisas, e com todos os problemas, tem muita coisa boa que a gente pode tirar daqui” (linhas 20-22), “essas crianças precisam de uma oportunidade” (linhas 22-23) e “a gente VÊ, as vezes uma criança que tem tudo para ser uma coisa ruim” (linhas 23-24). Em suas *avaliações* sobre a questão da violência causada por conflitos urbanos no entorno da escola, Michele se mostra uma professora preocupada com o destino dos seus alunos e, até mesmo receosa que alguns comecem a fazer parte do tráfico de drogas, embora ela não perca as esperanças ao avaliar que, o que eles precisam é de uma oportunidade, assim como ela teve. Aqui, Michele e eu coconstruímos a *coda* (linha 43) quando digo à ela que “é isso que eu também penso” e estamos tratando de questões que atravessam as nossas práticas como docentes (MOITA LOPES, 2006). Como pode ser visto, a história de vida está interligada à prática profissional. As pessoas estão sempre construindo a história de si e da escolha da profissão simultaneamente. Consequentemente, o que vemos aqui é uma simbiose entre localidade e profissão.

Alinhando-se às outras duas camadas de análise, percebo o quanto Michele e eu reconstruímos e coconstruímos nossos *selves* ao lembrar de profissionais que foram bons exemplos em nossas vidas e, nos quais tentamos nos espelhar em nossa prática docente, que foram os professores que voltaram seus olhares, a sua atenção para nós duas independentemente dos problemas dessa época (linhas 48-55). Tal perspectiva corrobora com a importância do olhar sobre o mundo social na análise das narrativas (MOITA LOPES, 2006). Além disso, o discurso hegemônico de discriminação do pobre pela sua condição social está presente em nossa sociedade, ou seja, no macro contexto social, conforme foi colocado na interação (BAMBERG, 1997; 2002). Vejamos as próximas interações nos excertos de Erica, Lucio, Monique, Sofia e Jéssica.

5.1.2

Erica: “Sou filha de um casamento, de uma relação conflitante”

Excerto - “Sou filha de um casamento, de uma relação conflitante” (00’06”-02’33”)

| | | |
|-----|---------|--|
| 001 | | eu queria saber como é que você... é:: começou a |
| 002 | Viviane | sua carreira de professora, como é que- o que é |
| 003 | | que te inspirou [a::] |
| 004 | Erica | [uhum] |
| 005 | Viviane | a virar professora? |
| 006 | | bom, em primeiro lugar meu nome é erica né?... e:: |
| 007 | | trabalho com a língua portuguesa, a língua inglesa |
| 008 | | e o meu sonho era justamente fazer isso era dar |
| 009 | | aula... de inglês porque meu pai me incentivou, |
| 010 | | né? o meu pai eu sou filha de um casamento, de |
| 011 | | uma relação conflitante porque meu pai tinha uma |
| 012 | | família e ele se uniu a minha mãe então o meu pai |
| 013 | | tinha duas famílias, e meu pai era sempre |
| 014 | | trabalhador e na obra ↑lá, ele era electricista, |
| 015 | Erica | ele trazia... ele é falecido, ele foi falecido em |
| 016 | | ...noventa e seis. mas ele ↑TRAZIA coisas, |
| 017 | | brinquedos, livros, coisas que ele encontrava na |
| 018 | | obra. então ele trouxe um livro de inglês e |
| 019 | | começou a me ensinar. e o livro de inglês era |
| 020 | | lindo...grande assim, <u>grosso</u> , cheio de páginas |
| 021 | | ↑coloridíssimas, com o vocabulário da família, da |
| 022 | | escola, vocabulário de profissões. papai |
| 023 | | chegava... mesmo cansa::do com a tribulação da |
| 024 | | vida que com onze filhos né? [seis] |
| 025 | Viviane | [sério?] |
| 026 | | [numa] casa e cinco na outra. |
| 027 | | trabalhando dia e noite. mas ele senta:va e me |
| 028 | | ensinava a pronúncia... e com isso ele ↑encucou |
| 029 | | na minha mente e ele gostava muito de ser |
| 030 | | professor, ele queria muito ser professor. então |
| 031 | Erica | esse sonho passou para mim e eu pensava assim: “um |
| 032 | | dia eu vou ser professora, só para realizar o |
| 033 | | sonho do meu pai! “. foi o que eu fiz. eu queria |
| 034 | | o inglês, por causa da >influência dele<, sendo |
| 035 | | que depois de um tempo, eu fui para a |
| 036 | | faculdade.... |
| 037 | Viviane | você nasceu aqui mesmo no bairro? |
| 038 | | eu nasci lá no rio de janeiro, no bairro da gávea. |
| 039 | Erica | no hospital miguel couto, mas a minha mãe morava |
| 040 | | na favela, né |
| 041 | Viviane | uhum |
| 042 | | e assim que eu nasci, eles vieram para o jardim |
| 043 | | catarina, que era muito mato, não tinha ônibus, |
| 044 | Erica | não tinha estrada direito, papai, mamãe comprou |
| 045 | | um terreno aqui e eles pagaram à prestação... |
| 046 | Viviane | uhum |

| | | |
|-----|---------|---|
| 047 | Erica | e até hoje a casa está lá, uma casa grande, tem quatro quartos, uma família bem estruturada e eu entrei para a uerj para realizar esse sonho do meu pai desde criança |
| 048 | | |
| 049 | | |
| 050 | | |
| 051 | Viviane | você estudou na uerj de são gonçalo também? eu também |
| 052 | | |
| 053 | Erica | estudei |
| 054 | Viviane | que nem eu |

Assim, como na interação entre mim e Michele, os dados vistos nas narrativas de Erica, ou seja, presentes nos excertos aqui apresentados, apontam para uma juventude difícil assim como a de outros professores participantes da pesquisa e que é a realidade da maioria de nossos alunos. No excerto, Erica já inicia com um *resumo* de como será a sua narrativa, o “o meu sonho era justamente fazer isso era dar aula... de inglês porque meu pai me incentivou, né” (linhas 8-10), seguido de uma *avaliação* negativa marcada por ênfase na escolha lexical e prosódica, com entonação (GUMPERZ, 1982) das palavras “uma relação conflitante” ao dizer como foi o casamento de seus pais, cuja relação era dividida, pois seu pai tinha duas famílias com onze filhos no total.

No entanto, Erica assume um posicionamento (nível 1), segundo Bamberg (2002), ao construir a sua história de vida (LINDE, 1993) baseada em seu pai com alta agentividade sobre a escolha de sua profissão e ela segue a sua narrativa com *avaliações* encaixadas (LABOV & WALESTZKY, 1967) e positivas sobre o seu pai, colocando-o como um homem “trabalhador” (linha 14) e dedicado à educação dos filhos “mesmo cansa::do com a tribulação da vida que com onze filhos né” (linhas 22-23), apesar da pouca escolaridade. Erica segue o seu posicionamento (nível 1) com *orientações* (LABOV, 1972) sobre a contextualização de sua história de vida ao contar como o seu pai a incentivava que culmina em sua própria fala reportada no passado “um dia eu vou ser professora, só para realizar o sonho do meu pai!” (linhas 31-33). O *resultado* para o desfecho de sua história está em “foi o que fiz, eu queria o inglês por causa da influência dele” que culmina na *coda* “sendo que depois de um tempo, eu fui para a faculdade” e, é aí que podemos notar que toda a história de vida (LINDE, 1993) de Erica, marcada pelos desafios socioeconômicos de seus pais, caminha para uma narrativa de resistência as adversidades e superação. Segundo Ferreira (2003, p.10), o que acontece em nossa

sociedade, é que algumas carreiras atraem mais pessoas do que outras. E “é possível dizer que uma boa parte dos futuros profissionais parece acabar optando pelas atividades que gozam de prestígio em seu meio social” e, dentre outros aspectos, ocupam com maior intensidade e de forma mais positiva a mídia, que apresenta vieses políticos negativos com relação ao magistério e são intensificados pelos Discursos de desvalorização do trabalho docente que vêm desprestigiando a carreira. Mesmo assim, podemos notar na narrativa de Erica um pai que resiste aos atributos de significado negativo em nossa sociedade capitalista e que consegue influenciar a filha a se tornar professora.

Além disso, uma segunda narrativa surge em nossa interação se entrelaçando com a primeira. O posicionamento profissional da primeira narrativa começa a dar lugar a um outro, no qual Erica se posiciona como moradora do bairro e conta como foi a sua chegada ao local por meio de *orientações* “eu nasci lá no rio de janeiro, no bairro da gávea. no hospital miguel couto, mas a minha mãe morava na favela, né” (linhas 38-40), “e assim que eu nasci, eles vieram para o jardim catarina” (linhas 42-43) e “papai, mamãe comprou um terreno aqui e eles pagaram à prestação” (linhas 44-45). Erica faz uma *avaliação* sobre como era o bairro quando veio morar nele após o loteamento (TAVARES, 2003) “que era muito mato, não tinha ônibus, não tinha estrada direito” (linhas 43-44). O enquadre profissional retomado em “entrei para a uerj para realizar esse sonho do meu pai desde criança” (linhas 49-50) representa o momento de ascensão social de Erica. A professora evidencia o quanto a UERJ-FFP foi de extrema importância se tornando um marco em sua vida. Este fato é muito bem representado neste excerto de Erica, onde o resultado foi o ingresso da professora na universidade pública e que confirmo me construindo através da *coda* que eu tive uma trajetória similar e me alinhando à da professora “que nem eu” (linhas 54) ao estamos assumindo o posicionamento (nível 2) com base no compartilhamento da história.

5.1.3

Lucio: “Virava a noite estudando”

Excerto - “Virava a noite estudando” (07’32”-15’10”)

| | | |
|--|---------|--|
| 001 | Viviane | fez uerj? |
| 002 003 004 | Lucio | fiz letras para a uerj, em são gonçalo. fiz para são gonçalo porque...primeiro porque é <u>referência</u> na formação de professores |
| 005 | Viviane | verdade |
| 006 007 008 009 010 | Lucio | e porque eu queria licenciatura e era a referência e sempre foi e também não teria condição de estudar no rio. eu não tinha ninguém por mim na época. eu tinha que trabalhar para bancar todos os custos e não tinha meu pai. |
| 011 | Viviane | meu caso também |
| 012 013 014 | Lucio | meus pais separados, quando eu tinha dois anos e eu lembro que eu passei pela primeira vez e eu não pude tomar posse né...eu não pude me matricular... |
| 015 | Viviane | por que? |
| 016 017 018 019 020 021 | Lucio | eu aliás até poderia, porque na época eu não tinha ninguém.... ((o professor fica bastante emocionado)) e aí no dia da matrícula eu fiquei em casa e eu não tinha o dinheiro da passagem para fazer aquela matrícula... acho que foi um dos PIORES MOMENTOS da minha vida acadêmica |
| 022 | Viviane | [foi] o primeiro ano que você tentou né? |
| 023 024 025 026 027 | Lucio | era considerado apto pelo professor de português ((da escola)) com quem eu acabei tendo afinidade e aí eu não pude estudar naquele ano. foi assim...um GOLPE porque eu não podia contar com <u>ninguém</u> . só com o meu próprio trabalho e na época eu não tinha trabalho. |
| 028 | Viviane | uhum |
| 029 030 031 032 033 034 035 036 | Lucio | foi muito complicado ((professor muito emocionado))... pouca gente sabe disso. e aí eu fiquei um ano estudando em casa por conta própria com as apostilas do curso e consegui auxílio com o professor, em relação aos materiais, caso eles dessem uma coisa nova e aí eu consegui me estabelecer, tendo um trabalho e fiz novamente a prova da uerj. só com o estudo em casa |
| 037 | Viviane | uhum |
| 038 039 040 041 042 043 044 045 046 047 048 049 050 051 052 053 054 055 | | aí eu passei de novo. aí eu falei que “agora não tem jeito e agora eu vou realizar, agora eu vou prosseguir”. muita gente não entendeu porque eu tinha estudado tanto e eu não tinha ido e eu não falava com ninguém, pessoal do curso, professores, eles não sabem o porquê né? porque eu era ícone na escola, era a referência e ninguém entendeu muito. mas, enfim a bagagem que eu tive do- foi excelente, foi maravilhosa. o professor de inglês, por exemplo, também era parte do grupo que fundou o curso foi meu professor também na mesma escola pública em que eu estudei com esse professor de história e assim, eles sempre foram referências para mim né... essa questão da vitória, de correr atrás, de...vencer barreiras, de entender que você pode vir do nada e chegar a algum lugar. não simplesmente ir do nada e correr pro nada e voltar pro nada né. como as literaturas que a gente tem, é:: esses exemplos e aquilo foi um impulso para |

| | | |
|-----|---------|--|
| 056 | | mim e aí eu ficava na uerj. aí esse professor falava: |
| 057 | | "entrar lá não é difícil não cara, é fácil. porque as |
| 058 | | peessoas daí ficam bitoladas com os pais e se você se |
| 059 | | preparar bem, você entra. o desafio depois que você |
| 060 | | entrar é depois sair de lá, porque a universidade vai |
| 061 | | lhe exigir muito. vai chegar uma idade que você vai |
| 062 | | ter que começar a trabalhar"...mas eu consegui. e aí |
| 063 | | eu fiz a matrícula, completei a universidade na |
| 064 | | correria. aí já comecei a dar aula no quinto período |
| 065 | | que eu larguei uma atividade que eu tinha que eu |
| 066 | | ganhava mal. |
| 067 | Viviane | uhum |
| 068 | Lucio | né... já tinha meu próprio negócio, mas aí |
| 069 | | dispensando escola, dispensando um monte de trabalhos |
| 070 | | dentro da área porque já pagava muito pouco, você ser |
| 071 | | estagiário ganhava pouco |
| 072 | Viviane | uhum |
| 073 | Lucio | e aí no quinto período para o sexto, surgiu a |
| 074 | | oportunidade de eu entrar para escola já com oito |
| 075 | | turmas, ainda como estagiário, mas como regente nas |
| 076 | | turmas... aí parei para pensar, fiz conta e eu disse |
| 077 | | não, eu tenho que criar esse marco e me lançar, porque |
| 078 | | eu não ganhava muito mal na época, mas eu tinha que |
| 079 | | ter experiência e já com uma renda |
| 080 | Viviane | uhum |
| 081 | Lucio | seria muito bom. então eu larguei tudo e fui entrar |
| 082 | | para essa escola e aí foi quando eu já adquiri |
| 083 | | experiência e já peguei...já peguei quatro turmas de |
| 084 | | fundamental II |
| 085 | Viviane | uhum |
| 086 | Lucio | quatro turmas de fundamental II, agora eu não lembro. |
| 087 | | quatro ou oito turmas já.eu não lembro exatamente e |
| 088 | | aí com seis meses do começo do ano eu fui para o EJA, |
| 089 | | aí peguei mais algumas turmas da manhã e também dava |
| 090 | | aula a noite e fazendo a faculdade e tive que como o |
| 091 | | curso era tarde e noite e já estava avançado, estava |
| 092 | | do sexto para o sétimo período, eu consegui fazer, eu |
| 093 | | consegui fazer, eu consegui alocar as turmas da tarde |
| 094 | | e eu dava aula de manhã, fundamental e médio e isso |
| 095 | | eram oito turmas, fundamental e médio e voltar à noite |
| 096 | | para trabalhar com eja . então da metade da faculdade |
| 097 | | em diante eu estava com uma experiência de sala de |
| 098 | | aula, uma experiência fora de sério. |
| 099 | Viviane | uhum |
| 100 | Lucio | ...eu já morava sozinho porque a gente estudando |
| 101 | | né?...eu não morava com a minha mãe, eu morava com a |
| 102 | | minha avó, ((já no bairro Jardim Catarina onde a |
| 103 | | escola se localiza)) |
| 104 | Viviane | [foi] quando você veio para o bairro jardim |
| 105 | | catarina? ((onde a escola desta pesquisa fica |
| 106 | | situada)) |
| 107 | Lucio | porque era mais prático do que quando eu morava com |
| 108 | | a minha avó, eu morava na vinte e nove((rua do |
| 109 | | bairro)), onde hoje tenho um laboratório de |
| 110 | | informática |
| 111 | Viviane | uhum |
| 112 | Lucio | onde eu morava com a minha avó. só que quando a gente |
| 113 | | está na faculdade a gente tem que virar a noite |
| 114 | | estudando, eu tinha que dar aula, eu tinha que |

| | | |
|-----|---------|---|
| 115 | | trabalhar, eu tinha atividade para fazer, eu tinha |
| 116 | | minhas leituras para apresentar os trabalhos, então |
| 117 | | eu tinha que estudar à noite. à noite ou no final de |
| 118 | | semana |
| 119 | Viviane | uhum |
| 120 | Lucio | então isso incomoda, tem que estar com o quarto de |
| 121 | | luz acesa, aquela coisa toda |
| 122 | Viviane | uhum |
| 123 | Lucio | e eu dividia o quarto com um tio. aí chegou um momento |
| 124 | | em que eu disse "eu tenho que alugar um lugar para |
| 125 | | poder ficar livre para estudar" e foi quando eu |
| 126 | | aluguei uma quitinete e é até onde a Lurdes mora nessa |
| 127 | | quitinete aqui ((indicando a direção)) e eu vim morar |
| 128 | | sozinho. então ali eu [podia virar a noite estudando] |
| 129 | Viviane | [pertinho aqui da escola] |
| 130 | Lucio | [eu nem imaginava |
| 131 | | que] um dia eu fosse dar aula aqui. aí eu imaginava, |
| 132 | | eu não sei, faz parte do projeto, da trajetória |
| 133 | Viviane | uhum |
| 134 | Lucio | e aí eu pus a oportunidade. só o que eu ganhava já |
| 135 | | era o suficiente para bancar as passagens né? |
| 136 | Viviane | uhum |
| 137 | Lucio | parte dos livros que eu pegava emprestado na |
| 138 | | biblioteca ou com alguém |
| 139 | Viviane | uhum |
| 140 | Lucio | e virava a noite estudando, fim de semana foi que deu |
| 141 | | um <u>impulso</u> . e aí <naquela correria né> do dia a dia |
| 142 | | o meu programa de índio e do meu grupo era fazer |
| 143 | | trabalho no fim de semana, a galera que não tinha |
| 144 | | essa oportunidade e não tinha jeito. nosso programa |
| 145 | | não era sair |
| 146 | Viviane | sim |
| 147 | Lucio | era se reunir para fazer os trabalhos, para fazer as |
| 148 | | leituras, os debates. enquanto a galera que podia né, |
| 149 | | ia sair para viajar nas férias e o nosso programa |
| 150 | | durante quatro anos foi [esse]. |
| 151 | Viviane | [o meu também] |

Com base no nível 1 de posicionamento (BAMBERG, 2002) A narrativa de Lucio se inicia com um *resumo* do que vem pela frente sobre a sua história de ingresso na universidade pública (linhas 2-4) que é marcada por vários agentes. Ele é o primeiro como agente social que constrói a sua própria história. O seguinte, seria o seu pai, que não imaginava as suas dificuldades financeiras, pois se separou de sua mãe quando Lucio ainda era bem jovem. O apoio recebido veio de três agentes sociais que foram seus professores de português, o de inglês e o de história. O próprio Lucio os chama de suas "referências" (linha 50). Nesse ponto, é possível observar a importância do papel dos professores, assim como Michele e eu também apontamos no excerto retirado da minha entrevista com a professora "eu fui uma dessas crianças que estudam aqui" (39'51" - 41'56") na subseção

5.1.1. Mais adiante no percurso narrativo, aparecem outros agentes sociais na história de vida de Lucio, que são sua avó e seu tio, com quem morou e seus colegas universitários de turma que formavam um grupo de estudos com aqueles que trabalhavam e estudavam ao mesmo tempo.

