



Monique Francisco Cassiano

**Se eu pudesse estudava na quadra:
o espaço escolar em micronarrativas e
posicionamentos de alunos de um CIEP**

Dissertação de Mestrado

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

Orientadora: Profa. Líliliana Cabral Bastos

Rio de Janeiro
Abril de 2019



Monique Francisco Cassiano

**Se eu pudesse estudava na quadra:
o espaço escolar em micronarrativas e
posicionamentos de alunos de um CIEP**

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. Liliana Cabral Bastos

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Ana Crystina Venancio Mignot

UERJ

Rio de Janeiro, 26 de abril de 2019.

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

Monique Francisco Cassiano

Graduou-se em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/FFP) no ano de 2013. Atuou como professora de Língua Portuguesa em diferentes instituições de ensino básico, bem como no Pré-Vestibular Social da Fundação CECIERJ/consórcio CEDERJ. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa na rede estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC).

Ficha Catalográfica

Cassiano, Monique Francisco

Se eu pudesse estudava na quadra: o espaço escolar em micronarrativas e posicionamentos de alunos de um CIEP / Monique Francisco Cassiano; orientadora: Liliana Cabral Bastos. – 2019.

86 f.; 30 cm

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

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Narrativa breve. 3. Posicionamento. 4. CIEP. 5. Interação. 6. Espaço/Lugar. I. Bastos, Liliana Cabral. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Agradecimentos

Às forças divinas, quaisquer que sejam seus nomes, que não me deixaram desistir do cansativo trajeto São Gonçalo x Gávea / Gávea x São Gonçalo.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

À Lili, pela orientação paciente, amorosa e que fez com que o processo de construção dessa dissertação fosse tranquilo, leve e muito pouco estressante.

Aos integrantes do grupo de pesquisa NAVIS, que a cada encontro contribuíram bastante para a minha formação acadêmica e como pesquisadora.

Aos meus amigos Alan, Rafael, Paloma, Fabíola e Bruno Austríaco, por ouvirem incessantemente sobre minha pesquisa, meus dados e ainda por ouvirem minhas preocupações, cansaços e lamentos que fizeram parte do processo.

Às minhas amigas de infância, Najara e Camila, que entenderam minhas ausências em certos momentos (em outros nem tanto) e me apoiaram muito nessa caminhada e acreditam muito na minha inteligência, às vezes mais que eu.

Às minhas amigas Isabel e Isabella, que compartilharam comigo dessa e de muitas outras caminhadas e lutas que só uma mulher negra enfrenta para conquistar lugares como o que estou agora.

Aos diretores da escola em que trabalho e onde gerei os dados da pesquisa, Epocarla, Fernanda e Charles, por me permitirem desenvolver minha pesquisa no CIEP e ainda por serem tão compreensivos com algumas falhas profissionais, como faltas e atrasos, resultado da conciliação da vida acadêmica com a vida de professora.

À amiga que o mestrado me deu, Viviane, que compartilhou comigo todas as dúvidas, as dificuldades e as vitórias de estudantes que enfrentavam a cansativa rotina de trabalho nas escolas, as questões pessoais e o longo trajeto de ida e de volta.

Aos meus irmãos mais velhos Marcos e Michele, que sempre me ouviram, aconselharam e me deram força pra concluir todas as minhas metas.

À minha mãe, Lucia Elena, que é a pessoa que mais acredita no meu potencial, mais me incentiva e mais me ajuda a seguir em frente, mesmo quando o cansaço e o desânimo tentam me dominar.

Ao meu filho Artur, meu rapazinho de 6 anos, que só com sua existência me dá força pra continuar e crescer e que me fez acreditar no meu potencial de escrever um trabalho acadêmico em meio a diálogos sobre como foi a escola, barulhos de desenho, brincadeiras, dentre outras execuções de tarefas maternas.

Resumo

Cassiano, Monique Francisco; Bastos, Liliana Cabral (orientadora). ***“Se eu pudesse estudava na quadra”: o espaço escolar em micronarrativas e posicionamentos de alunos de um CIEP***. Rio de Janeiro, 2019, 86p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa tem como escopo a análise discursiva da interação de jovens alunos de um CIEP com o propósito de melhor entender suas percepções acerca daquele espaço escolar, por meio de seus posicionamentos e suas construções narrativas sobre a escola. Este trabalho procurou investigar e compreender o processo de construção de sentido e de subjetivação desse espaço, assim como (re)pensar a política educacional vigente do Rio de Janeiro. A pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativa (Denzin & Lincoln [2003], 2006), foi desenvolvida por meio da análise de entrevistas em grupos, semi-estruturadas, gravadas em áudio, com jovens entre 15 a 18 anos, alunos de uma turma de nono ano do ensino fundamental, de uma escola estadual da região metropolitana do Rio de Janeiro. As entrevistas são analisadas com base na perspectiva teórica da análise de narrativas (Bastos e Biar, 2015), mais especificamente da concepção de micronarrativas (Bamberg; Georgakopoulou, 2008); da percepção de espaço da Geografia Humanista (Tuan, 2013 [1977]); de comunidades de práticas (Wenger, 1998) e da teoria do posicionamento (Langenhove; Harré, 1999). Assim, observaremos como, na entrevista de pesquisa em grupo i) os participantes se posicionam, em relação a gostar ou não de ir à escola; ii) os alunos constroem conjuntamente conhecimentos e práticas compartilhadas na escola; iii) seus posicionamentos e suas construções narrativas sinalizam o processo de subjetivação do espaço escolar. As análises sugeriram uma heterogeneidade e complexidade na percepção dos alunos sobre a escola. Seus posicionamentos e construções narrativas esbarram na concepção social do senso-comum de “local para estudar”; ademais, o significado construído individual e coletivamente a partir de suas vivências naquele espaço está além de uma perspectiva pedagógica.

Palavras-chave:

Narrativa breve; posicionamento; CIEP; interação; espaço/lugar

Abstract

Cassiano, Monique Francisco; Bastos, Liliana Cabral (teacher advisor). **"If I could I would study in the school court": the school space in micronarratives and positions of students of a CIEP.** Rio de Janeiro, 2019. 86p. Master's Dissertation - Department of Letters, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

The present research aims at the discursive analysis of the interaction of young students of a CIEP in order to better understand their perceptions regarding that school space, through their positioning and their narrative constructions on the school. This work sought to investigate and understand the process of construction of meaning and subjectivation of this space, as well as (re)think the current educational policy of Rio de Janeiro. The research, of a qualitative and interpretive nature (Denzin & Lincoln [2003], 2006), was developed through the analysis of interviews in groups, semi-structured, recorded in audio, with young people between 15 and 18 years old, students of a ninth grade class of elementary school, of a state school in the metropolitan region of Rio de Janeiro. The interviews are analyzed based on the theoretical perspective of narrative analysis (Bastos and Biar, 2015), more specifically the conception of micronarratives (Bamber; Georgakopoulou, 2008); of the perception of space of the Humanist Geography (Tuan, 2013 [1977]); (Wenger, 1998) and positioning theory (Langenhove and Harré, 1999). Thus, we will observe how, in the interview of group research i) the participants are positioned, in relation to liking or not to going to school; ii) students jointly build shared knowledge and practices at school; iii) their positions and their narrative constructions signal the process of subjectivation of the school space. The analyzes suggested a heterogeneity and complexity in the students' perception about the school. Their positioning and narrative constructions run counter to the social conception of the common sense of "place to study"; moreover, the meaning built individually and collectively from their experiences in that space is beyond a pedagogical perspective.