A sequência de *orientações* da primeira e segunda narrativa de Lucio é um exemplo de resposta à pergunta sobre como o professor que trabalha na escola pública hoje se constrói. Os professores das escolas públicas da própria comunidade são pessoas que conseguiram ingressar em uma universidade pública, a UERJ-FFP, apesar das dificuldades socioeconômicas, que tinham de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, porque não tinham com quem contar, pois a família também não poderia mantê-los no ensino superior como também vimos nas histórias de vida de Michele e Erica e, além disso, são pessoas que precisavam aproveitar os momentos que tinham para se dedicar aos estudos para conseguir concluir a formação superior (FERREIRA, 2003; PORTES, 1993; 2001).

Ao nos voltarmos para o nível 2 de posicionamento (BAMBERG, 2002), a sequência de *orientações* da primeira narrativa é acompanhada pela *ação complicadora* da história de vida (LINDE, 1993) de Lucio quando o professor diz que não pôde se matricular na primeira vez que foi aprovado na universidade por questões financeiras “no dia da matrícula eu fiquei em casa e eu não tinha o dinheiro da passagem para fazer aquela matrícula...” (linhas 18-20). Em seguida o professor faz uma *avaliação* externa negativa marcada pela escolha lexical e pela entonação (GUMPERZ, 1982) da palavra “PIOR” sobre esse momento marcante em sua história de vida “acho que foi um dos PIORES MOMENTOS da minha vida acadêmica” (linha 20-21).

O *resultado* foi que Lucio não conseguiu ingressar na universidade “não pude estudar naquele ano” (linha 25) e a narrativa é encerrada com uma *coda* avaliativa, pois segundo ele foi “um GOLPE porque eu não podia contar com ninguém. só com o meu próprio trabalho e na época eu não tinha trabalho” (linhas 25-27). É possível perceber o quanto esse momento foi difícil para Lucio através das pistas de contextualizações linguísticas e prosódicas nas escolhas dos léxicos “GOLPE” (linha 25) e “ninguém” (linha 26) que sofreram entonação.

A segunda narrativa do professor se inicia na linha 30 dando sequência a sua história de vida. O *resumo* “e aí eu fiquei um ano estudando em casa

por conta própria com as apostilas do curso e consegui auxílio com o professor, em relação aos materiais, caso eles dessem uma coisa nova e aí eu consegui me estabelecer, tendo um trabalho e fiz novamente a prova da uerj. só com o estudo em casa” (linhas 30-36) nos direciona para uma narrativa de resistência as adversidades e superação, cujo posicionamento (nível 3) é um discurso de mérito. Há uma sequência de *orientações* que esclarecem como foram as etapas anterior e a do tempo corrido ao longo dos períodos em que estudava na universidade e assume o posicionamento de nível 3, construindo seu *self* como um estudante universitário empenhado em seu propósito, apesar das adversidades e nos coconstruímos dessa forma quando finalizo com uma *coda* compartilhada em “o meu também” (linha 151), demonstrando um posicionamento (nível 2) através do nosso alinhamento (GOFFMAN, 1979) sobre como eram os nossos fins de semana enquanto estudantes universitários (PORTES, 1993).

5.1.4 Monique: “Pelo carinho que tenho pela escola”

Excerto - “Pelo carinho que tenho pela escola” (00’08”- 06’00”)

| | | |
|-----|---------|--|
| 001 | Viviane | então(...) eu queria saber o que te levou (...) a:: |
| 002 | | a pensar em ser professora? |
| 003 | Monique | então, bom, é:: desde criança eu sempre gostei então |
| 004 | | eu gostei dessa questão de ser professora, então eu |
| 005 | | brincava com as outras crianças, eu pegava quadro |
| 006 | | e falava que estava ensinando e eu sempre disse que |
| 007 | | ia ser professora. é:: quando eu cheguei na fase do |
| 008 | | ensino médio, eu fiquei na dúvida se eu faria |
| 009 | | formação geral ou faria formação de professores, que |
| 010 | | é o curso normal e acabei optando pelo curso normal, |
| 011 | | fiz quatro anos.na época, terminei em 2005, eram |
| 012 | | quatro anos, e no último ano, eu... pensei em qual |
| 013 | | faculdade eu iria fazer, e optei pela história, fiz |
| 014 | | história, fiz a faculdade. quando terminei fiz o |
| 015 | | concurso, eu queria muito que tivesse vaga para essa |
| 016 | | escola, foi nessa escola em que me formei, eu fiz o |
| 017 | | curso normal aqui, na verdade eu cheguei aqui na |
| 018 | | primeira série, tinha sete anos de idade e saí com |
| 019 | | dezenove, que o normal são quatro anos, então eu |
| 020 | | fiquei a minha vida escolar praticamente na mesma |
| 021 | | escola. eu tenho um carinho enorme pela escola, eu |
| 022 | | queria muito trabalhar aqui, eu tive a sorte de... |
| 023 | | uma professora daqui estava aposentando, então a |
| 024 | | vaga dela, ela saiu e eu entrei, foi certinho |

| | | |
|---|---------|---|
| 025 026 027 | Viviane | <p>você já imaginava é:: quando você fez o curso normal, você já imaginava ser professora daqui, dessa escola onde você estudou?</p> |
| 028 029 030 031 032 033 034 035 | Monique | <p>não... eu não pensava que um dia eu ia ser professora daqui, porque estava tudo muito solto na minha mente, <u>porém</u> quando eu terminei a faculdade, fiz o concurso e <u>passei</u> para o concurso e pensei na oportunidade de ser chamada. antes de ser chamada eu pensava: " ai, tomara que na época que:: que eu ocorra de ser chamada, que tenha vaga para essa escola.</p> |
| 036 037 038 | Viviane | <p>entendi. por ser perto de casa... por ser do bairro, qual foi (.)o que te motivou? assim, o que você acha? O que te motivou?</p> |
| 039 040 | Monique | <p>bom, eu acho mais que é pelo carinho que eu tenho pela escola...</p> |
| 041 | Viviane | <p>é?</p> |
| 042 043 044 045 | Monique | <p>mais pelo carinho que eu tenho pela escola, eu tenho, eu vivi coisas muito boas aqui, e:: ah, eu fico até emocionada ((os olhos de monique se enchem de lágrimas))</p> |
| 046 047 | Viviane | <p>tem alguma coisa que você se lembra? que tenha te marcado?</p> |
| 048 | Monique | <p>nossa, é::</p> |
| 049 050 | Viviane | <p>[“nossa], como eu gostaria de ser professora dessa escola e continuar” (.) assim é::</p> |
| 051 052 053 054 055 056 057 058 059 060 061 062 063 064 065 066 067 | Monique | <p>várias né, quando eu tinha sete anos de idade, teve uma festinha de quadrilha e eu fui a rainha, aí coloquei a faixa, tem foto até hoje, eu amo dançar quadrilha, até hoje eu danço. então, me marcou muito a festinha de quadrilha, além da festinha, várias festas que ocorriam na quadra, com os meus amigos. eu tenho amizades que eu fiz aqui na escola que eu guardo até hoje ..., quando eu ando pela escola, eu vejo os locais é:: <u>o pátio, as salas</u> e as vezes eu entro numa sala para dar aula e eu lembrar aqui nessa sala, tal dia eu estava conversando com os meus amigos, a gente ria e enfim, é: tenho muitas memórias boas, festas, danças, músicas, o palco que era o local que nós conversávamos, sentávamos ali para interagir, os passeios da escola, os torneios do professor pedro ((nome fictício)), os torneios de educação física, eu lembro que-</p> |
| 068 | Viviane | <p>[já] tinha?</p> |
| 069 070 071 072 073 074 075 076 077 078 079 080 | Monique | <p>já tinha. quando eu fui aluna dele, tinha uns torneios na quadra que movimentavam a quadra e:: era um dos momentos mais esperados do bimestre. e: inclusive no ano passado eu entrei no primeiro dia do torneio que foi abertura, e os alunos todos alunos fantasiados, com bola, soltando bola e brincando, dançando, eu fiquei muito emocionada porque me remeteu algo do passado (.) ah eu lembrei da adolescência e eu tenho um carinho muito grande pelo espaço escolar, pelo espaço da escola, em virtude de ter ficado praticamente a minha vida inteira aqui, entrei com sete e sai com dezenove.</p> |
| 081 082 083 | Viviane | <p>uhum. sim. (.) e o que você acha- o que tem motivou mais assim “não agora eu quero ser professora realmente!” foi o fato de ter feito o curso normal</p> |

| | | |
|-----|---------|--|
| 084 | | na escola, foi incentivo familiar? o que você acha |
| 085 | | que mais te impulsionou? |
| 086 | Monique | é:: o curso normal... porque quando eu entrei para |
| 087 | | o curso normal eu tinha essa questão desde criança |
| 088 | | que queria ser professora, mas era algo muito |
| 089 | | subjetivo. o curso normal que eu concretizei esse |
| 090 | | desejo, esse querer mesmo de ser professora. |
| 091 | Viviane | Uhum |
| 092 | Monique | minha mãe sempre me apoiou, até porque a minha mãe, |
| 093 | | chegou a entrar no curso normal, só que ela não |
| 094 | | concluiu, foi o querer dela também. então ela gostou |
| 095 | | muito, ela ficou muito orgulhosa e:: posteriormente, |
| 096 | | eu incentivei a minha mãe a retomar os estudos e ela |
| 097 | | concluiu aqui na escola mesmo. só que foi a educação |
| 098 | | de jovens e adultos, concluiu o ensino médio. no dia |
| 099 | | da formação dela, da formatura, eu estava sentada |
| 100 | | com os outros professores no dia da entrega do |
| 101 | | diploma e minha mãe ficou muito emocionada de me ver |
| 102 | | ali, sabe? então eu tive um apoio grande da minha |
| 103 | | mãe, da minha família né. |

Em nossa interação, Monique posiciona o seu *self* no nível 1 de sua história de vida (LINDE, 1993) como alguém que sempre quis ser professora desde a sua infância e se constrói com muita agentividade como aquela que sempre esteve no controle de sua escolha profissional desde cedo, conforme no resumo “então, bom, é:: desde criança eu sempre gostei então eu gostei dessa questão de ser professora, então eu brincava com as outras crianças, eu pegava quadro e falava que estava ensinando e eu sempre disse que ia ser professora”(linhas 3-7). Posteriormente, em uma sequência de *orientações*, Monique nos conta como foi a sua trajetória na escola onde trabalha, que teve início quando ela ainda era aluna (linhas 7-19):

- quando eu cheguei na fase do ensino médio, eu fiquei na dúvida se eu faria formação geral ou faria formação de professores, que é o curso normal
- acabei optando pelo curso normal,
- fiz quatro anos.na época,
- terminei em 2005,
- eram quatro anos, e no último ano, eu... pensei em qual faculdade eu iria fazer,
- optei pela história, fiz história, fiz a faculdade.
- quando terminei fiz o concurso, eu queria muito que tivesse vaga para essa escola,
- foi nessa escola em que me formei, eu fiz o curso normal aqui,
- na verdade eu cheguei aqui na primeira série, tinha sete anos de idade

As *orientações* (LABOV, 1972) presentes na narrativa de Monique nos leva a compreender que simultaneamente há uma história de si interligada a escolha profissional, assim como a simbiose entre localidade e profissão e, assim, Monique vai construindo o seu *self*. Posteriormente, as *orientações* foram suspensas subitamente por Monique e deram lugar às *avaliações* externas, onde Monique me convida a entender o seu próprio ponto de vista (LABOV e WALESTSKY, 1967) quando diz “então eu fiquei a minha vida escolar praticamente na mesma escola” (linhas 19 - 21) e “eu tenho um carinho enorme pela escola, eu queria muito trabalhar aqui” (linhas 21 – 22) se tornam um *account* narrativo (DE FINA, 2009) após a sua *avaliação*.

O *resultado* foi que uma professora da escola estava se aposentando (linha 23) e a *coda*, ou seja, o encerramento de sua história segundo Monique foi que ela consegue trabalhar na escola assim que a professora se aposentou (linha 24).

É perceptível o seu alto grau de afeição à escola ao fazer a escolha linguística (GUMPERZ, 1982) da frase “eu tive a sorte” (linha 22) e da fala reportada “ ai, tomara que na época que:: que eu ocorra de ser chamada, que tenha vaga para essa escola” (linha 33-35), que aparece após uma sequência de *orientações* que confirmam que a sua trajetória e escolha profissional estão entrelaçadas à escola onde trabalhamos.

Ao nos voltarmos para o nível 2 de posicionamento, é possível compreender que apesar das adversidades relacionadas aos conflitos urbanos no bairro e, conseqüentemente, no entorno da escola (TAVARES, 2010), Monique deixa claro o motivo pelo qual escolheu continuar trabalhando como professora nesta escola, através do *account* narrativo (DE FINA, 2009) “mais pelo carinho que eu tenho pela escola, eu tenho, eu vivi coisas muito boas aqui, e:: ah, eu fico até emocionada” (linha 42-44) e das *orientações* seguintes “quando eu tinha sete anos de idade, teve uma festinha de quadrilha e eu fui a rainha, aí coloquei a faixa, tem foto até hoje, eu amo dançar quadrilha, até hoje eu danço. então, me marcou muito a festinha de quadrilha, além da festinha, várias festas que ocorriam na quadra, com os meus amigos. eu tenho amizades que eu fiz aqui na escola que eu guardo até hoje ..., quando eu ando pela escola, eu vejo os locais é:: o pátio, as salas e as vezes eu entro numa sala para dar aula e eu lembrar aqui nessa sala, tal dia eu estava conversando com os meus amigos, a gente ria e enfim, é: tenho muitas

memórias boas, festas, danças, músicas, o palco que era o local que nós conversávamos, sentávamos ali para interagir, os passeios da escola, os torneios da professor pedro ((nome fictício)), os torneios de educação física, eu lembro que já tinha quando eu fui aluna dele, tinha uns torneios na quadra que movimentavam a quadra” (linhas 51-70). Em mais uma narrativa deste capítulo de análise a figura de um professor “pedro” (linha 66) aparece para marcar positivamente a história de vida de uma participante dessa pesquisa e o quanto ele foi importante para Monique e na construção do seu *self* (MOITA LOPES, 2003).

No nível 3 de posicionamento (BAMBERG, 2002), a história de vida de Monique caminha para uma narrativa de resistência as adversidades e superação, pois a sua mãe a apoiou na sua escolha profissional, mas também recebeu o apoio de Monique para retomar os estudos “minha mãe sempre me apoiou, até porque a minha mãe, chegou a entrar no curso normal, só que ela não concluiu, foi o querer dela também. então ela gostou muito, ela ficou muito orgulhosa e:: posteriormente, eu incentivei a minha mãe a retomar os estudos e ela concluiu aqui na escola mesmo. só que foi a educação de jovens e adultos, concluiu o ensino médio” (linhas 92-98). Como já visto anteriormente nos estudos de Ferreira (2003), muitos profissionais conseguiram superar a situação de vida de seus familiares, como aconteceu com Monique, pois sua mãe não havia concluído os estudos. Isso significa que o magistério, cursado nas universidades públicas, é uma carreira que permite movimentos de ascensão social daqueles com baixo poder aquisitivo, como aconteceu comigo e também com Monique, que estudou na UERJ-FFP e passou em concursos públicos. O *resultado* (LABOV, 1972) que implica no desfecho de sua narrativa é “eu estava sentada com os outros professores no dia da entrega do diploma e minha mãe ficou muito emocionada de me ver ali, sabe”? (linhas 99-102) que se encerra com uma coda avaliativa “então eu tive um apoio grande da minha mãe, da minha família né” (linhas 102-103) e fazendo uso do marcador discursivo “né” (CAMERON, 2016) para confirmar tudo o que foi dito por ela e para que não restasse qualquer dúvida sobre o seu posicionamento com relação a minha pergunta “e o que você acha- o que tem motivou mais assim “não agora eu quero ser professora realmente!” foi o fato de ter feito o curso normal na escola, foi incentivo familiar? o que você acha que mais te impulsionou?” (linhas 81-85).

5.1.5 Sofia: “E também outros professores me incentivaram muito”

Excerto 1 - “*E também outros professores me incentivaram muito*”(01’46”- 2’20”)

| | | |
|-----|---------|--|
| 001 | Viviane | como é que você se tornou professora de matemática? |
| 002 | | |
| 003 | Sofia | eu fiquei trabalhando né... um tempinho e fui fazer é::e fui fazer faculdade |
| 004 | | |
| 005 | Viviane | você se formou na uerj? |
| 006 | Sofia | não. na salgado de oli-,na universo |
| 007 | Viviane | entendi |
| 008 | Sofia | fui fazer na universo e fui fazer matemática né, porque era algo que eu já gostava né. eu era apaixonada por matemática né... e os professores também me incentivaram ... quando eu estava no ensino médio, o professor de matemática me incentivava muito |
| 009 | | |
| 010 | | |
| 011 | | |
| 012 | | |
| 013 | | |
| 014 | Viviane | entendi |
| 015 | Sofia | hugo ((nome fictício))...e também outros professores me incentivaram muito e eu fui fazer matemática |
| 016 | | |
| 017 | | |

Na interação entre mim e Sofia no nível 1 de posicionamento (BAMBERG, 2002), mais uma vez os professores aparecem como agentes sociais que tiveram um papel fundamental na vida de outras pessoas, pois as “incentivaram” (linha 11) assim como aconteceu com Sofia.

Sofia faz um resumo de sua história ao me dizer que começou trabalhando como professora concursada, pois Sofia já tinha se formado no Curso Normal na própria escola onde trabalhamos hoje e, posteriormente ela fez a faculdade para se tornar professora especificamente de matemática.

Excerto 2 - “*Minha mãe sempre foi doméstica. Eu perdi o meu pai quando eu tinha três anos*” (23’16”-24’13”)

| | | |
|-----|-------|--|
| 001 | Sofia | eu estudei em escola pública e minha mãe sempre foi doméstica. eu perdi o meu pai quando eu tinha três anos, então mamãe teve que assumir uma casa, toda a responsabilidade e não se assume uma responsabilidade sem trabalho, ela tinha que trabalhar. ela só tinha até a quarta série ((atualmente quinto ano do fundamental)) e ela foi trabalhar naquilo que ela sabia. então para criar a gente, mamãe sempre trabalhava e a gente tinha que ir à escola, mas nunca deixou- e quando ela chegava em casa, todo mundo tinha que sentar na mesa e mostrar o caderno ...” o que você fez na escola hoje”? ela nem sabia o que era aquilo, mas ela olhava a data e olhava as atividades. “ah, tá”. “ você: o caderno, deixa eu ver”. porque |
| 002 | | |
| 003 | | |
| 004 | | |
| 005 | | |
| 006 | | |
| 007 | | |
| 008 | | |
| 009 | | |
| 010 | | |
| 011 | | |
| 012 | | |
| 013 | | |
| 014 | | |
| 015 | | |

| | | |
|-----|---------|--|
| 016 | | era inadmissível para ela o filho ir à escola e |
| 017 | | não fazer nada. |
| 018 | Viviane | mas é verdade |
| 019 | Sofia | porque ele ((o aluno)) pode ter uma aula de vídeo, |
| 020 | | ele pode ter uma aula de- mas numa aula ele vai |
| 021 | | ter que registrar alguma coisa |
| 022 | Viviane | sim...e também falar o que fez na escola |

Assim como nas narrativas anteriores dos outros professores participantes, a história de vida (LINDE, 1993) de Sofia também é marcada por desafios socioeconômicos, como podemos ver no *resumo* de sua história "eu estudei em escola pública e minha mãe sempre foi doméstica. eu perdi o meu pai quando eu tinha três anos" (linhas 1-3) no nível 1 de posicionamento mostrando referência à família. Seguindo para o nível 2 de posicionamento, Sofia nos mostra através de uma *ação complicadora* em sua narrativa que, "então mamãe teve que assumir uma casa, toda a responsabilidade e não se assume uma responsabilidade sem trabalho, ela tinha que trabalhar" (linhas 3-6) e é aí que compreendemos o porquê de Sofia estar compartilhando esse momento de sua história. Partindo para o posicionamento de nível 3, Sofia constrói o seu *self* (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008; BAMBERG, 2002) na interação conforme a sua mãe que, apesar das dificuldades como a baixa escolaridade, o baixo poder aquisitivo possui alta agentividade estando no controle sobre o que está acontecendo ao seu redor mesmo diante de uma nova realidade que é tornar-se mãe solteira com muitas responsabilidades, inclusive as cobradas pela sociedade. Portanto, vemos aqui uma história de esforço individual que gera mérito à Sofia.