Key words:

brief narrative; positioning; CIEP; interaction; space/place

Sumário

1. Introdução	9
2. A escola sob um olhar teórico – Fundamentação Teórica	12
2.1. Os alunos e suas histórias – Narrativas e Micronarrativa	14
2.2. Os alunos e seu espaço – Espaço e Lugar	19
2.3. Os alunos e seu compartilhamento – Comunidade de Prática	22
2.4. Os alunos e suas posições – Teoria do Posicionamento	25
3. A trajetória do CIEP: do projeto inicial geral à conjuntura atual	28
4. Os caminhos da pesquisa – Metodologia	35
4.1. A pesquisadora e o objeto – Pesquisa Qualitativa e Prática Interpretativa	36
4.2. O olhar sob a geração dos dados – A entrevista na pesquisa qualitativa	38
4.3. A relação com o campo – o (meu) CIEP	40
4.4. Por que eles? – Os participantes da pesquisa e os dados	41
5. A escola sob o olhar analítico – Análise dos dados	45
5.1. <i>Vocês gostam de ir à escola? Por quê?</i>	46
5.2. <i>Alguém tem um momento muito bom ou um momento muito ruim vivido na escola para me contar</i>	55
5.3. <i>Qual é o espaço da escola em que vocês mais gostam de ficar? Por quê?</i>	67
6. O fim e o (re) começo – Considerações Finais	75
6.1. Respondendo às perguntas de pesquisa	78
6.2. Um fim de um trabalho versus um início de um debate transdisciplinar	78
7. Referências Bibliográficas	81
Anexo I Convenções de Transcrição	84
Anexo II Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	85

1.

Introdução

Segundo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é dever do Estado garantir educação escolar pública básica, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, sendo dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade¹. Mesmo que essa lei nem sempre seja cumprida, acredito que, das instituições sociais, a escola seja a que envolva a maior parte da população, direta ou indiretamente. Tal envolvimento com a educação (sobretudo com a pública) suscita muitos debates, discussões, palpites e teorias.

A lei garante acesso à educação básica a crianças e jovens de todo o país; entretanto, ao pensar na educação pública, principalmente na do estado do Rio de Janeiro, (contexto em que essa pesquisa está inserida), o que é posto em xeque são as condições em que o poder público garante esse acesso. Nessa perspectiva, percebe-se que a educação pública fluminense sofreu um declínio no diz respeito a investimentos e políticas públicas efetivas na educação, o que desencadeou a queda da qualidade desse ensino, que é observável hoje em diferentes esferas, que passam tanto pelas estruturas físicas das escolas, quanto pela falta de professores e funcionários de apoio, até chegar à questão da baixa remuneração dos docentes. Todos esses problemas são expostos de diversas formas, a se destacar pela grande mídia, que contribui para a construção de uma única imagem da escola pública do Rio de Janeiro: a com profissionais insatisfeitos, com baixos índices de aprovações, altos índices de evasão, etc. Nesse cenário, me alinho com a reflexão da socióloga argentina, Beatriz Sarlo, quando afirma que “Na maioria dos países da América Latina, a escola pública é hoje o lugar de pobreza simbólica, onde professores, currículos e meios materiais concorrem em condições de muito provável derrota com os meios de comunicação de massa” (SARLO, 2000, p. 112 apud LOPES, 2006, p. 93)

¹ Lei nº 12.796 de 2013 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A minha relação profissional com a escola básica começou em 2013, quando retornei ao mercado de trabalho após a maternidade em uma pequena escola privada como professora de inglês na educação infantil. Depois de um hiato de 2 (dois) anos sendo professora em outros contextos, fui convocada e assumi, em 2015, minha atual matrícula no ensino básico público onde me encontro até o presente como professora regente de Língua Portuguesa. Em 2017 inicio minha atuação também como pesquisadora.

Nessa minha pequena trajetória como professora do ensino público, passei por quatro escolas estaduais diferentes, sendo três delas em prédios de CIEPs. Essa experiência me fez perceber uma diferenciação frequentemente feita entre profissionais da educação, segundo a qual se os colégios públicos e sua estrutura como um todo são ruins, os CIEPs conseguem ser ainda piores nesse panorama. Nesse sentido, há uma crença construída socialmente de que as estruturas físicas, as salas, a alimentação, o ensino e o alunado dos CIEPs são péssimos. De fato, assim como as outras escolas públicas estaduais, os CIEPs sofreram com sucessivos problemas de corte de verbas, investimentos e políticas públicas no setor educacional, o que faz com que seja impossível negar as precariedades estruturais e pedagógicas da educação pública do estado do Rio de Janeiro nos dias atuais. Contudo, proponho nessa pesquisa a tentativa de um movimento de saída de um lugar-comum pré-construído na sociedade, em que tudo que evolva a escola pública seja ruim, e expandir o pensamento sobre esse espaço, que tem seus problemas, mas também tem suas riquezas. Nesse viés, para tentar um afastamento dessa visão estereotipada e generalizada dos CIEPs, convidei os alunos para participar desta pesquisa. Serão eles que trarão um olhar menos conhecido e explorado sobre a escola.

Nesses três anos de atuação nas escolas públicas, em especial nos CIEPs, nos meus diálogos com alunos, eu sempre percebia o tanto de acontecimentos “paralelos” à sala de aula aconteciam no espaço escolar. Para mim, como para a maioria dos professores, a escola se restringe à sala de aula, à sala dos professores e ao refeitório (somente na hora do almoço). Com isso, desde o início do mestrado sabia que meu objeto de estudo seria a escola, a escola pública e os alunos da escola pública. A partir dessas conversas com os alunos, esse universo dos espaços e vivências desconhecidos passou a me intrigar. Por isso decidi por trilhar um caminho diferente do habitual em pesquisas envolvendo a escola e olhar para

o colégio não pelo viés dos conteúdos, das disciplinas e dos processos de ensino/aprendizagem. Decidi por ouvir a voz do pátio, dos corredores, da quadra de esportes, etc. Porque o espaço escolar inteiro fala, e fala muito.

Nessa interim, as indagações impulsionadoras desse trabalho foram justamente as que questionavam o porquê dos alunos ficarem tão ansiosos com a saída da sala de aula, e/ou não quererem ir embora para casa mesmo com o fim das aulas: “O que tanto essas crianças fazem aqui?”, “Por que não vão embora?”, “Por que gostam tanto de ficar aqui?”. Essas eram perguntas recorrentes na sala dos professores. Então, procurei entender a relação daqueles jovens com a escola no que diz respeito à ocupação daquele espaço. Conhecer um CIEP por outro olhar.

Dessa forma, na presente pesquisa, procuro observar como nas entrevistas:

- os participantes se posicionam, em relação a gostar ou não de ir à escola;
- os alunos constroem conjuntamente conhecimentos e práticas compartilhadas na escola;
- seus posicionamentos e suas construções narrativas sinalizam o processo de subjetivação do espaço escolar.

Essa dissertação se inicia com o capítulo de Fundamentação Teórica, em que são apresentadas as teorias e os motivos pelos quais esses aportes teóricos ancoram a pesquisa. Em seguida, há o Capítulo sobre a trajetória dos CIEPs, com uma apresentação desse modelo de escola pública desde sua criação até os dias de hoje. Depois, vem o capítulo de Metodologia, em que digo o porquê das escolhas dos métodos da geração dos dados, do campo e dos participantes da pesquisa. Após esse capítulo, temos a Análise dos Dados, em que há a articulação dos aportes teóricos com os dados gerados nas entrevistas e, por fim, as Considerações Finais, em que, além de responder as questões da pesquisa, proponho reflexões transdisciplinares acerca da escola e seu papel na sociedade.

2.

A escola sob um olhar teórico – Fundamentação Teórica

A presente pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativa (Denzin & Lincoln [2003], 2006), é desenvolvida sob o posicionamento teórico metodológico da análise de narrativas (Bastos e Biar, 2015), mais especificamente da concepção de micronarrativas (Bamber; Georgakopoulou, 2008); da percepção de espaço da Geografia Humanista (Tuan, 2013 [1977]); de comunidades de práticas (Wenger, 1998) e da teoria do posicionamento (Langenhove; Harré, 1999).

A concepção de micronarrativas se faz presente e relevante enquanto categoria de análise uma vez que ao serem indagados sobre momentos vividos na escola e outros questionamentos, os participantes da pesquisa não desenvolvem narrativas estruturadas em um modelo tradicional e canônico, como era esperado por mim. Entretanto, em suas falas percebe-se uma potência narrativa, um início do que poderiam ser longas histórias, mas que não são construídos dessa forma. Desse modo, assumirei neste trabalho o conceito de “micronarrativas” ou “pequenas histórias”, uma vez o termo compreende e abarca concepções de narrativas que não são contempladas pelas perspectivas de narrativas tradicionais.

Se a análise por meio de micronarrativas emergiu dos dados, a ideia de uma concepção geográfica de espaço surge dos primeiros interesses da pesquisa, uma vez que ao me deparar com certos questionamentos acerca da relação dos meus alunos com a escola enquanto lugar de convivência, interações e experiências, percebi que o arcabouço teórico de outras áreas de conhecimento, como a geografia, contribuiria para a análise dos dados. Nesse sentido, a Geografia Humanista é o estudo geográfico que percebe o espaço de maneira subjetiva², de modo a relacionar espaço, lugar e experiência. Dessa maneira, ela é uma teoria que atende aos meus interesses de pesquisa já que, para além do desejo de entendimento da relação aluno/espaço escolar, os alunos, por meio do discurso sobre o espaço-escola e da produção de micronarrativas, demonstravam suas relações com esse espaço sob diferentes olhares e construções pessoais de um

² É importante ressaltar que, quando uso o termo “subjetivo” e termos derivados, nesse capítulo e em toda a dissertação, não estou ancorada em nenhum arcabouço teórico de estudos sobre o assunto e, sim, em sua conceituação dicionarizada de “existente do sujeito; pessoal, individual”.

mesmo espaço físico, o que demonstra o processo de subjetivação desse *espaço*, tornando-o *lugar*.

Outra categoria de análise que emergiu dos dados foi a de comunidade de prática. Como as entrevistas foram feitas em grupos, a noção de comunidade de prática mostrou-se adequada para o entendimento de diversas respostas e falas da entrevista. Não pretendo afirmar que os alunos formam uma comunidade de prática de modo a parecer algo fixo, permanente e generalizador, mas acredito que certos engajamentos mútuos, os sentimentos referentes à escola, as referências aos professores, os lugares preferidos de se estar, os interesses, demonstravam, naquele momento interacional, um compartilhamento de práticas sociais e de significados naquele espaço que foram construídos ao longo de certo tempo. Dessa forma, a complexidade da teoria de comunidade de prática é um caminho de análise que pode dar conta das relações construídas no espaço escolar entre os alunos.

A teoria do posicionamento também se fez importante pelo fato das entrevistas terem sido em grupos. No decorrer das entrevistas, perguntas, respostas, reações a respostas se mostraram ações em que nos colocávamos em alguns lugares como o de aluno, o de narrador, o de ouvinte, o de entrevistadora, o de professor, da mesma forma que colocávamos os outros. Dessa forma, a cada revisita aos dados, notei que a todo tempo posicionavam-nos a nós mesmos e aos outros participantes de modo a assumirmos e atribuírmos posições de modo mais ou menos intencional. Dessa maneira, a teoria do posicionamento contribuiu para o melhor entendimento desse processo.

Com isso, cada categoria de análise que oferece suporte teórico para essa pesquisa, por emergirem dos próprios dados, é observado e apontado de forma mais ou menos recorrente em cada seção, determinada principalmente por uma pergunta norteadora que contribui, pelo assunto que procura abordar, para o destaque desses aportes teóricos. Dessa maneira, os conceitos apresentados nesse capítulo serão mais bem desenvolvidos e articulados entre si e aos dados no capítulo de análise.

2.1.

Os alunos e suas histórias – Narrativas e Micronarrativas

Contar histórias é uma ação que surge naturalmente em conversas cotidianas de diversos níveis, informais ou formais, espontâneas ou institucionais, entre adultos, jovens ou crianças. Isso faz com que pensemos no ser humano enquanto um ser que precisa da formulação de estórias na sua vida social, em consonância com Garcez (2001) quando retoma Sacks (1984) e afirma que o sociólogo e analista da conversa “aponta, ao longo de toda a sua obra, para o ato de contar estórias, substantivamente, como um dos mais essenciais e necessários para ‘ser normal ou comum’, esforço que todos os membros da sociedade precisam fazer constantemente” (GRACEZ, 2001, p. 190). Por isso, há a presença recorrente do ato de narrar em nossas vidas e situações sociais. Dessa maneira, os estudos de narrativas no campo discursivo foram progressivamente passando do interesse somente pelos elementos básicos relacionados à estrutura para uma atenção quanto à relação da narrativa com quem a conta, com quem a ouve, com a situação social em que é produzida, entre outros aspectos. Com isso, percebe-se que ao escolher contar uma história, o narrador vale-se de um método de organização da experiência e do conhecimento, fazendo da narrativa um dos principais mecanismos de estudo da vida social em geral. Nessa perspectiva, o estudo de narrativa foi passando a ser objeto de interesse de diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, o que proporcionou a chamada “virada narrativa”, no momento em que perspectivas teórico-metodológicas de desenvolvimento de pesquisa estavam sendo revistas, repensadas e reconfiguradas, no que tange a um olhar mais atento à complexidade dos fenômenos sociais que não poderiam ser mensurados por meio dos métodos tradicionais de pesquisa. De acordo com Freeman (2015), “De fato, aos olhos de alguns, a “virada narrativa” nas ciências sociais reflete nada menos que uma mudança paradigmática no pensamento sobre a condição humana e como ela é melhor explorada”³ (FREEMAN, 2015, p. 21, tradução própria⁴). Com essa ampliação dos estudos, estabelecer uma única

³ No original: “Indeed, in the eyes of some, the “narrative turn” in the social sciences reflects nothing less than a paradigmatic shift in thinking about the human condition and how it is best explored” (FREEMAN, 2015, p. 21)

⁴ Todas as traduções apresentadas nesta pesquisa, assim como esta, são de inteira responsabilidade minha.

definição – fechada e objetiva – para o termo passou a ser uma tarefa difícil, devido à infinidade de discussões e possibilidades teóricas de se conceber o que é uma narrativa. Desse modo, “‘narrativa’ é um termo que resiste a uma definição precisa (cf. Riessman, 1993, p. 17) uma vez que, dependendo da área de estudo e do contexto, pode abranger determinados elementos e deixar outros de fora” (SANTOS, 2013, p. 23). Nesse viés, torna-se importante revisitar alguns estudos que foram marcos na compreensão das narrativas e que influenciam pesquisas até os dias de hoje, de modo a entender, discutir e definir melhor os caminhos teóricos a serem assumidos no trabalho.