Além disso, há uma *avaliação* implícita encaixada no nível 3 de posicionamento no discurso de Sofia, isto é, estudar em escola pública não deve ser encarado com um estigma social (GOFFMAN, 1963) e que o aluno também precisa da atenção de alguém do ambiente familiar que esteja definitivamente presente em sua vida, assim como agiu a mãe de Sofia na ausência de seu pai. Claramente há um alinhamento (GOFFMAN, 1979) na narrativa quando corroboro com o que Sofia está dizendo "mas é verdade" (linha 18) e "sim...e também falar o que fez na escola" (linha 22) como uma estratégia cooperativa de turno (CAMERON, 2016).

5.1.6 Jéssica: “Era um esforço absurdo”

Excerto 1 - “Quando eu entrei aqui eu já estava no mestrado” (00’01”- 01’18”)

| | | |
|-----|---------|--|
| 001 | Viviane | então jéssica... me conta um pouquinho da sua |
| 002 | | história como professo:ra |
| 003 | Jéssica | eu fiz curso normal aqui, mas eu fiquei um bom |
| 004 | | tempo sem dar aula aí eu dava aula em curso na |
| 005 | | verdade curso de informática, telemarketing e |
| 006 | | comecei a trabalhar com adolescentes e adultos, |
| 007 | | então eu já me acostumei bastante a trabalhar com |
| 008 | | esse público de adolescente e adulto >eu nunca |
| 009 | | quis dar aula para criança<...assim criança |
| 010 | | pequeninha porque desde o período do curso |
| 011 | | normal quando... eu fui fazer é:: estágio eu já |
| 012 | | estava trabalhando com adolescente e naquela |
| 013 | | época com criança, adolescente e adulto. então |
| 014 | | foi um choque muito grande de realidade e eu vi |
| 015 | | que para mim não dava para trabalhar com criança, |
| 016 | | MESMO que eu tenha feito o curso normal... depois |
| 017 | | logo assim que eu fiz o curso normal, eu fiz um |
| 018 | | ano de... curso pré-vestibular e depois fiz a |
| 019 | | graduação de história. fiz a graduação e fiquei |
| 020 | | um bom tempo <u>sem trabalhar</u> , aí fui fazendo |
| 021 | | concursos e depois eu acabei entrando aqui. |
| 022 | | quando eu entrei aqui eu já estava no mestrado... |
| 023 | | eu já estava no segundo ano do mestrado. |

Jéssica inicia a sua história de vida (LINDE, 1993) se posicionando (nível 1) como ex-aluna do Curso Normal da escola onde trabalhamos e também como professora que iniciou a sua prática em um curso de informática e telemarketing para adolescentes e adultos. Seguindo a nossa interação, Jéssica se constrói no nível 2 de posicionamento (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008; BAMBERG, 2002) como uma professora que, “>eu nunca quis dar aula para criança<” (linhas 8, 9) fazendo uso de um recurso prosódico como um ritmo mais acelerado de fala (GUMPERZ, 1982) seguido de pausa e do *account* narrativo (DE FINA, 2009) “<...assim criança pequenininha>” (linhas 9-10) explicando a sua preferência por trabalhar desde cedo com um público de jovens e adultos após a sua experiência no estágio com as crianças.

É compreendido através do posicionamento (nível 2) na narrativa de Jéssica que, de forma relevante, ela se constrói com muita agentividade (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008) como aquela que está no controle das escolhas de sua carreira. Vale ressaltar que, embora ela tenha iniciado a sua carreira antes de seu ingresso acadêmico, a sua estabilidade como profissional veio após o ingresso

acadêmico pela UERJ-FFP também e, conseqüentemente, com a sua aprovação e convocação no concurso, pois como ela mesma coloca ficou “um bom tempo sem trabalhar.” (linha 20).

Excerto 2 - “Era um esforço absurdo” (33’39”-34’57)

| | | |
|-----|---------|---|
| 001 | Jéssica | lá em casa tinha TRÊS caixas daquelas de tv |
| 002 | | grandonas |
| 003 | Viviane | uhum |
| 004 | Jéssica | com um monte de <u>xerox</u> da faculdade. eu demorei |
| 005 | | um tempão para jogar fora, acabei me agarrando |
| 006 | | por muito tempo, mas eu não ia usar. eram três |
| 007 | | <u>caixas de leitura</u> entendeu? era um esforço |
| 008 | | absurdo. |

Através da micronarrativa contada por Jéssica, é possível compreender como é a realidade de alunos de áreas periféricas assim que ingressam no meio acadêmico, pois o mesmo aconteceu comigo. Nem todos os livros podem ser comprados. Alguns capítulos de livros, artigos científicos, resumindo, o material de estudos utilizado geralmente é em formato de xerox. É assim que sobrevivemos diante das dificuldades socioeconômicas em uma universidade, mesmo sendo pública. Como já mencionado anteriormente, os estudos de Portes (1993; 2001) já apontam que são muitos os gastos que surgem, dado que a oferta do governo em prol desses custos continua sendo insuficiente.

Ao mesmo tempo, através das escolhas prosódicas de maior entonação (GUMPERZ, 1982) das palavras “TRÊS” (linha 1) e “três caixas de leitura” (linhas 6-7) e da escolha lexical “grandonas” (linha 2), Jéssica demonstra que essa trajetória acadêmica não foi fácil, ou seja, são muitas leituras que fazem parte de sua história e, por isso, a sua dificuldade em se desgarrar, pois como ela define “era um esforço absurdo” e assim, compreendemos que há um posicionamento (nível 3), pois se trata de uma narrativa de resistência as adversidades e aos discursos circulantes cristalizados que estigmatizam alunos de escola pública como sendo incapazes de chegar ao ensino superior e, a narrativa de Jéssica resiste mostrando o contrário, a superação e o seu mérito por ter conseguido alcançar o seu objetivo.

5.2

Os desafios devido à violência causada pelos conflitos urbanos no entorno da escola e suas consequências

“Sobreviver na adversidade não é coisa fácil. Não é para qualquer um”

(Telles, 2007, p.216)

Conforme mencionado no capítulo 2, morre-se e mata-se muito em São Gonçalo, principalmente nos bairros e loteamentos irregulares, como ocorre no bairro Jardim Catarina, onde a escola se localiza. Segundo Tavares (2003), a violência está vinculada a dispositivos de controle, ou seja, identificada pela força, coerção e danos em relação ao outro e está presente nas relações de poder (BIAR, 2012). Isso acontece quando há disputas entre facções locais e externas ou entre operações e o tráfico.

Não há como não relacionar essas questões aos processos de educabilidade dos jovens, pois são justamente eles quem mais sofrem as repercussões da escalada da violência urbana em suas ruas e bairros, pois tornam-se alvos fáceis das “balas perdidas”, tanto dos traficantes, quanto da própria polícia, pouco preparada para intervenção nessas áreas de conflitos (TAVARES, 2010). Telles afirma que (2007),

Também a violência, que dizer a morte violenta, “morte matada” como se diz em linguagem popular. Em termos técnicos, na linguagem jurídica e policial: homicídios. E a tragédia concentra-se nas periferias da cidade. Não é o caso de falar em números e cifras. Por ora, basta dizer que os pesquisadores acostumados a comparações internacionais não hesitam em dizer que são dados comparáveis, por vezes piores, às regiões ou países em situação de guerra civil” (TELLES, 2007, p. 196).

Um outro desafio é o caráter empresarial do tráfico de drogas, que utiliza mão de obra jovem e de áreas periféricas, seduzindo jovens pelos ganhos superiores aos de empregos formais, ocasionando prisões ou mortes prematuras, além do aumento da violência (BIAR, 2012). Além disso, há fluxos socioeconômicos poderosos que redesenham os espaços urbanos, redefinem as dinâmicas locais, redistribuem bloqueios e possibilidades (TELLES, 2007), que, conseqüentemente, levam a ausência de políticas públicas locais e acaba remetendo a construção de novos espaços/tempos, além da sensação de sobrevivência urbana.

Os excertos a seguir apoiam-se em interações entre mim e os professores/moradores que participam da pesquisa. Através desse olhar voltado

para as experiências de vida desses profissionais, é possível compreender muito mais a realidade local e a prática docente de quem trabalha em áreas de conflitos urbanos. Esta segunda seção do capítulo responde a pergunta de pesquisa: 2) *Quais são seus posicionamentos que emergem nas narrativas quanto aos desafios causados pela violência?*

- **Michele**

Excerto 1- “*Isso reflete dentro da escola de uma forma muito grande*” (14’54”-16’17”)

| | | |
|-----|---------|---|
| 001 | Viviane | eu me lembro que quando eu cheguei em 2014, não |
| 002 | | tinham essas barricadas aqui perto. |
| 003 | Michele | isso...o tráfico de drogas aqui nessa região |
| 004 | | sempre houve, mas <u>era lá em baixo</u> , eles não subiam |
| 005 | | ...né . não tinha <u>essa violência</u> TODA que a gente |
| 006 | | tem hoje. então eu acho que essa violência... |
| 007 | | essa-... a escola fica no MEIO... sabe? de tudo, |
| 008 | | de uma área muito violenta, uma área onde o |
| 009 | | tráfico de drogas é muito INTENSO. então eu acho |
| 010 | | que isso reflete <u>de:ntro da escola de uma forma</u> |
| 011 | | <u>muito grande</u> . eu acho que determina muito das |
| 012 | | vezes até o funcionamento da escola. a gente sabe |
| 013 | | que quando tem operação a escola fica vazia, mesmo |
| 014 | | que a escola esteja aberta. a gente sabe que |
| 015 | | quando tem operação policial no BAIRRO, os alunos |
| 016 | | mudam o comportamento quando estão na escola, |
| 017 | | então ficam mais AGITA:DOS, ficam mais |
| 018 | | PREOCUPA:DOS, mais <tensos>. |
| 019 | Viviane | verdade |
| 020 | Michele | e isso também reFLEte no aprendizado do aluno |
| 021 | Viviane | uhum |
| 022 | Michele | e também <u>na questão da violência mesmo</u> deles se |
| 023 | | tornarem mais violentos, porque muitos alunos tem |
| 024 | | o entorno como <u>única referência</u> de lugar. a <u>única</u> |
| 025 | | <u>referência</u> de lugar é isso aqui. então eles veem |
| 026 | | o irmão, o vizinho entrando para o tráfico, de |
| 027 | | repente desfilando com uma arma <na mão>, |
| 028 | | colocando o medo... muitas das vezes essas pessoas |
| 029 | | são os espelhos para os nossos próprios alunos. |
| 030 | | <u>infelizmente</u> eles trazem essa violência para |
| 031 | | dentro da escola. |

Ao longo da interação entre mim e Michele, o alinhamento faz parte de nossa fala. Michele inicia a micronarrativa se posicionando no nível 1 (BAMBERG, 2002) como moradora alternando o seu posicionamento como professora da escola a partir da linha 10, fazendo do *resumo* (linhas 3-5) uma estratégia que coopera (CAMERON, 2016) com o que eu havia dito nas linhas 1-2 e esclarece a história que se inicia. Posteriormente, a narrativa de Michele apresenta a *ação complicadora* (linha 5-6) e conduz uma sequência de *avaliações* se posicionando (nível 2) sobre

a violência no entorno da escola e o quanto isso afeta a nossa prática docente e a rotina escolar (linhas 6-18):

- então eu acho que essa violência... essa-...
- a escola fica no MEIO... sabe, de tudo, de uma área muito violenta,
- uma área onde o tráfico de drogas é muito INTENSO.
- então eu acho que isso reflete de:ntro da escola de uma forma muito grande.
- eu acho que determina muito das vezes até o funcionamento da escola.
- a gente sabe que quando tem operação a escola fica vazia, mesmo que a escola esteja aberta.
- a gente sabe que quando tem operação policial no BAIRRO, os alunos mudam o comportamento quando estão na escola, então ficam mais AGITA:DOS, ficam mais PREOCUPA:DOS, mais <tensos>.

Michele se utiliza de recursos linguísticos como a entonação e escolhas lexicais (GUMPERZ, 1982) ‘MEIO’ (linha 7), ‘INTENSO’ (linha 9) e “de:ntro da escola de uma forma muito grande” (linhas 10-11), que consigam dar conta de sua mensagem, ou seja, mostrar o quanto os conflitos urbanos impactam e modificam vidas até mesmo dentro do ambiente escolar. Além disso, há uma pista linguística (GUMPERZ, 1982) isto é, a escolha lexical de “a gente” com a repetição da palavra (CAMERON,1997), o que significa que Michele utiliza-se desse recurso para se incluir, promovendo o nosso alinhamento através do compartilhamento de experiências e isso corrobora com o entendimento sobre identidades como uma coconstrução social nos encontros interacionais (MOITA LOPES, 2003).

Uma marca presente na narrativa de Michele é como ela constrói o seu *self* com expressiva agentividade (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008) como moradora e professora. Michele continua uma nova sequência de *avaliações* (linhas 22-28):

- e também na questão da violência mesmo
- deles se tornarem mais violentos,
- porque muitos alunos tem o entorno como única referência de lugar.

- a única referência de lugar é isso aqui.
- então eles veem o irmão, o vizinho entrando para o tráfico, de repente desfilando com uma arma <na mão>, colocando o medo...

De acordo com a narrativa de Michele, o *resultado* é que “muitas das vezes essas pessoas são os espelhos para os nossos próprios alunos” (linhas 28-29). Como podemos ver, não há como não relacionar essas questões aos processos de educabilidade dos jovens (TAVARES, 2010).

Compreende-se através do posicionamento (nível 3) que há uma associação entre violência do ambiente e por parte dos alunos nas *avaliações* da narrativa de Michele que situações recorrentes de conflito urbano estão se tornando banais, “quase-normais, uma muito peculiar normalidade construída num equilíbrio muito frágil, no fio da navalha” (TELLES, 2007, p.209), pois conforme Michele encerra a sua narrativa através da *coda* “infelizmente eles trazem essa violência para dentro da escola” (linhas 30-31), logo, essa é uma questão que não pode ser vista como normal por falta de políticas públicas, de gestão do social e administração de suas urgências (TELLES, 2007) que possam, de fato, garantir o direito à educação e a ascensão social dos que vivem em áreas periféricas evitando a exclusão social.

Excerto 2 – “Esse dia foi bem complicado!” (17’03”- 18’24”)

| | | |
|-----|---------|---|
| 001 | Michele | [somente do meio do ano para cá. muitas das vezes |
| 002 | | já teve semanas que eu não consegui dar aula . eu |
| 003 | | trabalho segundas e quartas. teve dia de eu não |
| 004 | | conseguir dar aula <u>nem um dia e nem no outro</u> . então |
| 005 | | a gente chegava aqui com uma aula planejada, para |
| 006 | | fazer um trabalho, e de repente começava a |
| 007 | | operação policial e tiro. já aconteceu da gente |
| 008 | | ter que ir pro CHÃO. <u>sentar no chão umas duas a</u> |
| 009 | | <u>três vezes</u> . então aí >acabou a aula<, mesmo depois |
| 010 | | que o tiroteio PASSA, a sua aula... <u>a gente já</u> |
| 011 | | <u>perdeu</u> . |
| 012 | Viviane | you estava aqui numa quarta-feira que falaram que |
| 013 | | teve uma confusão, que disseram que foi um dos |
| 014 | | dias mais tensos? |
| 015 | Michele | foi o dia da:: da:: deve ter sido no dia do |
| 016 | | torneio((de educação física))... porque esse dia |
| 017 | | foi BEM COMPLICADO! foi tiroteio quase a manhã |
| 018 | | <inteira> |
| 019 | Viviane | ninguém conseguiu dar aula? |
| 020 | Michele | ninguém conseguiu dar aula e:: eu estava na 702 |
| 021 | | ((turma)) quando começou. e as crianças começaram |
| 022 | | a chorar né, algumas meninas não pararam de chorar |

| | | |
|-----|--|--|
| 023 | | porque ficou um clima bem tenso. e você faz o que? |
| 024 | | você tem que esconder tem que passar uma |
| 025 | | tranquilidade que você não tem no momento né? |
| 026 | | então você diz "gente olha só, vamos sentar no |
| 027 | | chão todo mundo, vamos ficar quietinhos, vai |
| 028 | | passar." mas você não está com essa tranquilidade |
| 029 | | toda, por dentro você está em ebulição ali também. |

Neste segundo excerto da interação entre mim e Michele, o *resumo* da história da narrativa de Michele já nos ambienta sobre o que se trata “[somente do meio do ano para cá. muitas das vezes já teve semanas que eu não consegui dar aula” (linhas 1-2) e ele avança para uma sequência de *orientações* que contextualizam a sua história e posicionamento (nível 2) descrevendo como é um dia escolar quando os conflitos estão ocorrendo no entorno:

- eu trabalho segundas e quartas. teve dia de eu não conseguir dar aula nem um dia e nem no outro (linhas 2-4)
- então a gente chegava aqui com uma aula planejada, para fazer um trabalho (linhas 4-6)
- e de repente começava a operação policial e tiro (linhas 6-7)
- já aconteceu da gente ter que ir pro CHÃO. sentar no chão umas duas a três vezes. (linhas 7-9)

A sequência de *orientações* presentes na narrativa de Michele, mostram o seu o posicionamento (nível 2) e são seguidas pela *ação complicadora* “então aí >acabou a aula< mesmo depois que o tiroteio PASSA” (linhas 9-10) e uma coda avaliativa em “a sua aula... a gente já perdeu” (linhas 10-11). As palavras “sua” (linha 10) e “a gente” (linha 10) também foram usadas como escolhas lexicais na narrativa de Michele como estratégias linguísticas (GUMPERZ, 1982) para viabilizar o meu alinhamento, posto que esses acontecimentos também fazem parte da minha realidade como profissional.

Uma segunda narrativa se inicia na linha 15 e valida a primeira como um exemplo do que foi dito anteriormente. A história é adiantada no *resumo* “foi o dia da:: da:: deve ter sido no dia do torneio((de educação física))... porque esse dia foi BEM COMPLICADO! foi tiroteio quase a manhã <inteira>” (linhas 15-18) e Michele se posiciona (nível 1) como uma agente social que está à mercê das influências externas, como o tiroteio. A estratégia paralinguística em diminuir o ritmo de fala para falar a palavra “<inteira>” (linha

18) mais lentamente (GUMPERZ, 1982), serviu como recurso linguístico para nos ambientar sobre como aquela situação de conflito, de tiroteio se prolongou por toda a manhã.