Na Sociolinguística, os estudos precursores, marcados pelos trabalhos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), foram essenciais no entendimento da estrutura narrativa. “Segundo esses autores, a narrativa é um método de recapitular as experiências passadas e se caracteriza por sua estrutura organizada em uma sequência temporal, por ter um ponto e por ser contável” (SANTOS, 2013, p. 23). Desse modo, Labov e Waletzky (1967), ao definir os critérios que estabelecem o que é narrativa, propõem uma estruturação para o estudo de narrativas não ficcionais que é composta por seis partes – nem todas obrigatoriamente presentes – que formam as histórias: resumo, orientação, ação complicadora, resolução, avaliação e coda. É comum uma narrativa ser iniciada com enunciados que servem para anunciar o assunto que será abordado, um **resumo** do que será contado. Em seguida, o narrador contextualiza o ouvinte naquele acontecimento, informando o quando, o onde, com quem, as circunstâncias, dando-lhe a **orientação** da narrativa. Depois desse momento introdutório, chega-se a história em si, encadeada por enunciados com relações temporais sequenciais e remetendo a eventos passados, é a **ação complicadora**. É sobre esses eventos da ação complicadora que surge a **resolução**, em que se apresenta uma solução, uma finalização para a situação relatada. O elemento mais complexo e mais discutido e ampliado por outros autores é o da **avaliação**, usada para indicar o ponto da narrativa; é a carga dramática ou emocional da narrativa e é relacionada à figura do narrador. Por fim, o narrador marca de alguma forma que aquela narrativa acabou – o que Labov chamou de **coda** – que também pode ter um teor avaliativo. Nesse sentido, esse modelo de estruturação proposto por Labov contribuiu, e ainda contribui, para análise do corpo da narrativa e suas partes constituintes para que formem um todo. Em contrapartida, com o caminhar

dos estudos, essa e outras abordagens tradicionais têm sido alvo de críticas e reformulações. Essa concepção canônica não abrange certos aspectos e problematizações relacionadas, por exemplo, ao tempo da narrativa (presente, passado e futuro), à construção interacional da história entre quem conta e sua audiência e etc, uma vez que “Labov trata a narrativa como uma estrutura autônoma e descontextualizada, o que limita a sua força analítica, e seu potencial como *locus* privilegiado para entender o mundo que nos cerca” (BASTOS, 2004, p. 120). Dessa forma, não irei me propor a efetuar nesse trabalho uma análise estrutural aos moldes labovianos, inclusive porque narrativas aos termos rígidos de Labov são raras nos meus dados. Apesar disso, utilizarei os termos labovianos para apontar certas partes das narrativas presentes. Assim, articulada à nomenclatura laboviana, também assumirei certos conceitos da perspectiva de Harvey Sacks sobre estudos de narrativa.

Harvey Sacks foi outra grande influência nos estudos da linguagem relacionados à narrativa. Este observava a construção de narrativas nas conversas cotidianas espontâneas pela perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACE). Desse modo, como já dito, uma vez que o ato de narrar aparece constantemente nas nossas interações, Sacks se interessou em como esse ato se dava comumente. Nesse âmbito, observar o surgimento de narrativas na conversa cotidiana é perceber como elas aparecem no sistema de troca de turnos, já que este prevê que a mudança de turnos seja sistemática e legitimamente possível a cada término de unidades sintáticas e essa sequência conversacional é interrompida de certa forma quando alguém deseja contar uma história. Assim, para narrar em uma conversa, o falante precisa conquistar o espaço da narrativa, para então estender seu turno de modo a não ser interrompido antes do término de sua fala. Dessa maneira, um dos mecanismos usados para a essa conquista é o **prefácio**, “uma elocução mediante a qual o participante sinaliza seu propósito de produzir uma fala extensa, estabelecendo a expectativa de que o que virá vai ser relevante” (GARCEZ, 2001, p. 193). Nesse viés, contar uma história passa a ser um trabalho que exige a cooperação entre o falante e sua audiência. Esta deve se mostrar atenta à narrativa e estabelecer um novo monitoramento de término do turno assim como aquele deve, além de sinalizar que introduzirá um turno mais longo, mantê-lo de modo a mostrar a relevância da sua fala mais extensa enquanto narrativa. De acordo com Garcez (2001),

ao se garantir o espaço para narrar, pela suspensão do sistema de troca de turnos, também serão suspensas as garantias, intrínsecas ao andamento padrão da sistemática de troca de turnos, de que os outros participantes estarão ouvindo com atenção. Assim, para contar uma estória, é preciso estabelecer um novo contrato de modo que, mais do que simplesmente assegurar a posse da palavra por uma extensão além do usual na sistemática, suficiente para se contar uma estória, se tenha também alguma segurança de que o interlocutor terá ouvido com atenção a estória (GARCEZ, 2001, p. 197)

Com isso percebemos a importância da percepção do momento interacional e de todos os seus participantes na análise de narrativas. O narrador, para manter seu interlocutor atento à sua história a todo o tempo, pode se valer de diversas ferramentas diferentes que fazem com que a narrativa – e, com isso, suas partes constitutivas pelo olhar laboviano – seja construída de modo distinto, com alguns componentes suprimidos, ou outros que apareçam com mais recorrência, a depender da audiência a qual o narrador se reporta e do contexto de produção. Desse modo, considere a concepção de prefácio e do trabalho de conquista do espaço da narrativa na conversa para a análise dos meus dados. Esses aspectos se fazem relevantes, dado a maneira como a entrevista de pesquisa se deu e a concepção de entrevista que assumo nesse trabalho (vide capítulo 4, seção 4.2.). Por isso, apesar dos estudos de Sacks serem originalmente pensados para o principal objeto de estudo da ACE, que é a conversa cotidiana, certos conceitos e concepções propostos por ele podem ser atribuídos aos dados da pesquisa e, assim, contribuir para a análise das narrativas surgidas.

Os estudos pioneiros apresentados até o presente momento contribuirão de alguma maneira para a análise dos dados da pesquisa; contudo, este trabalho se ancorará nos estudos mais recentes de concepção de pequenas histórias. Com isso, é importante, primeiramente, voltar-se para a questão da discussão em torno de narrativas pequenas e grandes (Georgakopoulou, 2006; Bamberg 2006; Georgakopoulou e Bamberg, 2005, 2008; Freeman, 2006, 2010, 2015). Essas geralmente são determinadas a partir do contexto em que são produzidas – entrevistas, contextos clínicos ou conversas cotidianas – e de suas relações de temporalidade de se voltar mais ou menos para um evento passado. Dessa forma, Freeman (2015) define como grandes histórias “essas narrativas, muitas vezes derivadas de entrevistas, encontros clínicos e outros locais interrogativos, que envolvem uma medida significativa de reflexão sobre um evento ou experiência,

uma parte significativa de uma vida ou a totalidade dela”⁵ (FREEMAN, 2015, p. 27). Nesse viés, em linhas gerais, grandes histórias são aquelas que surgem geralmente em entrevistas ou ocasiões em que a pessoa é instigada a contar algo referente ao passado, com uma estrutura prototípica de começo, meio e fim. As pequenas histórias são aquelas que costumam emergir em interações ditas espontâneas, com estruturas menos rígidas de começo, meio e fim e relações com eventos ocorridos no passado. Por muito tempo houve uma “tradição das grandes histórias” nos estudos narrativos, porém, com a extensão e abrangência do termo “narrativa” vieram também as análises de estórias com outras estruturas e formatos, diferentes das narrativas canônicas. Com isso, muitos estudiosos se direcionam para as pequenas histórias ou micronarrativas, preocupados em observar as práticas narrativas em si e como essas se dão nas interações. De acordo com Freeman (2015) “É verdade que os teóricos de pequenas histórias estão menos inclinados a “ontologizar” do que os teóricos das grandes histórias; eles são mais propensos a falar de práticas narrativas, “do fazer”, não de alguma esfera existencial ligada à estrutura temporal do ser”⁶ (FREEMAN, 2015, p. 32).

Nessa perspectiva, Michael Bamberg (2006), Alexandra Georgakopoulou (2005) e Mark Freeman (2010, 2015) são nomes importantes – com os quais me alinharei nesse trabalho – que propuseram uma alternativa aos estudos da narrativa no que diz respeito a olhar para pequenas histórias surgidas e estruturadas de modos distintos do canônico. Não posso negligenciar o fato de que Labov já havia proposto o conceito de narrativa mínima em que a estória é construída com o número mínimo de orações (duas) ligadas por uma sequência temporal. Todavia, direciono meu interesse de análise de pequenas narrativas de modo a não considerar somente sua estrutura relacionada ao tempo e, sim, outros aspectos, como o compartilhamento de eventos já conhecidos pelos ouvintes e, por isso, pouco detalhados, a existência de prefácios e avaliações de um evento que não é desenvolvido, dentre outros pontos, que serão mais bem trabalhados na seção de análise dos dados. Dessa maneira, tratarei de pequenas histórias sob a

⁵ No original: “those narratives, often derived from interviews, clinical encounters, and other such interrogative venues, that entail a significant measure of reflection on either an event or experience, a significant portion of a life, or the whole of it” (FREEMAN, 2015, p. 27)

⁶ No original “it is true that small story theorists are less inclined to ontologize that big story theorists; they are more likely to speak of narrative practices, doing, not some existential sphere tied to the temporal structure of being”. (FREEMAN, 2015, p. 32)

concepção de Bamberg e Georgakopoulou (2008), já que os autores concebem “pequenas histórias como um termo abrangente que captura uma gama de atividades narrativas sub-representadas, como contar eventos em andamento, eventos futuros ou hipotéticos e compartilhar eventos (conhecidos), mas também capta alusões a relatos (anteriores), adiamentos de falas e recusa em contar.” (BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 381)⁷. Dessa forma essa seria a concepção de narrativa que melhor se adequa aos dados que serão analisados nesse trabalho e que serão articuladas com as definições já apresentadas de Labov e de Sacks.

2.2.

Os alunos e seu espaço – Espaço e Lugar

A priori, quando pensamos em espaço projetamos, primeiro, uma imagem física desse espaço. Em se tratando da escola, pensamos nas salas, nas cadeiras, mesas, quadros, pátios, refeitórios, etc. Em se tratando de uma escola pública – como é o caso de um CIEP –, esse pensamento tende a vir com certos pressupostos que envolvem a precariedade desse espaço. Nesse viés, esses pressupostos podem nos conduzir a um pensamento que o reduz como sendo bom ou ruim a partir da qualidade da estrutura física. Não me proponho a negar que um espaço agradável, arejado, limpo, bem iluminado ajude a nos sentirmos melhor nele, mas sim refletir sobre a possibilidade de espaços como os dos CIEPs, que nem sempre estão dentro desses parâmetros de qualidade, ainda assim poderem se tornar lugares agradáveis a partir de suas percepções, sentidos e construções individuais e coletivas, ou seja, de aspectos subjetivos e de experiências cotidianas vividas ali. Dessa forma, pretendo observar esse processo em que o espaço físico adquire sentido a partir das nossas concepções culturais, vivências, experiências e memórias construídas nele. Nessa perspectiva, percebi a importância de inserir em minha pesquisa linguística um olhar dos estudos da geografia, uma vez que, segundo Moita Lopes (2006),

⁷ No original: “‘small stories’ as an umbrella term that captures a gamut of underrepresented narrative activities, such as telling of ongoing events, future or hypothetical events and share (know) events, but it also captures allusions to (previous) tellings, deferrals of tellings and refusal to tell.” (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 381).

se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc.(...). Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma concepção para que a LA possa falar à vida contemporânea. (LOPES, 2006, p. 96)

Sob esse viés, o autor assume uma “virada” no que diz respeito às teorias e às práticas da Linguística Aplicada (LA) na contemporaneidade, que inclui a articulação dos estudos linguísticos a outras áreas de conhecimento que consigam agregar pensamentos e reflexões acerca da linguagem inserida na vida social. Buscando um alinhamento com essa visão do fazer contemporâneo da LA, transitarei no campo da geografia, para um melhor entendimento acerca do conceito de lugar e de como esse conceito pode estar ligado à produção de narrativas na entrevista.

Tradicionalmente, pensamos a geografia como sendo a ciência responsável por estudar o espaço. Entretanto, é importante definir qual perspectiva de espaço se assumirá já que é um termo, assim como o termo “narrativa” no campo da Linguagem, que pode abranger diferentes definições e concepções. Desse modo, trabalharei com a percepção espacial sob o viés da fenomenologia da Geografia Humanista que se desenvolveu a partir dos anos 60, momento em que o pensar geográfico recebe o apoio da antropologia, história, filosofia e psicologia. Assim, “ela aproxima estudos de filósofos fenomenológicos existencialistas, como Maurice Merleau-Ponty, que propõem uma filosofia que revela o ser humano como ser-no-mundo, ou seja, o ser ativo na conformação do espaço (Merleau-Ponty, 1999)” (MALANSKI, 2014, p. 31). Dessa forma, a principal preocupação dos estudos da Geografia Humanista é “com as relações subjetivas entre pessoas e grupos com o espaço a fim de compreender seus valores, comportamentos e aspirações” (MALANSKI, 2014, p. 32). Dentre vários nomes de referência desses estudos, destaco nesse trabalho e me alinho a conceitos e definições de Yi-Fu Tuan.