Posteriormente, Michele se posiciona (nível 2) através de uma sequência de *orientações* vindas posteriormente que nos insere no contexto da história apresentada na narrativa (linhas 20-23):

- ninguém conseguiu dar aula
- eu estava na 702 ((turma)) quando começou
- as crianças começaram a chorar né
- algumas meninas não pararam de chorar porque ficou um clima bem tenso

Em seguida, Michele se posiciona (nível 2) fazendo *avaliações* externas sobre o ocorrido o que nos permite compreender os desafios enfrentados em dias de conflito urbano (linhas 23-29):

- e você faz o que? você tem que esconder tem que passar uma tranquilidade que você não tem no momento né?
- então você diz "gente olha só, vamos sentar no chão todo mundo, vamos ficar quietinhos, vai passar."

Além disso, a palavra "você" repetida e usada como escolha lexical na narrativa de Michele como estratégia linguística (GUMPERZ, 1982) se torna um meio de coconstrução e alinhamento na interação, que se estende para a *coda* avaliativa "mas você não está com essa tranquilidade toda, por dentro você está em ebulição ali também" (linhas 28-29).

- **Monique**

Excerto 3 - "Tá mais declarado" (15'24"- 19'12'')

| | | |
|-----|---------|--|
| 001 | | e quando algum deles fala assim " professora, não |
| 002 | Viviane | deu para ir para escola por causa das que estão |
| 003 | | acontecendo, tá tendo operação, enfim, tiroteio". |
| 004 | | você acha que, o fato de você estar aqui já no |
| 005 | | bairro, você acha que: é um fator que pode é:, |
| 006 | | você tem uma compreensão maior com relação a essa |
| 007 | | questão também do aluno? |
| 008 | Monique | ah sim. |
| 009 | Viviane | mais do que de repente outros colegas? |
| 010 | Monique | sim, porque eu vivencio essa coisa de perto. já |
| 011 | | aconteceu diversas vezes de eu acordar às cinco da |

| | | |
|-----|---------|---|
| 012 | | manhã pulando da cama... é: com tiro ou com barulho |
| 013 | | do helicóptero da polícia. eu sei que a área que |
| 014 | | eu moro vem ficando mais perigosa de uns três anos |
| 015 | | para cá, PORÉM as áreas mais periféricas do |
| 016 | | bairro, lá no final mesmo, na ipuca, eu sei que |
| 017 | | eles sofrem muito mais do que eu sofro. então eu |
| 018 | | acho que a minha compreensão é maior. |
| 019 | Viviane | you [começou] |
| 020 | Monique | [eu vejo isso] |
| 021 | Viviane | you começou quando aqui...na escola? |
| 022 | Monique | cinco anos atrás...cinco anos e alguma coisa. |
| 023 | Viviane | e you vem percebendo mudanças? |
| 024 | Monique | de <u>três</u> anos para cá...essas questões de violência |
| 025 | | de três anos para cá= |
| 026 | Viviane | =é? |
| 027 | Monique | é::porque antes era algo muito:: muito <u>escondido</u> |
| 028 | | ...muito: por debaixo dos panos...nós <u>sabíamos</u> que |
| 029 | | existia o tráfico, >a boca de fumo<, mas não era |
| 030 | | nada divulgado. |
| 031 | Viviane | [não existia barricada] |
| 032 | Monique | não existia barricada, não existia <u>tiro</u> . os alunos |
| 033 | | <u>em si</u> não eram envolvidos, <u>POUQUÍSSIMOS</u> eram |
| 034 | | envolvidos. |
| 035 | Viviane | uhum |
| 036 | Monique | agora virou uma questão mesmo cultural de:= |
| 037 | Viviane | =tá mais declarado né? |
| 038 | Monique | tá mais declarado, muitos alunos estão no tráfico, |
| 039 | | isso não existia aqui de alunos chegarem a falar |
| 040 | | "professora, não quero estudar não porque eu vou |
| 041 | | entrar na boca". isso não existia, isso não fazia |
| 042 | | parte da cultura da escola. de três anos para cá |
| 043 | | isso faz. "ah, não quero estudar porque eu vou |
| 044 | | entrar na boca". é:: tem um mês que eu estava |
| 045 | | conversando com os alunos sobre a questão da |
| 046 | | <u>grécia</u> , né... que nessa <u>sociedade</u> existia a |
| 047 | | questão: "o que é uma pessoa virtuosa? o que é um |
| 048 | | homem virtuoso? precisa saber lutar, saber |
| 049 | | guerrear" nisso eu conversei com eles no primeiro |
| 050 | | ano do ensino médio. o que eles achavam na nossa |
| 051 | | sociedade, o que era <u>importante</u> para o cidadão, |
| 052 | | para um indivíduo ser <u>considerado</u> uma <u>pessoa</u> |
| 053 | | <u>virtuosa</u> , um <u>homem virtuoso</u> ... olha, de you olhar |
| 054 | | aquele menino e falar "NOSSA, aquele ali meu deus, |
| 055 | | ele:: tem que ser respeitado". e a resposta que eu |
| 056 | | tive dos alunos, principalmente dos meninos foi " |
| 057 | | ah professora, hoje em dia para eu olhar para um |
| 058 | | cara, e dizer como a gíria que eles falam, né |
| 059 | | " <u>sinistro</u> " e o menino disse "professora, para eu |
| 060 | | olhar para um cara e dizer que ele é sinistro, ele |
| 061 | | tem que ter uma arma"...então foi essa a resposta |
| 062 | | que eu recebi deles. |
| 063 | Viviane | [mas o SINISTRO deles |
| 064 | | era uma questão...é: mas para o positivo como se |
| 065 | | o cara fosse um herói, né. |
| 066 | Monique | SIM, totalmente positiva, não era na questão |
| 067 | | pejorativa não. para o cara ser ADMIRADO. aquele |
| 068 | | cara ser admirado. como na sociedade antiga era |
| 069 | | saber lutar. |
| 070 | Viviane | [uhum, sei. |

| | | |
|-----|---------|--|
| 071 | Monique | e como nessa sociedade foi o paralelo que eu fiz, |
| 072 | | " ah professora, é ter uma <arma>". mas não ter |
| 073 | | uma arma no sentido de ser policial, entende= |
| 074 | Viviane | =uhum |
| 075 | Monique | é ter uma arma no sentido de ser bandido. |
| 076 | Viviane | é muito difícil! |
| 077 | Monique | [isso, aí gerou toda uma discussão na sala |
| 078 | | de aula, né= |
| 079 | Viviane | =uhum |
| 080 | Monique | eu tentei trabalhar isso com eles para tentar meio |
| 081 | | que... TIRAR isso |
| 082 | Viviane | [essa ideia |
| 083 | Monique | [essa ideia |
| 084 | Viviane | meio que fazer um resgate= |
| 085 | Monique | =isso, trabalho de resgate, né... trabalho de |
| 086 | | resgate, <mas eu vou ser sincera>, me deixou... |
| 087 | | isso me deixou um pouco, um pouco não, MUITO |
| 088 | | preocupada, porque quando... quando eu entrei aqui |
| 089 | | na escola, isso não- isso <u>jamais</u> iria fazer parte |
| 090 | | da fala deles. |

Neste excerto, o *resumo* da micronarrativa já nos possibilita compreender que Monique se posiciona como moradora do bairro “sim, porque eu vivencio essa coisa de perto” (linha 10) em nossa interação e a narrativa prossegue com as *orientações* “já aconteceu diversas vezes de eu acordar às cinco da manhã pulando da cama... é: com tiro ou com barulho do helicóptero da polícia” (linhas 10-13) seguidas de *avaliações* externas sobre o bairro (linhas 13-17):

- eu sei que a área que eu moro vem ficando mais perigosa de uns três anos para cá,
- PORÉM as áreas mais periféricas do bairro, lá no final mesmo, na ipuca,
- eu sei que eles sofrem muito mais do que eu sofro

As *avaliações* presentes na narrativa de Monique seguidas da *coda* “então eu acho que a minha compreensão é maior” (linhas 17-18) demonstram que a sua narrativa carrega marcas de simbiose entre a localidade onde vive e a sua profissão. A narrativa de Monique é um exemplo, segundo Telles (2007), de cenas que não se alojam nas margens da sociedade porque são situações recorrentes e, por isso, tratadas com banalidade por governantes e uma parte da população que compra tal discurso hegemônico que não se importa com as vidas das áreas periféricas por avaliá-las como “um terreno minado” (TELLES, 2007, p.209).

A segunda narrativa inicia entrelaçada à primeira com um *resumo* (linhas 27-30; 32-33) antecipando sobre o que será tratado posteriormente. Entre as linhas, houve uma estratégia cooperativa (CAMERON, 2016) minha em “não existia barricada” (linha 31) em que Monique e eu estamos construindo o significado conjuntamente sobre como a violência vem marcando a realidade atual local.

A fala cooperativa com repetição de frase (CAMERON, 1997; 2016) volta a ocorrer quando digo que “tá mais declarado né” (linha 37). Em nossa interação, Monique apresenta a violência urbana que vem acontecendo no entorno da escola tomando a escolha lexical de “*cultural*” (linha 36) para demonstrar a nova realidade que estamos vivenciando (TELLES, 2007). No primeiro nível de seu posicionamento (BAMBERG, 1997), Monique esclarece no início de sua narrativa que ela gira em torno do tráfico e seus danos, que começam a aparecer como forma de empoderamento para os jovens (BIAR, 2012) que também são nossos alunos “tá mais declarado, muitos alunos estão no tráfico, isso não existia aqui de alunos chegarem a falar “professora, não quero estudar não porque eu vou entrar na boca”. isso não existia, isso não fazia parte da cultura da escola. de três anos para cá isso faz. “ah, não quero estudar porque eu vou entrar na boca” (linhas 38-44). Fazendo um comparativo entre seu passado com aluna da escola e professora nos anos anteriores, Monique percebe mudanças nos dias atuais através da fala de um aluno.

A narrativa da professora começa a apresentar uma sequência de *orientações* (linhas 44-55):

- é:: tem um mês que eu estava conversando com os alunos sobre a questão da grécia, né...
- que nessa sociedade existia a questão: “o que é uma pessoa virtuosa? o que é um homem virtuoso? precisa saber lutar, saber guerrear”
- nisso eu conversei com eles no primeiro ano do ensino médio.
- o que eles achavam na nossa sociedade, o que era importante para o cidadão, para um indivíduo ser considerado uma pessoa virtuosa, um homem virtuoso...
- olha, de você olhar aquele menino e falar “NOSSA, aquele ali meu deus, ele:: tem que ser respeitado”

Monique nos contextualiza sobre o que aconteceu durante a sua aula. Em seguida, ela reporta a fala do aluno para nos reiterar como o tráfico no local vem modificando a avaliação que alguns alunos fazem sobre ele, como em “professora, para eu olhar para um cara e dizer que ele é sinistro, ele tem que ter uma arma” (linhas 59-61). Essa avaliação do aluno sobre o tema discutido em sala se faz presente em meio à *ação complicadora* (linhas 53-61) da narrativa de Monique. Diante disso, a professora faz um *account* avaliativo (De Fina, 2009) sobre a escolha do léxico “*sinistro*” pelo aluno como sinônimo de virtuoso, ou seja, como alguém admirado por pertencer ao tráfico e deter o poder da arma em suas mãos (linhas 66-69). O nível 2 de posicionamento das professoras Monique e eu se permeiam conforme a história vai sendo alcançada por mim e vamos nos alinhando nas linhas 70-85. O *resultado*, ou seja, o desfecho da narrativa é que Monique se posiciona (nível 3) como uma professora preocupada com a nova realidade e discursos vindos dos seus alunos (linhas 86-88) e avalia toda a situação na *coda* de sua narrativa ao dizer que quando ela começou a trabalhar na escola “*isso jamais iria fazer parte da fala deles*” (linha 89-90). Essa reflexão nos leva ao excerto seguinte da professora Erica.

- **Erica**

Excerto 4- “*Hoje em dia a briga é contra a violência*” (07’05”-12’48”)

| | | |
|-----|---------|---|
| 001 | Viviane | e você iniciou em 2007 e:: agora ano de 2018, você |
| 002 | | percebe alguma mudança? |
| 003 | Erica | eu percebo a mudança...houve uma mudança boa, os |
| 004 | | professores são mais empenhados do que naquela época. |
| 005 | | quando eu entrei, eu só ouvia assim:” turma é isso, |
| 006 | | aluno é aquilo!” e não havia empenho do professor em |
| 007 | | criar projetos, sabe? em se preocupar com o aluno |
| 008 | | individualmente. o aluno como <u>indivíduo</u> . eu escutava |
| 009 | | os professores fazendo críticas a turma como um todo. |
| 010 | Viviane | uhum |
| 011 | Erica | então a visão que eu <u>tinha</u> de recém-chegada no estado, |
| 012 | | era que todas as turmas eram ruins, que todo aluno do |
| 013 | | estado era ruim. era quase como se não fosse um ser |
| 014 | | humano, era como se não fosse uma criança. |
| 015 | Viviane | não tinha aquele olhar individual |

| | | |
|--|---------|---|
| 016 017 018 019 020 | Erica | não existia aquele OLHAR sobre a criança. então eu entrei aqui, graças a deus com pessoas que chegaram junto comigo, pessoas novas como o lucio entrou, marcele ((nome fictício)), nós entramos no mesmo ano. nós éramos contratados em 2005 e 2006. |
| 021 | Viviane | uhum. |
| 022 023 024 025 | Erica | sáimos do contrato e entramos no ano seguinte como matrícula. só que a nossa visão era outra... a nossa visão era que o aluno era como um ser, indivíduo que teria quer ser respeitado |
| 026 | Viviane | sim |
| 027 | Erica | começamos a elaborar projetos. |
| 028 | Viviane | youê acha [que] |
| 029 | Erica | [de] uma forma diferenciada |
| 030 031 032 | Viviane | [pelo fato] de você ter estudado aqui, você ser moradora do local, isso influenciou nessa sua visão? |
| 033 034 035 036 037 038 039 040 041 042 043 044 045 046 | Erica | MUITO...porque a minha visão era "essa aqui é minha escola!" eu fui uma menina pobre que não tinha merenda para comer, eu tomava aquele leite que tinha aqui comia aquele macarrão com salsicha que era horrível, sabe? e quando tinha saco de leite aqui que o governo dava, eu levava saquinho de leite para casa. era muito bom. ganhava o para-pedro, que era aquele boneco de plástico vermelho, ganhava peteca. às vezes passava aqui o vendedor e passava de sala em sala vendendo aquelas canetinhas sylvapen®. era pequenininha, era miudinha aquelas seis canetinhas, eram MUITO caras, a gente não tinha hidrocor naquela época.eu não tinha lápis de cor. então a minha mãe, fez o esforço para comprar a sylvapen® para mim. |
| 047 | Viviane | uhum. |
| 048 049 050 051 052 053 054 055 056 057 058 059 | Erica | hoje em dia, você tem tudo na papelaria. você com cinco reais, quatro reais você compra o hidrocor. você compra o lápis de cor por quatro reais, cinco reais. naquela época, você não tinha essas coisas. nem calculadora, transferidor, régua,... quando o governo dava, tinha. uniforme o governo dava: conga, a camisa, o emblema que você ganhava para costurar, a mãe costurava o emblema na camisa e uma fita de seda azul marinho que você amarrava e fazia o lacinho aqui. quer dizer, eu sei que a visão que eu tinha que a educação é: poderia mudar a realidade desses jovens não é contra a pobreza como na minha época. |
| 060 | Viviane | uhum. |
| 061 062 063 064 065 | Erica | hoje em dia a briga é contra a violência. que os alunos daqui do colégio distrito ((nome fictício)), MUITOS dos que eu vejo na internet lá a foto, partiram, morreram pela violência, na violência. e eles já estudaram aqui na escola. |
| 066 | Viviane | e você já teve ex-alunos que fa-. |
| 067 | Erica | [MUITOS] |
| 068 | Viviane | [que faleceram?] |

| | | |
|--|---------|---|
| 069 070 071 072 | Erica | MUITOS, MUITOS...inclusive a nossa escola tem lá atrás no muro duas imagens de garotos. desenharam de grafite. é o quadro perfeito, é a fisionomia perfeita e eles trabalham muito bem com isso. |
| 073 | Viviane | uhum |
| 074 075 076 077 078 079 080 | Erica | grafitaram a imagem grande. a gente não pode fotografar né? deixa lá. são dois meninos que estudaram aqui. e o segundo... o primeiro eu sei que faleceu porque todo mundo comentou e que saiu na internet, mas a foto do segundo aluno, eu nem sabia. eu só soube que ele foi morto... porque eu vi numa foto= ((grafitada)) |
| 081 | Viviane | =por causa do grafite. |
| 082 083 084 085 086 087 088 | Erica | e eu vejo no jornal. muitos morreram, é:: passaram por nós. então eu passei a pensar;" será que tem alguma coisa que eu possa fazer como professora?" porque na sala de aula eu estou lá: eu vejo um menino ali, antigamente o garoto fazia bagunça eu mandava sair de sala...na época morreu muita gente, morreram muitos jovens. |
| 089 | Viviane | uhum. |
| 090 091 092 093 094 095 096 097 098 099 100 101 102 103 | Erica | foi a época que a gente mais expulsava alunos de sala. às vezes eu mandava sair assim, o grupo todo. "sai todo mundo!" e assim saíam cinco, seis de uma vez. "ah professora, eu não sei o que, não sei o que..." e iam saindo. depois eles falavam assim: ... "e aí tia, foi mal tia, foi mal, pode voltar?" ou numa aula seguinte. eu não suspendia ninguém, eu só pedia para sair porque eles aprontavam o terror e às vezes eu não conseguia trabalhar. eu não sabia como lidar com isso. HOJE eu sei. hoje eu sei. hoje eu não faço mais isso. hoje não, já há um bom tempo atrás, eu abdiquei da minha vida essa questão de expulsar aluno. eu não tiro aluno de sala de aula. só se for uma situação EXTREMA. |
| 104 | Viviane | uhum. |

Neste excerto extraído da minha interação com a professora Erica, é possível ver duas narrativas entrelaçadas. Na primeira, Erica se posiciona (nível 1) como profissional (BAMBERG, 2002) e constrói os professores como agentes de sua história de vida (LINDE, 1993). A professora anuncia, no resumo, as mudanças que percebeu no trato que os professores tinham com os alunos assim que ela começou a trabalhar na escola e como os professores que começaram a trabalhar na escola posteriormente se diferenciam dos seus antigos colegas de trabalho “eu percebo a mudança...houve uma mudança boa, os professores são mais empenhados do que naquela época” (linhas 3-4). A segunda narrativa, já mostra o posicionamento (BAMBERG, 2002) de Erica como ex-aluna da escola e sua visão de pertencimento a comunidade escolar e local “MUITO...porque a minha visão era “essa aqui é minha escola!” (linhas 33-34).

Ainda sobre a primeira narrativa, Erica apresenta uma sequência de *orientações* (linhas 5-9):

- eu só ouvia assim: "turma é isso, aluno é aquilo!"
- e não havia empenho do professor em criar projetos, sabe? Em se preocupar com o aluno individualmente. o aluno como indivíduo.
- eu escutava os professores fazendo críticas a turma como um todo.

As *orientações* da narrativa de Erica são uma reflexão sobre o passado, sobre qual era a visão que alguns professores que trabalham na escola tinham com relação aos alunos e ela faz *avaliações* em sua narrativa (linhas 11-14):

- então a visão que eu tinha de recém-chegada no estado, era que todas as turmas eram ruins,
- que todo aluno do estado era ruim.
- era quase como se não fosse um ser humano, era como se não fosse uma criança.

As escolhas lexicais presentes na narrativa de Erica sobre como era a sua visão sobre os alunos, como "ruins" (linha 12), "aluno do estado como ruim" (linhas 12-13) eram baseadas no que os professores lhe diziam quando começou a trabalhar na escola. O *resultado*, ou seja, o desfecho, começa a aparecer na narrativa de Erica que evidencia a importância da entrada de novos professores na escola "graças a deus com pessoas que chegaram junto comigo, pessoas novas como o lucio entrou, marcele ((nome fictício)), nós entramos no mesmo ano. nós éramos contratados em 2005 e 2006." e "saímos do contrato e entramos no ano seguinte como matrícula. só que a nossa visão era outra... a nossa visão era que o aluno era como um ser, indivíduo que teria que ser respeitado" (linhas 17-20; 22-25). O encerramento dessa narrativa através da *coda* acontece quando Erica menciona em sua história de vida (LINDE, 1993) que ela e outros professores que chegaram posteriormente começaram a elaborar projetos de uma forma diferenciada (linhas 27-29), mostrando o entrelaçamento da história de vida com o desenvolvimento de uma consciência e autorreflexão sobre o trabalho pedagógico.

No nível 1 de posicionamento na segunda narrativa (BAMBERG, 2002), Erica constrói os jovens que estudaram na escola como agentes de sua história.

Primeiramente, ela coloca as suas experiências como aluna e menina pobre por meio de *orientações* (linhas 33-46):

- porque a minha visão era “essa aqui é minha escola!” eu fui uma menina pobre que não tinha merenda para comer,
- eu tomava aquele leite que tinha aqui
- comia aquele macarrão com salsicha que era horrível, sabe?
- e quando tinha saco de leite aqui que o governo dava,
- eu levava saquinho de leite para casa. era muito bom.
- ganhava o para-pedro, que era aquele boneco de plástico vermelho, ganhava peteca.
- às vezes passava aqui o vendedor e passava de sala em sala vendendo aquelas canetinhas sylvapen®. era pequenininha, era miudinha aquelas seis canetinhas, eram MUITO caras,
- a gente não tinha hidrocor naquela época.
- eu não tinha lápis de cor. então a minha mãe, fez o esforço para comprar a sylvapen® para mim

As *orientações* na narrativa de Erica acabam evidenciando o antagonismo entre passado e tempos atuais, isto é, para, em seguida, compreendermos o que vem acontecendo com alguns jovens que estudam e estudaram na escola “hoje em dia a briga é contra a violência. que os alunos daqui do colégio distrito ((nome fictício)), MUITOS dos que eu vejo na internet lá a foto, partiram, morreram pela violência, na violência. e eles já estudaram aqui na escola.” (linhas 61-65). Aqui, percebemos que tudo o que foi dito anteriormente por Erica caminhou para esta *ação complicadora*, ou seja, a violência vem ceifando a vida dos jovens alunos (TAVARES, 2010; BIAR, 2012). Erica segue dando sequência as *orientações* de sua narrativa contando o que aconteceu após a morte de dois alunos (linhas 69-71; 74-80):

- inclusive a nossa escola tem lá atrás no muro duas imagens de garotos.
- desenharam de grafite. é o quadro perfeito, é a fisionomia perfeita e eles trabalham muito bem com isso.
- grafitaram a imagem grande. a gente não pode fotografar né? deixa lá.
- são dois meninos que estudaram aqui. e o segundo...
- o primeiro eu sei que faleceu porque todo mundo comentou e que saiu na internet,

- mas a foto do segundo aluno, eu nem sabia. eu só soube que ele foi morto... porque eu vi numa foto=

Posteriormente, há uma interrupção minha em forma de estratégia cooperativa na fala “=por causa do grafite” (linha 81). Em seguida, no nível 2 de posicionamento (BAMBERG, 2002), Erica nos direciona para o porquê de sua história ter sido contada até aqui. De uma maneira reflexiva, Erica compara como era a sua prática docente antes e como é nos dias atuais e repensa o quanto a sua antiga forma de agir a distanciava dos alunos por não compreender a realidade do local (MOITA LOPES, 2006) que os aproximava de outros atrativos fora da escola com consequências desastrosas conforme aparecem nas *orientações* presentes na narrativa (linhas 82-88; 90-98):

- “e eu vejo no jornal. muitos morreram, é:: passaram por nós.
- então eu passei a pensar;” será que tem alguma coisa que eu possa fazer como professora?” porque na sala de aula eu estou lá: eu vejo um menino ali,
- antigamente o garoto fazia bagunça eu mandava sair de sala...
- na época morreu muita gente, morreram muitos jovens.
- e “foi a época que a gente mais expulsava alunos de sala.
- às vezes eu mandava sair assim, o grupo todo. “sai todo mundo!”
- e assim saíam cinco, seis de uma vez. “ah professora, eu não sei o que, não sei o que...” e iam saindo.
- depois eles falavam assim: ... “e aí tia, foi mal tia, foi mal, pode voltar?” ou numa aula seguinte.
- eu não suspendia ninguém,
- eu só pedia para sair porque eles aprontavam o terror e às vezes eu não conseguia trabalhar.”

Erica também recorre a sua própria fala reportada “será que tem alguma coisa que eu possa fazer como professora?” (linhas 83-84). Isso acaba se tornando a *ação complicadora* da sua segunda narrativa, pois ela não sabia o que fazer “eu não sabia como lidar com isso” (linhas 98-99). Como *resultado*, ela demonstra que houve uma compreensão e mudança da forma como estava agindo “HOJE eu sei. hoje eu não faço mais isso. hoje não, já há um bom tempo atrás, eu abdiquei da minha vida essa questão de expulsar

aluno” (linhas 99-101), seguindo com uma *coda* avaliativa compartilhada comigo (linhas 101-104).

- **Lucio**

Excerto 5 – “*A influência externa é muito grande*” (41’27” – 42’50”)

| | | |
|-----|---------|---|
| 001 | Viviane | teve alguma situação na sua sala de aula e você se |
| 002 | | recorda que você acabou esbarrando nessa questão |
| 003 | | dos conflitos, das operações que tem acontecido |
| 004 | | também. isso já aconteceu? |
| 005 | Lucio | sim. principalmente pelas suspensões de dias |
| 006 | | letivos e você tem uma programação para um |
| 007 | | conteúdo, para uma atividade e ela é adiada e com |
| 008 | | isso você perde aquela sequência lógica né, da |
| 009 | | atividade e isso prejudica a turma como um todo e |
| 010 | | pontualmente sim, não com a mesma intensidade que |
| 011 | | muitos colegas, em função de eu estar na |
| 012 | | comunidade, de ver esses garotos né, que tem algum |
| 013 | | envolvimento, alguma parceria, a amizade com esses |
| 014 | | grupos, mas por conhecê-los também fora e então= |
| 015 | Viviane | =e algum aluno já te pediu |
| 016 | | ajuda? já veio conversar sobre alguma questão dele. |
| 017 | Lucio | diretamente ainda não. diretamente ainda não, mas |
| 018 | | quando as sistemáticas surgem na sala, a gente |
| 019 | | percebe o incômodo de alguns, a consternação de |
| 020 | | outros. mas a influência externa é muito grande que |
| 021 | | a gente tem em sala de aula. é:: alguns que são |
| 022 | | envolvidos sim e outros que já são até pequenos |
| 023 | | chefes de algumas partes do movimento lá fora, né. |
| 024 | Viviane | uhum |

Logo no início da interação entre mim e Lucio, ele assume um posicionamento profissional que começa a dar lugar ao de morador a partir da linha 11. O *resumo* “principalmente pelas suspensões de dias letivos” (linhas 5-6) inicia o que virá a seguir, isto é, as *avaliações* de Lucio mostrando qual é o seu posicionamento (nível 1) (BAMBERG, 2002) acerca dos prejuízos causados pelos conflitos urbanos acarretando nas suspensões das aulas (linhas 6-10):

- você tem uma programação para um conteúdo, para uma atividade
- ela é adiada
- com isso você perde aquela sequência lógica né, da atividade
- e isso prejudica a turma como um todo e pontualmente sim

A micronarrativa apresenta uma nova sequência de *avaliações* a partir da linha 10, “não com a mesma intensidade que muitos colegas, em função de eu estar na comunidade, de ver esses garotos né, que tem algum envolvimento, alguma parceria, a amizade com esses grupos, mas por conhecê-los também fora e então”, onde Lucio se posiciona (nível 2) em uma relação favorável por ser morador do bairro e estabelecer o que ele chama de “parceria” (linha 13) e “amizade” (linha 13) com a comunidade e os alunos. Ademais, a escolha lexical (GUMPERZ, 1982) de Lucio pelo uso da palavra “você” e a sua repetição se tornam estratégias de alinhamento (CAMERON, 1997) entre mim e Lucio como interactantes.

Nessa simbiose entre localidade e profissão, Lucio redireciona a sua micronarrativa como professor trazendo uma nova sequência de *avaliações* e posicionamento (nível 3) sobre a influência externa do tráfico e como ele se reflete em sala de aula (linhas 17-23):

- diretamente ainda não. diretamente ainda não, mas quando as sistemáticas surgem na sala,
- a gente percebe o incômodo de alguns, a consternação de outros.
- mas a influência externa é muito grande que a gente tem em sala de aula.
- é:: alguns que são envolvidos sim e outros que já são até pequenos chefes de algumas partes do movimento lá fora, né.

Diante dessa realidade local retratada por Lucio, os professores são o que Telles chama de “sobreviventes na adversidade” (TELLES, 2007, p. 216). Além disso, conforme Telles (2007), nem sempre os chefes do tráfico são *outsiders* que buscam disputas letais do território e dos negócios. Como pode ser visto em “é:: alguns que são envolvidos sim e outros que já são até pequenos chefes de algumas partes do movimento lá fora, né” (linhas 21-23), “os chefes locais do tráfico de drogas ou dos negócios obscuros também podem ser moradores do local” e foi lá mesmo que “nasceram, cresceram, conhecem “todo mundo”, construíram laços de amizade e solidariedade e também sabem jogar das reciprocidades da vida cotidiana” (TELLES, 2007, p. 211; 212).

- **Jéssica**

Excerto 6 – “*Eu sinto que o público mudou muito*” (10’30”- 11’09”)

| | | |
|-----|---------|---|
| 001 | Viviane | o que que você sente assim, desde a época que você |
| 002 | | era aluna aqui da escola, que você tem essa |
| 003 | | experiência como aluna e agora como professora. o |
| 004 | | que você sente em relação as mudanças que foram |
| 005 | | ocorrendo? |
| 006 | Jéssica | eu sinto que o público mudou <u>muito</u> por questões... |
| 007 | | pelas questões do bairro, por questões de |
| 008 | | violência. na época em que eu estudava, não tinha |
| 009 | | essa relação do tráfico |
| 010 | Viviane | sim |
| 011 | Jéssica | do tráfico <u>enraiza::do</u> , essa coisa tão PRÓXIMA, é |
| 012 | | muito próximo da gente. você vê isso pela forma |
| 013 | | dos alunos-, era uma coisa mais assim: você sabia |
| 014 | | que tinha mas era mais longe. você não tinha a |
| 015 | | convivência. |

Na interação entre mim e Jéssica, ela constrói o seu *self* (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008) de profissional e ex-aluna interligados. Como ex-aluna, Jéssica se posiciona (nível 1) gerando *avaliações* em seu discurso que corroboram com o que havia sido abordado em minha interação com Lucio sobre a interferência do tráfico “eu sinto que o público mudou muito por questões... pelas questões do bairro, por questões de violência. na época em que eu estudava, não tinha essa relação do tráfico” (linha 6-9), fazendo um comparativo de como era o público em sua época como aluna e o atual.

Embora Jéssica se posicione (nível 1) fazendo a escolha lexical com entonação (GUMPERZ, 1982) das palavras “enraiza::do” (linha 11) e PRÓXIMA (linha 11) para se referir a influência que o tráfico tenta exercer em nosso cotidiano escolar, em contrapartida, ela não completa a sua *avaliação* em “você vê isso pela forma dos alunos” o que causa uma quebra súbita e incompletude de sua frase. Além disso, vale ressaltar que o recurso linguístico utilizado em sua fala que foi a escolha lexical (GUMPERZ, 1982) da palavra “você” (linha 12) substituindo o pronome “eu” se torna uma estratégia de alinhamento para que não seja preciso completar a frase e fique implícito para a minha compreensão o que ela quer dizer, uma vez que também faço parte da escola e compartilho experiências. Na sequência, Jéssica se posiciona (nível 3) através de uma *coda* avaliativa em “era uma coisa mais assim: você sabia que tinha mas era mais longe. você não tinha

a convivência.” (linhas 13-15) defendendo o seu ponto de vista, pois se não havia a convivência com o tráfico por ser algo mais distante de sua realidade mesmo como moradora, significa que nos dias atuais “o tráfico se torna uma ameaça mais concreta e coloca vidas em risco de morte violenta” (TELLES, 2007, p. 216), tornando o cotidiano escolar marcado pelos conflitos urbanos.

- **Sofia**

Excerto 7– “A vontade do governo é número, é estatística” (12’25”-14’18”)

| | | |
|-----|---------|--|
| 001 | Sofia | tem que ter muita vontade do governo. o governo |
| 002 | | não tem vontade de nada né. a vontade do governo |
| 003 | | é <u>número</u> , é <u>estatística</u> é que o aluno... se o |
| 004 | | aluno for bem nesses ideb’s, nessas provas aí que |
| 005 | | eles colocam, a escola é maravilhosa. ele não quer |
| 006 | | nem saber o que aconteceu |
| 007 | Viviane | o que a gente passa, quais são os desafios |
| 008 | Sofia | exatamente. quais são os desafios, o que a escola |
| 009 | | passa é:: o bairro, onde a escola está inserida. |
| 010 | Viviane | exatamente |
| 011 | Sofia | esse ano a gente está mais tranquilo, mas ano |
| 012 | | passado a gente passou um ano de SOFRIMENTO... de |
| 013 | | chegar na escola e não saber se podia trabalhar |
| 014 | Viviane | verdade...mas esse ano a [gente também teve] |
| 015 | Sofia | [a gente teve] mas |
| 016 | | igual ao ano passado não. o ano passado foi muito |
| 017 | | mais. ano passado tinha dias, semanas que eram de |
| 018 | | três a quatro vezes por semana porque você não |
| 019 | | sabia se podia trabalhar |
| 020 | Viviane | isso é verdade |
| 021 | Sofia | você chegava à escola e daqui a meia hora, uma |
| 022 | | hora, duas horas, você não sabia se podia |
| 023 | | trabalhar. teve esse ano, TEVE...mas bem menos. |
| 024 | Viviane | talvez pela presença[do] |
| 025 | Sofia | [do exército] |
| 026 | Viviane | [do exército] |
| 027 | Sofia | é isso é. das forças nacionais, mas bem menos, bem |
| 028 | | menos. |
| 029 | Viviane | sim. e:: com relação a escola, a esse entorno, com |
| 030 | | relação a violência que está acontecendo. quais |
| 031 | | são as mudanças que você vem <u>percebendo</u> é:: ao |
| 032 | | longo desses anos que você está aqui trabalhando |
| 033 | | e se já teve alguma situação, né, na sua prática |
| 034 | | em sala de aula que: essa situação de violência |
| 035 | | interferiu? queria saber se você se lembra de |
| 036 | | alguma situação. |
| 037 | Sofia | que interferisse...interferiu porque a gente deixa |
| 038 | | de ir para sala, né, quando tem esse tiroteio, |
| 039 | | essas coisas a gente deixa de ir para sala, mas |
| 040 | | de alguns anos para cá, de uns três...quatro anos |
| 041 | | para cá está muito PIOR. |
| 042 | Viviane | uhum |

Para Labov (1972) a avaliação na estrutura narrativa está moldada pelo envolvimento emocional do narrador com a história, que é o que acontece com Sofia. Apresentando um enquadre profissional em sua narrativa, Sofia inicia se posicionando (nível 1) em uma sequência de *avaliações* sobre a forma de agir do nosso governo (linhas 1-6):

- tem que ter muita vontade do governo.
- o governo não tem vontade de nada né.
- a vontade do governo é número, é estatística
- é que o aluno... se o aluno for bem nesses ideb's, nessas provas aí que eles colocam, a escola é maravilhosa.
- ele não quer nem saber o que aconteceu

Adiantando um pouco a discussão sobre estigma na próxima seção deste capítulo de análise, o que é compreendido através das *avaliações* de Sofia é que as vozes dos professores de escola pública estão sendo estigmatizadas e, geralmente subalternas, pois são desvalorizadas e silenciadas, em relação a instituições superiores representadas pelo próprio governo que avalia os alunos das escolas públicas constantemente criando o seu próprio mecanismo de avaliação para fins estatísticos e descarta as avaliações dos professores quando o objetivo é apontar resultados numéricos. Subalterno, ou periférico, é aqui entendido como posicionado inferiormente em relação a quem detém o monopólio do saber, a centros hegemônicos que ditam o que conta como conhecimento (SANTOS, 2004).

Isto não quer dizer que os sujeitos não tenham a possibilidade de exercer agência social e subverter as relações de poder, que é exatamente o que Sofia e eu fazemos ao resistir através do nosso questionamento e nossa reflexividade sobre a nossa prática docente (KLEIMAN, 2002) e como pode ser entendido em nosso alinhamento (GOFFMAN, 1974) e *avaliações* em “o que a gente passa, quais são os desafios” (linha 7), “exatamente. quais são os desafios, o que a escola passa é:: o bairro, onde a escola está inserida.” (linhas 8-9) e “exatamente” (linha 10).

Posteriormente, no *resumo* de Sofia, é compreendida a história que virá sobre como foi o ano letivo de 2017 “esse ano a gente está mais tranquilo, mas ano passado a gente passou um ano de SOFRIMENTO” (linhas 11-12),

lembrando que a escolha linguística e prosódica pela entonação (GUMPERZ, 1982) de “SOFRIMENTO” nos guia para o posicionamento (nível 2) de Sofia justificando o motivo do que será contado. Logo após, a narrativa de Sofia nos direciona para a ação complicadora de sua história “de chegar na escola e não saber se podia trabalhar” (linhas 12-13), na qual me alinho em “verdade” (linha 14) como estratégia cooperativa da fala (CAMERON, 2016), mas ao mesmo tempo dou continuidade trazendo uma oração coordenada adversativa “mas esse ano a [gente também teve]” (linha 14) para mostrar que também enfrentamos esses desafios em 2018, o que aponta para o que Cameron (2015) considera como uma estratégia competitiva em minha fala.

O mesmo ocorre em “[a gente teve]” (linha 15) quando Sofia se alinha à minha fala, mas logo em seguida, a sua narrativa apresenta uma retrospectiva na fala adversa em “mas igual ao ano passado não. o ano passado foi muito mais” (linhas 15-17) retratando assim as estratégias cooperativas e competitivas de tomada e sustentação de turno que normalmente ocorrem nas interações (CAMERON, 2016). O encadeamento de *orientações* que vem a seguir na fala de Sofia passa a contextualizar a história presente na narrativa:

- ano passado tinha dias, semanas que eram de três a quatro vezes por semana (Sofia está se referindo aos conflitos urbanos, por exemplo, tiroteios, operações policiais e retirada de barricadas)
- você não sabia se podia trabalhar
- você chegava à escola e daqui a meia hora, uma hora, duas horas, você não sabia se podia trabalhar.