Yi-Fu Tuan é um dos nomes de destaque da Geografia Humanista, inclusive no Brasil, já que as traduções de duas importantes obras suas na década de 80 – “Topofilia” e “Espaço e Lugar” – contribuíram de forma significativa para os estudos culturais e humanistas na geografia brasileira. Conhecido pela articulação

entre percepção humana por meio dos sentidos/espço/experiência, Tuan estabelece uma relação entre espaço e lugar, de modo que um não pode ser definido sem o outro, assim, “na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. ‘Espço’ é mais abstrato do que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 2013, p. 14). Por isso, para um melhor entendimento da concepção de espaço e lugar proposta pelo autor, é importante observar como o geógrafo trabalha e conceitua experiência, de forma a entendê-la como um termo que compreende as diferentes formas pelas quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Assim, “A experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência” (TUAN, 2013, p. 18). Nesse viés, a partir da percepção e dos sentidos, o homem vivencia o espaço, atribui um sentido e um valor a ele e assim, torna-o lugar. Dessa forma, o geógrafo estabelece o paralelo espaço/movimento x lugar/pausa, de modo que “se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar” (TUAN, 2013, p. 14). Assim, espaço é mover-se e isso capacita o homem a experienciar esse espaço, em contrapartida, lugar é pausa, é permanência, é construção. Sob essa perspectiva, Tuan apresenta a ideia de **espaciosidade** que está:

intimamente ligada com a sensação de estar livre. Liberdade implica espaço, significa ter poder e espaço suficientes em que atuar. Estar livre tem diversos níveis de significado. O fundamental é a capacidade para transcender a condição presente, e a forma mais simples em que essa transcendência se manifesta é o poder básico de locomover-se (TUAN, 2013, p. 70)

Dessa maneira, a liberdade de viver e sentir um determinado espaço pode fazer com que ele seja experienciado de modo a torná-lo um lugar. Por outro lado, se espaciosidade é a liberdade do espaço, o **apinhamento** é a restrição dessa liberdade, ao pensarmos que na grande maioria das vezes compartilhamos espaços com objetos e pessoas. Desse modo “o que é apinhamento? Podemos dizer que uma floresta está apinhada de árvores e um quarto está apinhado de bugigangas. Mas são basicamente as pessoas que nos apinham; elas, mais do que as coisas, podem restringir nossa liberdade e nos privar de espaço” (TUAN, 2013, p. 78). O

apinhamento é para além da simples presença de pessoas, segundo Tuan (2013, p. cap. 80) “é saber-se observado”. Esses conceitos estão diretamente ligados à ideia de espaço e vão contribuindo para as vivências e, conseqüentemente, a construção do lugar subjetivo uma vez que, como já dito, “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (TUAN, 2013, p. 167). Somado a isso, o geógrafo humanista articula o aspecto subjetivo da experiência ao social e cultural, esses que diferenciam as concepções e as percepções acerca de espaço e lugar. Sob esse prisma, “segundo Tuan, a maneira como percebemos e concebemos o espaço está relacionada, por um lado, à cultura a partir da qual olhamos para ele e, por outro, ao modo como esse espaço nos afeta, às emoções que despertam em nós” (REIS, 2018, p. 44). Assim, os estudos de Yi-Fu Tuan da geografia humanista se mostraram essenciais para a reflexão e análise da relação dos participantes da pesquisa com a escola e do processo de construção dessa relação com esse *espaço* que se torna *lugar*.

2.3.

Os alunos e seu compartilhamento – Comunidade de prática

Ainda com o pensamento voltado para a construção do *espaço* do CIEP enquanto *lugar* pelos alunos é interessante pensar que a linguagem pode ser considerada uma das maneiras de representação do espaço e as interações uma das formas de construir experiências e subjetividade. Sob essa perspectiva, um mesmo espaço pode ser olhado e construído de forma completamente distinta pelas pessoas que ali vivem e pelas interações que constroem, de modo que conviver em um mesmo espaço físico não pressupõe um senso de grupo, homogeneidade e compartilhamento entre todos que ali estão e convivem. Dessa maneira, compreender a teoria de comunidade de prática é uma das possibilidades de voltar-se para a complexidade dessas interações humanas e como essas relações vão sendo construídas e estabelecidas, de modo que a formação de comunidades de práticas pode ser uma das formas de transformar um *espaço* em *lugar*.

As denotações dos termos “comunidade” e “prática” podem nos conduzir a uma ideia rasa e superficial do que realmente seus estudiosos se propunham a estabelecer enquanto teoria. Dessa forma, um dos importantes nomes sobre esses estudos, que será base dessa pesquisa, Etienne Wenger (1998), estabelece

primeiro uma relevante definição de prática para então, associá-lo ao termo comunidade. Primeiramente, quando falamos de prática é sob a perspectiva de práticas sociais e não simplesmente da ideia dicotômica prática *versus* teoria. Nesse sentido, “o conceito de prática implica fazer, mas não apenas fazer em si mesmo. Está fazendo em um contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que fazemos” ⁸ (WENGER, 1998, p. 47). Desse modo, esse processo envolve a pessoa como um todo, e com isso, o seu agir e o seu saber ao mesmo tempo. Dessa maneira, prática inclui as diversas possibilidades de se relacionar de forma explícita ou implícita, o que engloba linguagem, documentos, ferramentas, símbolos, regras, etc. Assim, essa concepção de *prática* é associada à noção de *comunidade*. Essa associação feita por Wenger (1998) para a formação da unidade “comunidade de prática” não é simplesmente a pressuposição de que o que pode ser chamado de comunidade tem uma prática específica ou o que pode ser chamado de prática é o que define uma comunidade específica, já que “um bairro residencial, por exemplo, é frequentemente chamado de comunidade, mas geralmente não é uma comunidade de prática. Tocar escalas no piano é muitas vezes chamado de prática – como na “prática leva à perfeição” – mas não define o que eu chamaria de uma comunidade de prática” ⁹ (WENGER, 1998, p. 72). Dessa forma, a associação prática e comunidade: “1) Ela produz uma caracterização mais maleável do conceito de prática – em particular, distinguindo-o de termos menos tratáveis como cultura, atividade ou estrutura; 2) Ela define um tipo especial de comunidade - uma comunidade de prática.”¹⁰ (WENGER, 1998, p. 72). Com isso, percebemos que a definição de comunidade de prática não é algo simples, como os termos, em um primeiro momento, podem fazer com que pareça. Dessa maneira,

⁸ No original: “the concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do.” (WENGER, 1998, p. 47)

⁹ No original: “a residential neighborhood, for instance, is often called the community but it is usually not a community of practice. Playing scales on the piano is often called practice - as in practice makes perfect - but it does not define what I would call a community of practice” (WENGER, 1998, p. 72)

¹⁰ No original: “1) It yields a more tractable characterization of the concept of practice – in particular, by distinguishing it from less tractable terms like culture, activity, or structure. 2) It defines a special type of community – a community of practice.” (WENGER, 1998, p. 72)

o conceito de comunidade de prática é dinâmico, rico e complexo. Enfatiza a noção de ‘prática’ como uma compreensão central de por que o conceito oferece algo diferente, aos pesquisadores, do que o termo tradicional ‘comunidade’ - ou no contexto da pesquisa sociolinguística, mais do que conceitos como ‘comunidade de fala’ e ‘trabalho social’¹¹ (HOLMES, MEYERHOFF, 1999, p. 173).