Além da compreensão sobre o que vivenciamos através das *orientações* na fala de Sofia, conforme mostrado anteriormente, elas são reforçadas pela sua *avaliação* externa (LABOV & WALETZKY, 1967) que mantém as estratégias cooperativas e competitivas, inclusive apoiando-se na entonação lexical no uso de “TEVE” (linha 23) em “teve esse ano, TEVE...mas bem menos” (linha 23) e em “mas bem menos, bem menos” (linhas 27-28), apesar de haver muito alinhamento nas construções de nossa fala:

- talvez pela presença[do] (linha 24)
- [do exército] (linha 25)

- [do exército] (linha 26)
- é isso é. das forças nacionais (linha 27)

Sofia continua mostrando agentividade e posicionamento (nível 3) (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008) e dessa vez nos construindo como agentes sociais que estamos à mercê das questões externas que refletem em nosso trabalho (BAMBERG, 2002), conforme indica o *resultado* na narrativa “interferiu porque a gente deixa de ir para sala, né, quando tem esse tiroteio, essas coisas a gente deixa de ir para sala” (linhas 37-39) seguido pela *avaliação* de Sofia em “mas de alguns anos para cá, de uns três...quatro anos para cá está muito PIOR” (linhas 39-41) que enfatiza através do recurso prosódico da entonação em “PIOR” (linha 41) que políticas públicas não conseguiram alcançar a situação do bairro com medidas paliativas, e, como já se previa, ainda piorou após a saída do exército em dezembro de 2018. Segundo Telles (2007), a equação fácil e rápida entre pobreza, desemprego, exclusão, criminalidade e morte violenta alimenta a obsessão securitária que não resolve o cerne do problema, enquanto a prioridade não for a educação para melhores condições de emprego e promoção da inclusão social.

5.3

Estigma social e resistências presentes nas narrativas

“O estigma não se constitui apenas de marcas visíveis”
(Goffman, 1988, p.32)

Um dos aspectos mais importantes e de responsabilidade de uma pesquisa é “a questão política de proteção dos menos poderosos, dos mais pobres, dos menos escolarizados, tomando cuidado para que nossos resultados de pesquisa não possam ser utilizados para contribuir à desvalorização desses grupos” (KLEIMAN, 2002, p. 1998). No senso comum, não só alunos de escola pública, mas também os professores têm sido estigmatizados.

Segundo Kleiman (2013), a proletarianização do professor, a exclusão e o conflito intercultural são propostos como temas importantes para o linguista

aplicado, assim como eu, que investigo, de um lugar privilegiado, “com olhos do Sul para o Sul” (KLEIMAN, 2013, p.13), já que a pesquisa ocorre com professores da mesma escola onde trabalho, portanto, no contexto onde eu já estava inserida. Ao dizer “com os olhos do Sul para o Sul, significa ouvir “as vozes do Sul”, “daqueles à margem de modo a colaborar na construção de uma aliança anti-hegemônica em tempos de discursos globalizados e hegemônicos” (MOITA LOPES, 2006, p. 30)

A teorização goffmaniana sobre estigma me parece um caminho para a análise nesta pesquisa. Recorro ao olhar sociocultural de Goffman (1963, 1977, 1979), ao descrever onde e como vejo os traços de estigma marcando as construções que os professores fazem de si e dos alunos da escola pública, levando em consideração questões de classe social e violência urbana. Há questões de sofrimento humano que estão ligadas às identitárias focando em como suas marcas de descrédito (GOFFMAN, 1963) que são significantes nesse processo de cerceamento de suas liberdades, ora por elas mesmas, ora pela sociedade à sua volta em um meio que representa uma plataforma para a ação discursiva da reflexividade institucional (GOFFMAN, 1977).

Conforme argumenta Goffman (1988, p.32), o estigma não se constitui apenas de marcas visíveis. Muitas vezes constitui-se em defeitos preconizados e rotulados socialmente, como apresentado na análise. Esse conceito goffmaniano de estigma que dialoga com esta pesquisa, traz à cena experiências de professores que informam que já foram socialmente desfavorecidos e que se colocam no lugar de seus alunos hoje em dia, pois estes enfrentam dificuldades socioeconômicas ou já foram estigmatizados por pertencerem à uma comunidade localizada em um bairro periférico. Segundo Goffman, a situação mais paradoxal do estigmatizado é que a sociedade lhe diz que ele é um membro do grupo mais amplo, ou seja, é um ser humano normal, mas que até certo ponto também é diferente (GOFFMAN, 1988, p.134).

Os professores da rede pública estadual vivenciam nos últimos anos a desvalorização da carreira pelos baixíssimos salários em comparação com outras redes públicas de ensino ou outros grupos profissionais com formação superior. Nossas capacidades são questionadas na mídia, muitas vezes somos posicionados como técnicos que apenas seguem materiais didáticos e currículos cada vez mais reguladores de nossas práticas ou que devemos seguir, sem questionamento,

documentos oficiais relacionados à educação. Além disso, somos responsabilizados pelo fracasso do aluno em avaliações governamentais e também recebemos tratamento violento por parte do estado que nos emprega (KLEIMAN, 2002).

As pesquisas sobre o professor de escola pública buscam trazer e compreender as vozes do professor, geralmente subalternas, pois desvalorizadas e silenciadas, em relação a outros grupos que se cruzam nas discussões sobre educação. Subalterno, ou periférico, é aqui entendido como posicionado inferiormente em relação a quem detém o monopólio do saber, a centros hegemônicos que ditam o que conta como conhecimento (SANTOS, 2004). Isto não quer dizer que os sujeitos não tenham possibilidade de exercer agência social e subverter as relações de poder. São exatamente esses espaços e brechas construídos pelos sujeitos para exercerem agência os que possibilitam outro olhar, que desafie a representação negativa que se faz dos professores. (KLEIMAN, 2002)

Assim, é muito importante que mantenhamos em mente a possibilidade de se darem (re) posicionamentos identitários (FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2010) e (res) significações que podem, sim, colocar abaixo estratégias de construção simbólica das ideologias hegemônicas (THOMPSON, 1990). Na minha caminhada como professora, entendo que precisamos estar atentos, preparados pela teoria e pela prática, para lidar com situações delicadas que exigem uma postura crítica e reflexiva, preferencialmente no sentido de problematizar certas colocações, focando na desnaturalização e na desconstrução de ideologias, a fim de fomentar pontos de instabilidade que possam vir a gerar transformações para além dos muros da escola vislumbrando dar corpo a lutas hegemônicas, em maior ou menor escala (PENNYCOOK, 2006).

Desse modo, precisamos incorporar em nosso cotidiano de professores uma postura reflexiva e de conscientização pelo envolvimento e pela autorreflexão. Há questões de sofrimento humano que estão ligadas às práticas identitárias focando em como suas marcas de descrédito (GOFFMAN, 1963) são significantes nesse processo de cerceamento de suas liberdades, ora por elas mesmas, ora pela sociedade à sua volta em um meio que representa uma plataforma para a ação discursiva da reflexividade institucional (GOFFMAN, 1977) como a escola.

Por isso, também recorro ao olhar sociocultural de Goffman (1963, 1977, 1979), ao descrever onde e como vejo os traços de estigma marcando as construções que os professores fazem de si e dos alunos de escola pública, levando em

consideração questões de classe social. Um dos maiores problemas da atualidade é a questão da desigualdade social que no cenário em que vivemos é uma marca registrada na história de países como o Brasil. Considerando que ela ultrapassa questões puramente econômicas, o fator responsável é uma enorme desigualdade distributiva. O que precisamos entender é que essa desigualdade se amplia a uma atração fatal entre pobreza e vulnerabilidade social, corrupção, acumulação de perigos, que causam humilhação e negação da dignidade (BAUMAN, 2013) e, conseqüentemente, a estigmatização.

Além de tratar sobre estigma social, esta seção também trata das resistências a esses estigmas presentes nas narrativas. Ao ler os dados gerados nas minhas interações com os professores, compreendi o quanto as noções de estigma social e resistência estão presentes e interligadas nesta pesquisa.

Falando sobre resistência, parto da reflexão de Schilling (1991) em seus estudos sobre o assunto e também compreendo que “o que estamos chamando de resistência carrega um valor, provoca e é reação, chama a atenção, perturba e exige uma reflexão. Diz coisas”. Ademais, resistência não pode ser reduzida à teimosia ou obstinação, pois ela questiona os lugares: o meu lugar e o seu lugar (SCHILLING, 1991, p. 50).

As sociólogas Patrícia Ewick & Susan Silbey (2003), em seu estudo fundamental para tratar de narrativa, identidade e resistência, argumentam que não só as formas de ação coletiva (greves, boicotes ou revoluções) indicam resistência, mas pequenos atos de desafio realizados por pessoas em posição de subordinação também fazem história, como a maneira pela qual elas lidam com a estrutura de poder, acomodando-se e simultaneamente protegendo seus interesses.

De acordo com as autoras, a resistência se realiza discursivamente de diferentes formas, indo muito além da declaração explícita de crítica e rejeição a um determinado estado de coisa. Ademais, por meio de envolvimento diários, os sujeitos podem identificar os pontos fracos e vulneráveis do poder institucionalizado. Assim, os agentes sociais de resistência também podem chamar por justiça, envolvendo avaliações de que o poder produziu restrições, oportunidades e situações injustas. Vale ressaltar que as narrativas de resistência estão na contramão do capital cultural (posição social, dinheiro, rede de relações) e representam uma forma criativa de romper com as estruturas macrossociais de dominação (EWICK & SILBEY, 2003)

Deste modo, as narrativas de resistência são estratégias linguístico-discursivas fortemente argumentativas, que requisitam a posição divergente de indivíduos ou grupos oprimidos frente a estereótipos cristalizados no senso comum, em determinados contextos sócio-histórico-culturais, em busca de extirpar tais estereótipos e construir e compartilhar novas crenças e novos valores.

Os excertos a seguir baseiam-se em interações entre mim e os professores/moradores que participam da pesquisa. Nesta seção volto o meu olhar para as marcas de estigma social e/ou resistências presentes nas narrativas desses profissionais, dando atenção à pergunta: Como os professores se posicionam em relação a Discursos circulantes sobre educação e violência?

- **Sofia**

Excerto 1 – “*A gente não tem que ter vergonha da nossa origem*” (22’26”-23’16”)

| | | |
|-----|---------|--|
| 001 | Sofia | eu acho que a gente não tem que ter vergonha da |
| 002 | | nossa origem. eu <u>nasci</u> em são gonçalo, eu sempre |
| 003 | | morei em são gonçalo. |
| 004 | Viviane | eu também. só não morei no bairro |
| 005 | Sofia | você não tem que ter vergonha |
| 006 | Viviane | eu também acho |
| 007 | Sofia | ai eu vou dizer ai eu moro no <u>alcântara</u> . não, eu |
| 008 | | moro no CATARINA. |
| 009 | Viviane | sim |
| 010 | Sofia | então eu acho que você não pode mostrar para eles |
| 011 | | que você é alguma coisa superior, porque eu moro |
| 012 | | aqui |
| 013 | Viviane | somos pessoas normais |
| 014 | Sofia | somos pessoas normais, exatamente. não existe uma |
| 015 | | barreira tão grande entre a gente assim |
| 016 | Viviane | é |
| 017 | Sofia | né? a única coisa que eu falo é que “eu já sentei |
| 018 | | aí e agora eu tô aqui na frente. isto pode |
| 019 | | acontecer com você também” |
| 020 | Viviane | sim |
| 021 | Sofia | eu sempre falo com eles “você pode ser o primeiro |
| 022 | | ministro, o presidente, um médico, um dentista.” |
| 023 | | mas eles ficam “mas é?” |
| 024 | Viviane | sim |
| 025 | Sofia | porque eu estudei em escola pública. |
| 026 | Viviane | eu também. |

A narrativa de Sofia se inicia com ela construindo um posicionamento (nível 3) identitário como moradora e através de suas *avaliações* “eu acho que a gente não tem que ter vergonha da nossa origem. eu nasci em são gonçalo,

eu sempre morei em São Gonçalo” (linhas 1-3) sabe-se que moradores da cidade onde Sofia e eu moramos, que é São Gonçalo, são estigmatizados socialmente por questões sócio-históricas.

Conforme argumenta Goffman (1988, p.32), o estigma não se constitui apenas de marcas visíveis, pois muitas vezes constitui-se em defeitos preconizados e rotulados socialmente, como neste caso. São Gonçalo tem sua história de formação resultante de um demorado processo de urbanização, sendo além disso um lugar de reservatório de mão-de-obra barata da capital do estado ainda nos dias atuais. (PINHO, 2006). Além disso, a cidade tem sua história marcada pelo processo de industrialização, a migração das áreas rurais e o conseqüente declínio das lavouras, que fez com que São Gonçalo apresentasse aumento demográfico, principalmente após os loteamentos das fazendas e dos sítios. Com a precariedade de investimentos e até mesmo a falta dele para melhorias na cidade, ampliou-se a pobreza, o desemprego, a precariedade urbana, portanto também houve o aumento da violência (TELLES, 2007). Esses fatores levaram a estigmatização social da cidade e a vergonha de alguns moradores de falar que moram nela.

Ao mesmo tempo que a fala de Sofia apresenta marcas de um estigma social (GOFFMAN, 1963), ela também possui marcas de resistência que convidam à uma construção do *self* (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU) e aceitação identitária de nossas origens, de onde viemos e que não tenhamos vergonha de falar para o outro, pois precisamos romper com discursos macro cristalizados (EWICK & SILBEY, 2003). Em meu alinhamento, compartilho do mesmo posicionamento de Sofia “eu também acho” (linha 6) e ela continua a sua *avaliação* “ai eu vou dizer ai eu moro no alcântara. não, eu moro no CATARINA” (linhas 7-8) trazendo uma estratégia prosódica que é a entonação (GUMPERZ, 1982) das palavras “alcântara” (linha 7) e “CATARINA”(linha 8) para esclarecer que ela não mora em Alcântara, que é o grande bairro e centro comercial de São Gonçalo, mas sim no Jardim Catarina, que é o bairro onde a escola se localiza e que começou a sofrer com o processo de periferização pela ausência de políticas públicas locais e pela violência. No entanto, como em qualquer lugar, o Jardim Catarina também possui marcas de construções identitárias, que não devem aceitar marcas de descrédito (GOFFMAN, 1963) vindas de discursos circulantes.

Através das falas reportadas de Sofia em “eu já sentei aí e agora eu tô aqui na frente. isto pode acontecer com você também” (linhas 17-

19) “você pode ser o primeiro ministro, o presidente, um médico, um dentista.” mas eles ficam “mas é?” (linhas 21-23) está subentendido que estudantes de escolas públicas sofrem estigma social (GOFFMAN, 1963) por serem sujeitos vindos de baixa renda e pelas avaliações governamentais, que os posicionam inferiormente pela hegemonia de um discurso macro cristalizado (EWICK & SILBEY, 2003; SANTOS, 2004). Isso ocorre porque as classes dominantes não querem subverter as relações de poder (KLEIMAN, 2002) através da educação e essas falas reportadas são seguidas pelo *resultado* da narrativa “porque eu estudei em escola pública” (linhas 25) e a *coda* “eu também” que confirmam tal reflexão surgida na micronarrativa aqui apresentada. A voz de Sofia ecoa como uma agente social resistente à essas ideologias hegemônicas, expondo a sua história aos alunos com exemplo de luta pela desconstrução dessas ideologias (PENNYCOOK, 2006).

- **Lucio**

Excerto 2 – “A gente percebe que não tem preocupação alguma do sistema em permitir que o profissional faça um trabalho de qualidade” (47’05” – 48’30”)

| | | |
|-----|---------|---|
| 001 | Lucio | a gente percebe que não tem preocupação alguma do <u>sistema</u> em permitir que o profissional faça um trabalho de qualidade e isso fica <u>claro</u> porque é óbvio em uma turma inteira formada, fazendo faculdade ou seguindo um caminho legal e alguém que se veja não como um subalterno e sim como um líder...o estado quebra, o sistema quebra. porque a ideia é formar mão de obra barata, eleitores, currais eleitorais. isso é até tanto verdade para os alunos tanto da pública como da privada, e se eu pegar todos esses alunos com habilidades o sistema quebra. |
| 002 | | |
| 003 | | |
| 004 | | |
| 005 | | |
| 006 | | |
| 007 | | |
| 008 | | |
| 009 | | |
| 010 | | |
| 011 | | |
| 012 | | |
| 013 | Viviane | uhum |
| 014 | Lucio | “eu tenho que ser mão de obra barata” e o sistema incute na gente esse pensamento |
| 015 | | |
| 016 | Viviane | sim |
| 017 | Lucio | a mídia incute no professor hoje que o aluno é assim mesmo, de que ele não quer nada, de que ele não é capaz. existe toda uma conjuntura desfavorável, mas ele quer sim. |
| 018 | | |
| 019 | | |
| 020 | | |
| 020 | | |

Na micronarrativa de Lucio, ele assume um posicionamento (nível 3) levantando questões relevantes através de suas *avaliações* em (linhas 1-12):

- a gente percebe que não tem preocupação alguma do sistema em permitir que o profissional faça um trabalho de qualidade
- e isso fica claro porque é óbvio em uma turma inteira formada, fazendo faculdade ou seguindo um caminho legal e alguém que se veja não como um subalterno e sim como um líder...o estado quebra, o sistema quebra.
- porque a ideia é formar mão de obra barata, eleitores, currais eleitorais.
- isso é até tanto verdade para os alunos tanto da pública como da privada, e se eu pegar todos esses alunos com habilidades o sistema quebra”

Os professores da rede pública estadual vivenciam nos últimos anos a desvalorização/estigmatização da carreira pelos baixíssimos salários em comparação com outras redes públicas de ensino ou outros grupos profissionais com formação superior. Além disso, nossas capacidades são questionadas na mídia e somos responsabilizados pelo fracasso do aluno em avaliações governamentais (KLEIMAN, 2002), porém como reforça a fala de Lucio, ”não tem preocupação alguma do sistema em permitir que o profissional faça um trabalho de qualidade” (linhas ,1- 3).

O posicionamento de resistência de Lucio nos revela que ele não compactua com o discurso hegemônico que tenta difamar ou responsabilizar o trabalho dos professores nas grandes mídias, quando na verdade deveriam prover recursos para que os professores conseguissem realizar um trabalho melhor. No entanto, não é de interesse político que aja investimentos se a intenção é que não melhore, pois conforme argumenta Lucio “a ideia é formar mão de obra barata, eleitores, currais eleitorais” e manter os que sofrem com a desigualdade como subalternos ou periféricos (SANTOS, 2004). Partindo da reflexão de Schilling (1991), resistência carrega valor, provoca e é reação, chama a atenção e exige uma reflexão, portanto a fala de Lúcio é uma resistência à estigmatização e ser professor é um ato de resistência “a mídia incute no professor hoje que o aluno é assim mesmo, de que ele não quer nada, de que ele não é capaz. existe toda uma conjuntura desfavorável, mas ele quer sim.” (linhas 17-20).