Feita a articulação entre prática e comunidade, Wenger descreve três dimensões de uma comunidade de prática: engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado. O **engajamento mútuo** envolve a interação entre os participantes, uma vez que “A prática não existe no abstrato. Existe porque as pessoas estão engajadas nas ações cujo significado elas negociam umas com as outras”¹² (WENGER, 1998, p.73). Dessa forma, o engajamento mútuo é o que define a prática enquanto comunidade e por isso o termo, nessa perspectiva, não é visto como sinônimo de grupo, rede de relações ou categoria social. Além disso, esse engajamento não necessita de uma proximidade geográfica nem tampouco requer uma homogeneidade entre os participantes. É inegável que tal proximidade poderia ajudar no processo, mas não necessariamente determinar que este ocorra. O **empreendimento conjunto** envolve o processo de negociação, já que o compartilhamento do objetivo da comunidade de prática não é declarado e pré-determinado, mas sim, negociado comunitariamente. Nesse sentido, o empreendimento conjunto não significa concordância e aceitação de todos, mas sim a negociação de todos, inclusive das relações hierárquicas de poder, uma vez que

Os empreendimentos nunca são totalmente determinados por mandato externo, por prescrição ou por qualquer participante individual. Mesmo quando uma comunidade de prática surge em resposta a algum mandato externo, a prática envolve a própria resposta da comunidade a esse mandato. Mesmo quando membros específicos têm mais poder que outros, a prática envolve uma resposta comunitária a essa situação¹³. (WENGER, 1998, p. 80).

¹¹ No original: “the concept of a CofP is a dynamic, rich, and complex one. It emphasizes the notion of ‘practice’ as a central understanding of why the concept offers something different to researchers than the traditional term ‘community’ - or in the context of sociolinguistic research, more than concepts like ‘speech community’ and ‘social work’” (HOLMES, MEYERHOFF, 1999, p. 173)

¹² No original: “Practice does not exist in the abstract. It exists because people are engaged in the actions whose meaning they negotiate with one another” (WENGER, 1998, p. 73)

¹³ No original: “The enterprises is never fully determined by outside mandate, by prescription, or by any individual participant. Even when a community of practice arises in response to some outside mandate, the practice involves into community's own response to that mandate. Even

O **repertório compartilhado** envolve os recursos linguísticos, assim como símbolos, ações, histórias, concepções, etc., que faz parte de sua prática e que a comunidade produz e adota. Além disso, “o repertório combina aspectos reiterativos e participativos. Inclui o discurso através do qual os membros criam declarações significativas sobre o mundo, bem como os estilos pelos quais expressam suas formas de associação e suas identidades como membros”¹⁴ (WENGER, 1998, p. 83). Dessa forma, essas dimensões são uns dos aspectos que devem ser observados para determinarmos algo como sendo uma comunidade de prática. Com isso, o conceito e as dimensões de comunidade de prática contribuíram para um melhor entendimento de certas ações e posturas dos participantes da pesquisa na entrevista.

2.4.

Os alunos e suas posições – Teoria do posicionamento

Um dos pensamentos que temos sobre a ação de posicionar é com relação a colocar, dispor algo, alguém ou a si mesmo em um lugar referente ao espaço físico, ou seja, situar no espaço: posicionar a cadeira ao lado, posicionar os alunos à frente do quadro, alinhar as cadeiras, etc. Contudo, sob uma perspectiva sociointeracional, pensar a ação de posicionar, ou alinhar, é transpor a ideia de espaço físico e pensar o posicionamento ou o alinhamento quanto a lugar social e interacional, definido pelos participantes *da* interação *na* interação. Logo, assumirei neste trabalho a perspectiva do *posicionar* quanto aspecto teórico e metodológico que é observado e estudado nas interações sociais. Dessa maneira, o que a princípio estava sendo tratado como sinônimos têm certas diferenciações no que tange a uma perspectiva teórica; assim, alinhamento (Goffman, 1979) e posicionamento (Van Langenhove; Harré, 1999) são teorias que podem perfeitamente ser articuladas entre si, mas devem ser distintas, inclusive, pelas

when specific members have more power than others, the practice involves into a communal response to that situation (WENGER, 1998, p. 80)

¹⁴ No original: “The repertoire combines both reificative and participative aspects. It includes the discourse by wich members create meaningful statements about the world, as well as the styles by wich they express their forms membership and their identities as members” (WENGER, 1998, p. 83)

críticas feitas à Goffman pelos primeiros autores da teoria do posicionamento. Desse modo, assumirei a perspectiva teórica do posicionamento (Van Langenhove; Harré, 1999), não por discordar da concepção goffmaniana de alinhamento tampouco concordar com as críticas a ela feitas; contudo, acreditei que esta contemplaria melhor os aspectos que foram observados nos dados.

Sob essa perspectiva, me apoiarei nos estudos propostos inicialmente por Van Langenhove e Harré (1999) que pretendiam observar esse processo principalmente na conversação em que *selves* são situados pelos participantes na interação. Dessa forma, as posições e os posicionamentos assumidos e atribuídos fazem parte de um processo dinâmico e fluido e mudam constantemente. Com isso, “posicionamento pode ser entendido como a construção discursiva de histórias pessoais que tornam as ações de uma pessoa inteligíveis e relativamente determinadas como atos sociais e dentro dos quais os membros da conversa têm localização específica”¹⁵ (HARRÉ, VAN LANGENHOVE, 1999. p. 16). Dessa maneira, os autores apresentam uma tríade que constitui uma estrutura conversacional em que o processo de posicionamento acontece e que consiste em: posição, ato-ação e enredo. Assim, uma conversa gira em torno de um enredo, que pode mudar no decorrer da interação, os participantes posicionam a si e ao(s) outro(s) conforme esse enredo e, para isso, precisam desempenhar ações coerentes com tais posições. Os atos de posicionamentos são contestáveis e podem entrar em disputa, tendo a possibilidade de reposicionamento constante.