- Erica

Excerto 3 – “A visão que eu tinha de recém-chegada no estado, era que todas as turmas eram ruins” (07’05”- 7’53”)

| | | |
|-----|---------|--|
| 001 | Viviane | e você iniciou em 2007 e:: agora ano de 2018, você percebe alguma mudança? |
| 002 | | |
| 003 | Erica | eu percebo a mudança...houve uma mudança boa, os professores são mais empenhados do que naquela época. quando eu entrei, eu só ouvia assim “ turma é isso, aluno é aquilo!” e não havia empenho do professor em criar projetos, sabe? em se preocupar com o aluno individualmente. o aluno como <u>indivíduo</u> . eu escutava os professores fazendo críticas a turma como um todo. |
| 004 | | |
| 005 | | |
| 006 | | |
| 007 | | |
| 008 | | |
| 009 | | |
| 010 | Viviane | uhum |
| 011 | Erica | então a visão que eu <u>tinha</u> de recém-chegada no estado, era que todas as turmas eram ruins, que todo ALUNO do estado era ruim. era quase como se não fosse um ser humano, era como se não fosse uma criança. |
| 012 | | |
| 013 | | |
| 014 | | |
| 015 | Viviane | não tinha aquele olhar individual |

Conforme mostrado na micronarrativa de Lucio, “a mídia incute no professor hoje que o aluno é assim mesmo, de que ele não quer nada, de que ele não é capaz”. Através da mídia os discursos hegemônicos circulantes acabam sendo considerados como uma verdade absoluta por muitas pessoas, assim como os professores que também são bombardeados por essas ideologias cristalizadas que tentam aprisionar a todo momento os profissionais que estão na linha de frente quando o assunto é educação. Com relação a isso, Erica traz um posicionamento reflexivo, cujas *avaliações* “eu percebo a mudança...houve uma mudança boa, os professores são mais empenhados do que naquela época. quando eu entrei, eu só ouvia assim “ turma é isso, aluno é aquilo!” e não havia empenho do professor em criar projetos, sabe? em se preocupar com o aluno individualmente. o aluno como indivíduo. eu escutava os professores fazendo críticas a turma como um todo” (linhas 3-9) comparam as práticas dos professores dos dias atuais que trabalham na escola com as práticas dos seus antigos colegas de trabalho.

Desse modo, precisamos incorporar em nosso cotidiano de professores uma postura reflexiva e de conscientização pelo envolvimento e pela autorreflexão. Como posto por Goffman (1963), há questões de sofrimento humano que estão ligadas às práticas identitárias focando em suas marcas de descrédito (GOFFMAN, 1963). Levando em consideração que também existem “conflitos interculturais entre professores e alunos” (KLEIMAN, 2013, p. 13), o professor, como agente

social, precisa estar atento aos discursos circulantes macro cristalizados para não reproduzirem ideologias hegemônicas que estigmatizam socialmente estudantes de escolas públicas (GOFFMAN, 1963). Vale ressaltar que, segundo Ewick & Silbey (2003), pequenos atos de desafio realizados também indicam resistência, como na fala de Erica quando ela começa a refletir sobre a sua prática docente e rompe com discursos macrosociais estigmatizantes.

- **Jéssica**

Excerto 4 - “Educação é uma coisa que demanda muito tempo, investimento” (19’41”- 21’12”)

| | | |
|-----|---------|--|
| 001 | Jéssica | eu acho que o grande problema é que na história tem o período curto, médio e longo. período curto: é o período político, período médio é o econômico e período longo é o de mentalidade. essa questão da mentalidade, não é uma coisa que acontece de um ano para outro, ela poderá ser uma mudança de GERAÇÃO para outra, que muda a realidade. e eu acho que os políticos estão muito preocupados, com destino do agora, eles estão preocupados em construir o nome deles. então assim: quando tem um projeto que é <u>benéfico</u> , eles não continuam com aquilo porque não foram eles que fizeram. eles estão preocupados com a próxima reeleição. então investir em educação, não é a mesma coisa que você investir numa ponte, num hospital, porque no hospital as pessoas estão vendo. educação é uma coisa que demanda muito tempo, investimento |
| 002 | | |
| 003 | | |
| 004 | | |
| 005 | | |
| 006 | | |
| 007 | | |
| 008 | | |
| 009 | | |
| 010 | | |
| 011 | | |
| 012 | | |
| 013 | | |
| 014 | | |
| 015 | | |
| 016 | | |
| 017 | | |
| 018 | | |
| 019 | Viviane | trabalho, esforço |
| 020 | Jéssica | e assim, isso não rende muitos votos. ninguém está ganhando com o desenvolvimento educacional, no jornal vai estar lá “o índice de educação”, mas isso não é algo que afeta as pessoas que estão ali visualmente falando |
| 021 | | |
| 022 | | |
| 023 | | |
| 024 | | |
| 025 | Viviane | uhum |
| 026 | Jéssica | elas não percebem o quanto está desenvolvendo ou não, ou retrocedendo |
| 027 | | |
| 028 | Viviane | é |
| 029 | Jéssica | então eu acho que o que falta são políticas públicas de envolvimento valorização para ascensão do professor, investimentos na parte estrutural também, mas na parte de formação |
| 030 | | |
| 031 | | |
| 032 | | |
| 033 | Viviane | sim |

Diante da construção de seu posicionamento (nível 3), Jéssica traz relevância a dimensão mais macro em sua narrativa que mostra muitas *avaliações*:

- os políticos estão muito preocupados, com destino do agora,
- eles estão preocupados em construir o nome deles. (linhas 8-10)

- quando tem um projeto que é benéfico, eles não continuam com aquilo porque não foram eles que fizeram.(linhas 11-13)
- eles estão preocupados com a próxima reeleição. então investir em educação, não é a mesma coisa que você investir numa ponte, num hospital (linhas 13-16)
- porque no hospital as pessoas estão vendo. educação é uma coisa que demandam muito tempo, investimento (linhas 16-18)
- isso não rende muitos votos. ninguém está ganhando com o desenvolvimento educacional (linhas 20-22)
- no jornal vai estar lá “o índice de educação”, mas isso não é algo que afeta as pessoas que estão ali visualmente falando (linhas 22-24)
- elas não percebem o quanto está desenvolvendo ou não, ou retrocedendo (linhas 26-27)
- o que falta são políticas públicas de envolvimento valorização para ascensão do professor, investimentos na parte estrutural também, mas na parte de formação (linhas 29-32)

O que pode ser visto através de todas as *avaliações* é uma narrativa de resistência com atos de desafio contra a subordinação à falta de políticas públicas, que são as estruturas de poder preocupadas em proteger seus interesses (EWICK & SILBEY, 2003). A narrativa de Jéssica, assim como a de Lucio, reivindica por um olhar mais preocupado com a educação e com os professores, exercendo assim agência social e subvertendo as relações de poder desafiando a representação negativa que se faz dos professores (KLEIMAN, 2002). Ressalto que as linhas 19, 25, 28 e 33 mostram o meu alinhamento à fala de Jéssica.

- **Michele**

Excerto 5 – “*Essas crianças precisam de uma oportunidade*” (40’18”-41’00”)

| | | |
|-----|---------|--|
| 001 | Michele | meu pai largou a minha mãe com dois filhos |
| 002 | | pequenos. minha mãe trabalhava o dia inteiro. |
| 003 | | então, a gente sofreu muito preconceito. eu vejo |
| 004 | | essas crianças <u>pobrezinhas</u> que não tem dinheiro |
| 005 | | para nada. é... a gente não comprava roupa.... a |
| 006 | | gente ganhava roupa usada dos outros. e eu vejo |
| 007 | | meus alunos... eu me vejo nessas crianças, sabe? |
| 008 | | por isso que eu tenho tanto essa coisa sabe? por |
| 009 | | isso que eu tenho tanto essa coisa do ... do |
| 010 | | bairro. e assim... com todas essas coisas, e com |
| 011 | | todos os problemas, tem muita coisa boa que a gente |
| 012 | | pode tirar daqui. essas crianças precisam de uma |
| 013 | | oportunidade. a gente VÊ, as vezes uma criança que |
| 014 | | tem tudo para ser uma coisa ruim. |
| 015 | Viviane | verdade. |
| 016 | Michele | [e é] uma criança boa. e assim, por isso que eu |
| 017 | | tento dar o meu <u>melhor</u> . eu nunca cheguei aqui na |
| 018 | | escola e pensei..."ah.. eu vou dar isso e tá bom". |
| 019 | | para quem- não quer. SEMPRE tem... aquela... <u>até</u> |
| 020 | | naquelas piores turmas tem aqueles |

Através da narrativa de Michele, é compreendido que há um discurso hegemônico de discriminação/estigmatização do pobre pela sua condição social presente em nossa sociedade, ou seja, no macro contexto social, conforme foi colocado na interação (GOFFMAN, 1963). A narrativa de Michele dialoga com dois momentos de posicionamento: o primeiro como moradora e ex-aluna de escola pública e no segundo ela se constrói como professora da escola onde trabalhamos.

Há duas histórias simultâneas acontecendo no excerto. A segunda é sobre alunos de escola pública que são discriminados/estigmatizados (GOFFMAN, 1963) por isso, pela sociedade e também por estudarem em um local que também é estigmatizado por serem, em sua maioria, de uma classe não privilegiada e que vem sofrendo problemas com o tráfico de drogas no entorno e com a falta de políticas públicas (TAVARES,2003). Já a primeira história se encaixa com a segunda por meio de *ações complicadoras* que vão se entrelaçando na narrativa de Michele quando ela diz "meu pai largou a minha mãe com dois filhos pequenos. minha mãe trabalhava o dia inteiro. então, a gente sofreu muito preconceito" (linhas 1-3). Ao falar da sua própria história de vida (LINDE, 1993), capta-se a clareza de que o estigma social sofrido por Michele são pelos mesmos motivos que hoje ela vê em nossos alunos.

Levando em consideração questões de classe social, segundo Bauman (2013) um dos maiores problemas da atualidade é a questão da desigualdade social que no cenário em que vivemos está virando uma marca registrada na história. No entanto, o que ocorre de fato é que ela ultrapassa questões puramente econômicas,

o fator responsável é, na verdade, uma enorme desigualdade distributiva e, essa desigualdade se amplia a uma atração fatal entre pobreza e vulnerabilidade social, que é a realidade de muitos de nossos alunos estigmatizados por essas questões conforme em “eu vejo essas crianças pobrezinhas que não tem dinheiro para nada” (linhas 3-5).

Somos diariamente bombardeados pelas mídias que são as principais difusoras de ideologias hegemônicas que focam em marcas de descrédito que geram sensação de incapacidade e estigmatização para quem vive na vulnerabilidade social de uma área periférica. Como um ato de resistência as ideologias opressoras presentes nos discursos circulantes, em sua narrativa Michele mostra qual é o seu posicionamento com relação aos nossos alunos em “e assim... com todas essas coisas, e com todos os problemas, tem muita coisa boa que a gente pode tirar daqui. essas crianças precisam de uma oportunidade” (linhas 10-13).

- **Monique**

Excerto 6 - “Eu fui conseguindo estabelecer uma relação de confiança com eles e afeto também” (28’32”-29’54”)

| | | |
|-----|---|---|
| 001 | Viviane | você trabalhou com o correção de fluxo? |
| 002 | Monique | trabalhei...existia um aluno muito |
| 004 | | indisciplinado...ele era repetente... ele estava |
| 005 | | na turma há vários anos... e:: ele não queria fazer |
| 006 | | nada, ele não queria fazer atividade nenhuma. E a |
| 007 | | turma era uma turma muito difícil, porque era uma |
| 008 | | turma de repetentes. só que no início do ano eles |
| 009 | | eram como se fosse uma pedrinha de gelo, eles não |
| 010 | | queriam fazer nada e tudo era não, e tudo era não. |
| 011 | | só que aos poucos eu fui conseguindo estabelecer |
| 012 | | uma relação de confiança com eles e afeto também. |
| 013 | | então...de fevereiro para maio, foi assim... meu |
| 014 | | trabalho mudou muito. até o rapaz do portão |
| 015 | | perguntou: “ monique, o que acontece”? porque eles |
| 016 | | eram muito levados, só que a mim eles respeitavam. |
| 017 | | ele falou: “olha, todo mundo pede, solicita, outros |
| 018 | | professores e eles não obedecem a ordem de ninguém, |
| 019 | | só a sua, o que que você faz”? aí eu disse: “ olha, |
| 020 | | nós estabelecemos uma relação de confiança e |
| 021 | | respeito” então eles fazem as atividades e:: eu |
| 022 | sempre estou elogiando, então foi uma relação | |
| 023 | assim... | |
| 024 | Viviane | construída= |
| 025 | Monique | =construída aos poucos |

Contextualizando a narrativa de Monique, as turmas de correção de fluxo são turmas formadas por alunos em situação de disparidade entre faixa etária e ano escolar. Neste excerto, Monique, em um enquadre como profissional, nos convida a entender como foi a sua experiência de vida com um público de alunos diferenciado, pois todos eram repetentes. Alunos repetentes costumam carregar em suas construções marcas de sofrimento humano devido ao descrédito e estigma social (GOFFMAN, 1963) já sofridos, como pode ser compreendido nas *orientações* de sua narrativa:

- existia um aluno muito indisciplinado
- ele era repetente... ele estava na turma há vários anos
- e:: ele não queria fazer nada
- ele não queria fazer atividade nenhuma

Em seguida, há uma sequência de *avaliações* na narrativa de Monique em (linhas 07-23):

- era uma turma de repetentes.
- só que no início do ano eles eram como se fosse uma pedrinha de gelo
- eles não queriam fazer nada e tudo era não, e tudo era não.
- só que aos poucos eu fui conseguindo estabelecer uma relação de confiança com eles e afeto também.
- então...de fevereiro para maio, foi assim... meu trabalho mudou muito.
- até o rapaz do portão perguntou: "monique, o que acontece"? porque eles eram muito levados, só que a mim eles respeitavam. ele falou: "olha, todo mundo pede, solicita, outros professores e eles não obedecem a ordem de ninguém, só a sua, o que que você faz"?
- aí eu disse: "olha, nós estabelecemos uma relação de confiança e respeito" então eles fazem as atividades e:: eu sempre estou elogiando, então foi uma relação assim...

As avaliações, que também possuem falas reportadas, são seguidas por nossas falas cooperativas "construída" (linhas 24) "construída aos poucos" (linhas 25). Como professora, mas também ex-aluna de escola pública e moradora do bairro, em um ato de resistência às ideologias opressoras e cristalizadas presentes

nos discursos circulantes que estigmatizam alunos de escolas públicas, em sua narrativa Monique, assim como Michele, mostra qual é o seu posicionamento com relação aos nossos alunos “eu fui conseguindo estabelecer uma relação de confiança com eles e afeto também” (linhas 11-12), revelando que ela compreende as marcas de estigma que esses alunos carregam e, por isso, resistiu ao desafio para que os alunos voltassem a se dar credibilidade e acreditar no quanto são capazes.

Considerações Finais

“Como as novas descrições para o sujeito social em sua heterogeneidade podem ser construídas por teorias que auxiliem a problematizar as imbricações de poder, diferença e desigualdade?”

(Moita Lopes, 2006, p. 25)

Nesta pesquisa as narrativas foram fundamentais e vistas como centrais no entendimento sobre a vida social, posto que elas possibilitam que olhemos como nos posicionamos em relação às situações e aos outros (MOITA LOPES, 2002). Ademais, as narrativas fazem menção às experiências pessoais dos participantes, aqui são analisadas narrativas como trajetórias profissionais e histórias de vida que constroem o *self*, isto é, quem somos e como nos transformamos no que somos (LINDE, 1993).

O estudo foi desenvolvido mediante as seis entrevistas gravadas em áudio apresentando as minhas interações com seis professores/meus colegas de trabalho em uma escola da rede pública do Rio de Janeiro e tive como objetivo geral produzir conhecimento sobre o que é ser professor diante das adversidades ocasionadas pelos desafios dos conflitos urbanos. Refletir sobre a questão da membridade dos professores na comunidade onde trabalham e seus desafios causados pela violência foram questões entrelaçadas ao objetivo do meu questionamento, portanto a análise interpretativa dos dados foi orientada para responder três perguntas de pesquisa, que constituem os objetivos específicos da dissertação. Buscando atingir os objetivos propostos, a dissertação foi estruturada em seis capítulos. No capítulo introdutório fiz uma breve apresentação sobre a temática da pesquisa.

No segundo capítulo, “Ingressar no meio acadêmico e tornar-se professor apesar das adversidades” esclareci o contexto em que ocorreu a pesquisa, bem como explicitarei a minha experiência autoetnográfica e trouxe reflexões sobre o que é ingressar no meio acadêmico e tornar-se professor apesar das adversidades. Ademais, prestei maiores esclarecimentos sobre o bairro onde a escola se localiza, seus problemas e desafios (TAVARES, 2003).

No terceiro capítulo, “Situando a pesquisa: Aspectos Metodológicos”, situei a pesquisa apresentando os aspectos metodológicos norteadores, destacando a

perspectiva qualitativa e interpretativista (DENZIN & LINCOLN, 2006; GEERTZ 1976; 1979), o caráter autoetnográfico da pesquisa (MÉNDEZ, 2013), o entendimento da entrevista de pesquisa como um método de geração de dados que propicia a produção de narrativas por meio das quais os falantes coconstroem significados sobre o mundo social (MISHLER, 1986) e outros aspectos metodológicos relevantes.

Prossigui o quarto capítulo da dissertação “Fundamentação da Teoria Linguístico-Discursiva” trazendo a fundamentação teórico-linguística que embasa as principais contribuições da Linguística Aplicada, da Sociolinguística e da análise de narrativas para esta pesquisa, iniciando por Labov (1972) que desenvolveu um trabalho pioneiro, porém dei sequência aos estudos posteriores que somaram-se ao que Labov havia pesquisado até então, como os estudos de Linde (1993), Riessman (1993), Bamberg e Georgakopoulou (2008), Biar (2012), Bastos e Biar (2015) e Moita Lopes (2001) . Além disso, a Teoria de Posicionamentos, proposta de Bamberg, (1997; 2002; 2007) serviu para capturar como o trabalho de identidade pode ser conduzido especificamente pela narração e demonstrar a importância da articulação entre o nível micro da interação e um macro contexto. A noção de agentividade e posicionamento que tratam de agência no processo de construção do *self* (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008) também foram fundamentais para a pesquisa.

No capítulo analítico, o quinto, apresentei a análise dos dados utilizando-me de vinte e um excertos selecionados das seis entrevistas que foram analisados nas seções “Conhecendo a realidade dos professores através de suas histórias de vida e narrativas de trajetórias profissionais”, “Os desafios devido à violência causada pelos conflitos urbanos no entorno da escola e suas consequências” e “Estigma social e resistências presentes nas narrativas” à luz das teorias às quais me alinhei e foram abordadas na pesquisa.

Agora, nestas últimas reflexões, me encarrego em concluir a dissertação, sendo as questões de pesquisa retomadas para serem respondidas e articuladas com os entendimentos gerados através da teoria e da análise das narrativas dos professores participantes. Além disso, apresento reflexões e contribuições da pesquisa para outros estudos acadêmicos e o seu diálogo entre as perspectivas micro e macrosocial. A partir disso, respondo as três perguntas de pesquisa que constituem os objetivos específicos da dissertação:

1) Como os professores de escola pública em uma área periférica se posicionam em relação as suas histórias de vida e trajetórias profissionais?

Em suas histórias de vida e narrativas de trajetórias profissionais, os professores se posicionam como profissionais marcados por histórias de resistência e superação que levam à meritocracia até onde conseguiram chegar. Suas histórias e trajetórias estão entrelaçadas com as de outros agentes sociais, apresentando posicionamentos de identificação que estão relacionados aos seus alunos, aos professores com quem estudaram e que são retomados como referência e a família que também aparece de forma recorrente quando os professores traçam uma comparação ao seu nível de escolaridade para mostrar marcas de esforço individual, além disso, alguns carregam estigmas por ter pertencido a uma estrutura familiar fora dos moldes exigidos pela sociedade.

As histórias de vida dos professores estão interligadas à prática profissional e isso ocorre simultaneamente. Nessas histórias, eles narram acontecimentos de sua infância, adolescência e fase adulta, gerando retrospectiva ao contar a história de si e da escolha da profissão. Consequentemente, há uma simbiose entre a localidade e a profissão, pois a vontade de ser professor manifesta-se como um ato de resistência desses profissionais contra Discursos estigmatizantes que julgam os moradores de áreas periféricas como incapazes de ter uma formação de nível superior. E por falar nisso, a UERJ-FFP se manifesta nas narrativas tendo um papel fundamental na vida dos seis entre os sete professores nesta pesquisa. Ingressar em uma universidade pública é a mola propulsora para melhores oportunidades, principalmente para os que enfrentam desafios socioeconômicos. Podemos dizer que, após o ingresso acadêmico e já como professores, os participantes da pesquisa se tornaram autoridades locais assim como foram os professores nos quais eles se espelharam quando ainda eram seus alunos.

2) Quais são seus posicionamentos que emergem nas narrativas quanto aos desafios causados pela violência?

Nas interações presentes na seção 5.2 podemos ver que há um número considerável de alinhamentos entre mim e os professores, que se posicionam (nível

2) como pessoas compreensivas à situação do aluno perante ao cenário de violência, havendo a imbricação de um posicionamento como morador e como professor. A violência é apontada como algo que está determinando o funcionamento da dinâmica escolar, conseqüentemente afetando a prática docente de forma negativa. Além disso, a violência é enquadrada como uma mudança numa relação antes/depois. Antes a preocupação era somente com as questões sociais referentes a pobreza e falta de infraestrutura. Depois se transformou em um somatório de pobreza, falta de infraestrutura e violência.

Os nossos posicionamentos e alinhamentos indicam que apesar dos conflitos urbanos vivenciados e afetando a dinâmica escolar, os professores não pensam em fazer dessa situação um pretexto para não exercerem uma prática de qualidade para o público da comunidade local pelo fato deles se verem e se construírem nela, não pensando em deixá-la.

3) Como os professores se posicionam em relação a Discursos circulantes sobre educação e violência?

As interações na seção 5.3 mostram o quanto os professores participantes em uma forma de resistência tentam romper com as estruturas macrossociais de manipulação de Discursos que potencializam os estigmas sociais como: local de moradia estigmatizado; o estigma da incapacidade do aluno de escola pública; a desvalorização do trabalho dos professores e também estigma de composição familiar desestruturada. Os posicionamentos (nível 3) apontam que os professores se constroem como agentes sociais reflexivos sobre os Discursos circulantes e que não pretendem comprar Discursos hegemônicos, pois em suas falas subvertem as relações de poder que tentam representar negativamente o trabalho do professor.

Vale ressaltar que, nas narrativas, há resistência aos estereótipos, um Discurso que nega teses de determinação social e que acredita no esforço individual, o que é laudável, embora o Discurso circulante que embasa é o da meritocracia que é uma visão neoliberal que põe na conta do indivíduo a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso pela superação das adversidades, eximindo assim o comprometimento de políticas públicas, principalmente em áreas de maior desigualdade distributiva.

6.1

Outras Reflexões

Considerando a proposta de discussão desta pesquisa, destaco que as reflexões aqui apresentadas servem como contribuições para trabalhos futuros que queiram dialogar sobre a temática da violência e conflitos urbanos que refletem no contexto escolar, ademais o estudo também contribui para salientar a realidade dos profissionais na área de educação que trabalham na linha de frente sofrendo o impacto direto das adversidades vivenciadas no cotidiano escolar. Acrescento que a pesquisa mostra que ingressar, permanecer, terminar o curso de graduação e tornar-se professor de escola pública não significa o auge da ascensão social, pois o que os futuros profissionais que almejam seguir este percurso precisam ter em mente é que tudo isso é só o início dos desafios da profissão.

Outro aspecto que necessita ser abordado assim como as contribuições são as limitações da pesquisa. Há diferentes abordagens teóricas no que se refere aos estudos da linguagem, porém não seria possível alcançar toda a complexidade desses estudos e, por isso, precisei fazer escolhas teórico-linguísticas para a pesquisa. O olhar teórico-metodológico aqui voltado foi de acordo com a Sociolinguística Interacional e a análise de narrativas, cuja proposta embora esteja alinhada ao caráter interdisciplinar da LA, conforme Moita Lopes (2001, p. 35) “vemos nos dados de nossa pesquisa o que as teorias que abraçamos nos permitem ver”, isto é, embora esteja alinhada a uma proposta, esta pesquisa, assim como outras pesquisas acadêmicas, limita-se as próprias escolhas analíticas.

Todavia, vale ressaltar que também acredito na relevância teórica, política e social deste estudo com destaque para as suas implicações sociais que têm por objetivo gerar conscientização sobre os Discursos circulantes, muitas das vezes, cristalizados ou como forma de estigmatização em nossa sociedade. Ademais, considerando que a investigação deste estudo da linguagem é de caráter interdisciplinar, acredito que ele pode oferecer compreensão e contribuições à outras áreas sociais e políticas de pesquisa.

Referências Bibliográficas

BAMBERG, M. Positioning Between Structure and Performance. In: **Journal of Narrative and Life Story**, v. 7, n. 1-4, pp. 335-342, 1997.

_____. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos. In: LOPES, L.P.M. e BASTOS, L. (Orgs.) **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Stories: big or small - Why do we care? In: BAMBERG, M. **Narrative - State of the art**. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

_____. Who am I? Narration and its contribution to self and identity. In: GOUGH, B. **Qualitative research in psychology**. Sage Publications, 2015.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. **Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis**. Text & Talk, [S.l.], v. 28, n. 3, pp. 377-396, 2008.

BASTOS, L.C. Narrativa e vida cotidiana. In: **Scripta**, v. 7, n. 14. Belo Horizonte, p.118-127, 2004.

_____. **Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa**. Calidoscópio. v.3, n. 2., p. 74-87, 2005.

BASTOS, L.C.; SANTOS, W.S. Entrevista, narrativa e pesquisa. In: **A entrevista na Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro, Quartet e FAPERJ, 2013.

BASTOS, L.C.; BIAR, L.A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. In: **D.E.L.T.A.**, 2015.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (Orgs). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002[1972].

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BIAR, L. **Demarcando território? Situando a Linguística Aplicada indisciplinar**. Linguagem em (re)vista, ano 6, n. 10, 2009.

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

BRANDÃO, Z.; MENDONÇA, A. W. **Por que não lemos Anísio Teixeira: uma tradição esquecida.** Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

BRUNER, J. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, [1990] 1997.

CAMERON, D. Performing gender identity: Young men’s talk and the construction, of heterosexual masculinity. In: JOHNSON, S.; MEINHOF, U.H. (Eds), **Language and masculinity.** London: Longman, pp 47-64, 1997.

CAMERON, D. **Small differences, big difference: interactional sociolinguistics.** In: **Working with spoken discourse.** Sage publications, 2001.

CAMERON, D., SHAW, S. Gender and speech styles in the 2015 general election debates- In: **Gender, power and political speech.** Palgrave Macmillan, 2016.

CARLSON, D.; APPLE, M.W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora, 2002.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative and mixed-methods approaches.** London, 2009.

CRUZ, C. A. G.; BASTOS, L. C. Histórias de uma obesa: a teoria dos posicionamentos e a (re)construção discursiva das identidades. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 3, p. 367-384, set./dez. 2015.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. **The discursive production of selves.** Journal for the Theory of Social Behavior, 20 (1), pp 43-63, 1990.

DE FINA, A. Narratives in interview: the case of accounts. In: **Narrative inquiry**, Vol. 19, pp. 233-258, 2009.

DE FINA, A. Positioning level 3: connecting local identity displays to macro social processes. In: **Narrative Inquiry.** John Benjamins Publishing Company, v. 23, n. 1, pp. 40-61, 2013.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPPERMAN, A. Positioning in Narrative interaction. In: **Narrative Inquiry**. John Benjamins Publishing Company, pp 1-15, 2013.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamento estético da educação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

DOMINGUEZ, M. T. **Jardim Catarina: memória e movimentos cotidianos numa periferia Fluminense**. Anais do XI Encontro Nacional de História Oral: memória, democracia e justiça. Rio de Janeiro, 2012.

EWICK, P.; SILBEY, S. **Narrating social structure: stories of resistance to legal authority**. American Journal of Sociology. v. 108, n. 6, pp. 1328-1372, 2003.

FERREIRA, R. **O professor invisível: imaginário, trabalho docente e vocação**. Rio de Janeiro, Quartet, 2003.

FABRÍCIO, B.; BASTOS, L. C. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P.; Pereira T. C. (Orgs). **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, p. 39-66, 2009.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. A dinâmica dos (re) posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.) **Para além da identidade: fluxos, movimentos, trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG. pp. 283-314, 2010.

FANFANI, E. T. **La condición docente: análises comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

FARIA FILHO, L. M. **Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, p.44-50, 2000.

FERREIRA, R. **O professor invisível: trabalho docente e vocação**. Quartet, Rio de Janeiro, 2003.

FREEMAN, M. **Stories, big and small: Toward a synthesis**. Theory & Psychology: Sage Publications, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2009.

GEERTZ. C. From the Native's Point of View. In: **Meaning in Anthropology**. BASSO, K. H.; SELBY, H. A. (Eds.). Albuquerque: University of New Mexico Press, pp. 221–237, 1976.

GEERTZ, C. et alli. **Meaning and order in Moroccan society: three essays in cultural analysis**. Cambridge University Press, 1979.

GEERTZ. C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1959] 1985.

_____. **Stigma: notes of the management of spoiled identity**. Anchor books edition, 1963.

_____. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P.M. (Orgs). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo. Edições Loyola, [1964] 2002.

_____. **Frame Analysis**. New York: Harper & Row, 1974.

_____. Footing. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1979] 2013; [1981] 2002.

_____. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. From the Individual Interview to the Interview Society. In: GUBRIUM, F. J.; HOLSTEIN, J. A. (Orgs.). **Postmodern Interviewing**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Orgs). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo, Edições Loyola, [1982] 2002.

HARRÉ, R.; VAN LANGENHOVE, L. **Positioning Theory: moral contexts of Intentional Action**. Great Britain: Blackwell, 1999.

HOOKS, B. **Teaching to transgress**. New York: Routledge, 1994.

HOOKS, B. **Teaching critical thinking: practical wisdom**. New York: Routledge. 2010.

KLEIMAN, A. B. **Afinal o que é linguística aplicada?** São Paulo: LAEL/PUC: p.1-12, 1990.

KLEIMAN, A.B. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Linguística Aplicada. In: DA SILVA, D.; E.G. & VIEIRA, J. A. (Orgs). **Análise do Discurso Percursos Teóricos e Metodológicos**. Brasília: UnB, Editora Oficial do Instituto de Letras, Editora Plano, p. 187-202, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15.ed., Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

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

LABOV, W.; 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.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.; et alli. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, [2003] 2006.

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

LODER, L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: L.L. LODER; N.M. & JUNG (Orgs.). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. São Paulo: Mercado de Letras, p. 127-161, 2008.

NÓBREGA, A. N.; MAGALHÃES, C. E. A. **Narrativa e identidade: contribuições da avaliação no processo de (re-) construção identitária em sala de aula universitária**. Veredas, p.68-84, 2012.

MELLO, G. N. **Representações e expectativas de Professores de 1º grau sobre o aluno pobre, a escola e sua prática docente**. Fundação Carlos Chagas. Educação e Desenvolvimento Social, São Paulo, 1981.

MENDES, P. **E assim surge.... Jardim Catarina**. São Gonçalo: Ponto de Cultura, 2012.

MÉNDEZ, M.G. **The emotional experience of learning English as a foreign language: Mexican ELT students' voices on motivation**. México, DF: La Editorial Miranda, 2012.

MÉNDEZ, M.G. **Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation**. *Profile Journal*, 15, pp.109-124, 2013

MÉNDEZ, M.G. **Autoethnography as a research method: advantages, limitations and criticisms**. *Colomb. Appl. Linguist.* Vol. 15, n.2, 2013.

MERRIAN, B.S. **Qualitative research: a guide to design and implementation.** San Francisco, CA: Jossey- Bass, 2009.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde.** 2ª ed. São Paulo: Hucitec/ Abrasco, 1993.

MISHLER, E. **Research Interviewing: Context and Narrative.** Cambridge: Havard University Press, 1986.

MISHLER, E. **Storylines: craftartists narratives of identity.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1999.

MISHLER, E. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares.** Campinas: Mercado de Letras, pp. 97-119, 2002.

MOEHLECKE, S. **Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência e justiça racial.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

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

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na sala de aula.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P.; FABRICIO, B. F. **Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas.** Veredas, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 1130, 2004.

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

MOITA LOPES, L. P. 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 Editora, 2006.

MOITA LOPES, L. P. A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. In: **Multimodalidade e intermedialidade: abordagens linguísticas e literárias.** Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. No. 27, jan./jun. pp. 129-151, 2009

MOITA LOPES, L.P. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo. Parábola editorial, 2013.

MORCHE, B.; NEVES, C. E. B. **Políticas de inclusão social na Educação Superior brasileira: as políticas afirmativas e o ProUni**. XXVIII Congresso Internacional da ALAS, Recife, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PENYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: Moita Lopes (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006

PORTES, E. A. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, E. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PINHO, O. A. **A vida em que vivemos: raça, gênero e modernidade em São Gonçalo**. Estudos Feministas, Florianópolis, 14 (1): p. 169 -198, janeiro/abril de 2006.

RAJAGOPALAN, K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 121-128. 2011.

RIESSMAN, C. K. Narrative analysis. **Qualitative Research Methods Series**, n.30. Newbury Park, CA: Sage, 1993

RIESSMAN, C. **Narrative Methods for the Human Sciences**. Los Angeles: Sage, pp. 1-19, 2008.

RIBEIRO, B. T., GARCEZ, P. M. (Orgs). **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de sentidos. In: Bastos, L.C & SANTOS, W.S. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quarter Editora, p. 37- 46, 2013.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. **A gramática do tempo. Para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SCHIFFRIN, D. **Approaches to Discourse**. Blackwell Textbooks in Linguistics, Oxford: Blackwell, 1994.

SCHILLING, F. I. **Estudos sobre a resistência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1991.

SILVA, R. N.; ESPÓSITO, Y. L.; GATTI, B. A. **Características de los profesores de primer grado em Brasil: perfil e expectativas**. Proyecto Principal em Educación em América Latina y el Caribe, Boletín 34, Santiago, Chile, p. 36-53, 1994.

SILVERMAN, D. **Doing qualitative research: A practical handbook**. London: Sage, 2000.

TAVARES, M. T. G. **Os Pequenos e a Cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

TAVARES, M.T.G. **A(s) infância(s) e a cidade: discutindo processos formativos de crianças nos territórios gonçalenses**. Projeto de Iniciação Científica, UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

TEIXEIRA, B. A. M. Freitas. **Entre na universidade: e agora, o que faço para tornar-me um estudante universitário?** Anais eletrônicos. Recife: ALAS, 2011.

TELLES, V.S. Transitando na linha de sombra, tecendo as tramas da cidade, In: OLIVEIRA, F., RIZEK, C.S. (Orgs). **A era da indeterminação**. São Paulo, 2007.

THOMPSON, J. **Ideology and modern culture: critical social theory in the era of mass communication**. Blackwell Publishers, 1990.

UHLE, A. B. B. **Reflexões sobre a filosofia e a cozinha**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 18, n. 42, ago. 1997.

WINKIS, Y. **A nova comunicação: da teoria social ao trabalho de campo**. São Paulo: Papyrus Editora, 1998.

ANEXOS

Anexo 1



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você foi convidado (a) a participar do projeto de pesquisa desenvolvido por Viviane dos Santos Cavalcanti, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC Rio. Por meio deste documento, declara estar ciente das seguintes informações sobre a pesquisa:

OBJETIVO PRINCIPAL: O objetivo é analisar como professores/moradores constroem suas identidades como professores de escola pública de acordo com os seus posicionamentos ao lidar com os desafios da violência causada pelos conflitos urbanos.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, realizaremos uma entrevista individual que terá tempo de duração variável, podendo ser interrompida ou cancelada a qualquer momento sem qualquer ônus para a participante. Utilizaremos os dados gerados para compor o *corpus* de análise da pesquisa.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Não há nenhum tipo de remuneração para a participação na pesquisa. A participação é voluntária, como também, a livre solicitação de retirada da participação da pesquisa a qualquer momento.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as interações serão gravadas em áudio. As gravações serão utilizadas para estudos acadêmicos e ouvidas por mim e pela pesquisadora orientadora. Os verdadeiros nomes dos participantes não constarão nos documentos pertencentes a este estudo a fim de garantir confidencialidade. As gravações serão utilizadas somente para geração de dados. Além disso, os registros estarão disponíveis para acesso em qualquer momento que julgar necessário.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas o incomodam. Assim, você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se desconfortável.

BENEFÍCIOS: Sua participação será de fundamental importância para o desenvolvimento deste estudo e ajudará na compreensão sobre os desafios e experiências de ser professor, em um contexto marcado pela violência causada por conflitos urbanos no entorno de uma escola pública. Além de propiciar um momento de reflexão crítica sobre as práticas sociais e discursivas que existem de maneira constitutiva nas suas relações cotidianas.

CONFIDENCIALIDADE: Os dados gerados por esta pesquisa poderão ser utilizados posteriormente em outras pesquisas que a pesquisadora vier a desenvolver, porém, sempre será mantido o anonimato. Garantimos o sigilo e a confidencialidade para a atual pesquisa.

DÚVIDAS E NOVOS ESCLARECIMENTOS: Esta pesquisa possui vínculo com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio através do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem sendo a aluna Viviane dos Santos Cavalcanti a pesquisadora, sob orientação da Profª Drª Liana de Andrade Biar. Você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (21) 98373-4160 ou pelo e-mail: vivicavalcantiletras@yahoo.com.br em qualquer fase deste estudo. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você.

CONSENTIMENTO: “ Acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações sobre o estudo acima citado, que li ou que foram lidas para mim. Discuti com a pesquisadora Viviane dos Santos Cavalcanti sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, 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, antes do início das análises ou durante o processo de pesquisa, sem penalidades ou prejuízos, ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Concordo ainda com a utilização dos dados gerados na divulgação dos resultados da pesquisa, seja em eventos científicos, periódicos da área, livros ou eventos acadêmicos. ”

Nesses termos, eu, _____,
autorizo a minha participação neste estudo e declaro ter recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento.

São Gonçalo, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Anexo 2

Convenções de transcrição

| | |
|-------------------|---|
| ... | pausa não medida |
| . | entonação descendente ou final de elocução |
| ? | entonação ascendente |
| , | entonação de continuidade |
| - | parada súbita |
| = | elocuições contínuas, enunciadas sem pausa entre elas |
| <u>sublinhado</u> | ênfase |
| MAIÚSCULA | fala em voz alta ou muita ênfase |
| °palavra° | palavra em voz baixa |
| >palavra< | fala mais rápida |
| <palavra> | fala mais lenta |
| :ou:: | alongamentos |
| [| início de sobreposição de falas |
|] | final de sobreposição de falas |
| () | fala não compreendida |
| (()) | comentário do analista, descrição de atividade não verbal |
| “palavra” | fala relatada, reconstrução de um diálogo |
| Hh | aspiração ou riso |
| ↑ | subida de entonação |
| ↓ | descida de entonação |

Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).