Nesse sentido, pela sua dinamicidade enquanto prática discursiva, o posicionamento pode ocorrer de diversos modos, sendo cinco possibilidades apresentadas por Harré e Van Langenhove: posicionamento de primeira e segunda ordem, posicionamento performativo e explicativo, posicionamento de self e de outro e posicionamento tácito e intencional. O **posicionamento de primeira ordem** se refere à como a pessoa se posiciona e posiciona o outro dentro de uma perspectiva moral por meio de diversos enredos e categorias. A partir do momento em que uma das partes não assume essa posição há um **posicionamento de segunda ordem**. Com isso, o posicionamento de segunda ordem pode conduzir a uma nova negociação ou revisão, o que o torna um **posicionamento**

¹⁵ No original: “positioning can be understood as the discursive construction of personal stories that make a person's actions intelligible and relatively determinate as social acts and within which the members of the conversation have specific location” (HARRÉ, VAN LANGENHOVE, 1999, p. 16)

performativo. O **posicionamento explicativo** é quando o posicionamento de primeira ordem é questionado tanto no decorrer da conversa em andamento quanto em outra conversa sobre a primeira, até mesmo envolvendo outras pessoas que não participaram da primeira conversa. O **posicionamento moral e pessoal** sempre ocorre de forma simultânea uma vez que envolve o movimento de atribuir maior inteligibilidade às posições relacionadas a aspectos da vida social como professor/aluno, médico/paciente, etc. Dessa forma, quanto menor a inteligibilidade do posicionamento moral, maior será o posicionamento pessoal, utilizando atributos individuais e particularidades da pessoa a fim de atingir maior inteligibilidade. A maioria dos posicionamentos de primeira ordem é também um **posicionamento tácito**, uma vez que as pessoas não se posicionam e nem posicionam as outras de forma consciente ou intencional. Com isso, os autores apresentam quatro formas de **o posicionamento intencional** ocorrer, por meio de exemplos de situações interacionais, relacionados aos posicionamentos performativos e explicativos de si e do outro: posicionamento deliberado do self, posicionamento forçado do self, posicionamento deliberado do outro, posicionamento forçado do outro. Desse modo, a teoria do posicionamento e seus diferentes modos de operar fizeram-se importantes mecanismos na análise desse processo que pode ser visto nas entrevistas que serão analisadas.

3.

A trajetória do CIEP: do projeto inicial geral à conjuntura atual

Ao se pensar a respeito do panorama da educação pública tanto a nível nacional quanto mais especificamente na realidade do estado do Rio de Janeiro, os CIEPs, ou Brizolões, ocupam um lugar nos comentários e pressupostos da população em geral. Há, em torno dos CIEPs, um imaginário pré-concebido no senso comum envolvendo aspectos como a estrutura das salas de aula – sempre quentes e superlotadas –, a qualidade da merenda – sempre ruim e com cardápio pouco variado –, os professores descomprometidos e o alunado desinteressado. O meu objetivo não é desenvolver um debate acerca do caráter verídico ou não desses pontos na realidade diária dos CIEPs, até porque, a idealização de Centros padronizados tanto estrutural quanto pedagogicamente, nos dias de hoje, encontra-se somente no papel do projeto inicial. Isso porque cada CIEP tem funcionamento e rotina bastante próprios por trás dos prédios uniformizados, traçados pelo principal nome da arquitetura no Brasil, criador do projeto dos edifícios da capital Brasília e de tantos outros no país e no mundo, Oscar Niemeyer. Nessa perspectiva, pretendo levantar a questão de que pensar os CIEPs é observar como essas estruturas escolares interferiram de tal maneira tanto na área educacional quanto no espaço urbano fluminense de modo que, ainda hoje, 33 anos depois da inauguração do primeiro CIEP (CIEP Tancredo Neves, no bairro do Catete, em 08 de maio de 1985), suas escolas, reconhecidas a quilômetros de distância pela sua arquitetura, são vistas de forma diferente pelas pessoas envolvidas ou não com o universo e cotidiano escolar, mais especialmente pelo grupo social escolhido para ser o foco dessa pesquisa: os alunos de um CIEP.

A sigla CIEP significa Centro Integrado de Educação Pública. Entre as décadas de 80 e 90 (em dois períodos governamentais: 1983-1986 e 1991-1994), os Centros Integrados foram um dos grandes projetos dos governos de Leonel Brizola e seu vice Darcy Ribeiro, que tinha como agenda principal estabelecer uma educação pública de qualidade. Com uma perspectiva de mudança brusca

na área educacional, o investimento nas escolas já existentes era só o começo de uma meta maior que estava por vir: Os CIEPs. Inovador e ousado, o projeto idealizado por Darcy Ribeiro visava não só uma nova escola pública em termos pedagógicos, curriculares e de objetivos, mas também em termos de tempo de estadia – horário integral – e de serviços de assistência social como saúde, nutrição, esporte e até mesmo moradia. Brizola e Darcy implementaram um projeto que tinha como foco o pioneirismo e uma revolução educacional jamais antes vista no Rio de Janeiro – finalidade essa que era amplamente divulgada e repetida em materiais e veículos midiáticos, inclusive sem poupar ataques aos governos anteriores e ao modelo vigente da época.

A posse do governador Leonel Brizola, em março de 1983, representou o início de uma ação verdadeiramente transformadora no campo da Educação, de amplitude e profundidade jamais alcançadas na história do país. Nunca tantas escolas foram restauradas, jamais a rede de ensino foi tão ampliada – e nunca foi tão intenso o esforço de participação e aperfeiçoamento do magistério. Coroando todo esse processo está a implementação progressiva de 500 CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública – que representam a generalização de um padrão de escola pública capaz de oferecer um ensino de melhor qualidade às crianças, principalmente à maioria proveniente das camadas populares (RIBEIRO, 1986, p. 19).

De fato, os dados da época eram alarmantes com relação a um déficit da educação pública dos últimos anos, já que, segundo o Censo Nacional de 1970 e 1980, eram 24 milhões de pessoas maiores de 10 anos sem escolaridade no Brasil. Frente a essa realidade estatística, o argumento de que deveria haver uma grande mudança nessa área era cada vez mais e melhor construído, de modo que os CIEPs seriam a grande solução para esse quadro insatisfatório. De acordo com Mignot (2001)

Os CIEPs pretendiam engendrar uma mudança radical entre a "escola do futuro" e a rede múltipla, diferenciada e rica de problemas. A identidade da escola de tempo integral foi se desenhando numa dupla perspectiva — como modelo às escolas públicas do futuro e no confronto com as instituições de ensino que compunham a rede pública (MIGNOT, 2001, p. 153).

Nesse viés, como os Centros Integrados traziam a ideia e a promessa da revolução do ensino público, uma das maneiras de demonstração visível desse projeto transformador era a estrutura física dos centros, que se diferenciavam por completo dos colégios já existentes no Rio, em consonância à fala de Mignot:

Emblemáticos, os CIEPs conferiram identidade à escola pública de tempo integral. Suas linhas arrojadas e grandiosas não permitiram que se passasse desavisadamente por eles. Despertaram a atenção, sobretudo, porque contrastavam com os demais prédios escolares – modestos em sua maioria – testemunhando a importância conferida à educação em determinado momento. (MIGNOT, 2001, p. 155).

Assim, os Centros Integrados eram compostos não apenas por um, mas por três blocos diferentes, espaçados entre si. Os idealizadores dos CIEPs confiaram a Oscar Niemeyer a missão de projetar uma estrutura padrão e de conciliar baixo custo, beleza e rapidez. Por isso, os CIEPs são feitos de estruturas de concretos pré-moldados, o que possibilitou suas montagens como um “jogo de armar”. Assim, quando nos referimos à estrutura do CIEP, estamos falando da estrutura de todos os CIEPs construídos, salvo pequenas diferenças entre um prédio e outro. Dessa maneira:

cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancadas e vestiários. Esse ginásio é chamado de *Salão Polivalente*, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas e etc. No terceiro bloco de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes (RIBEIRO, 1986, p. 42).

Nesse âmbito, essa organização espacial foi projetada não só para oferecer funcionalidade em uma educação de tempo integral, mas também para ser verdadeiros espaços arquitetônicos grandiosos, imponentes e de beleza monumental, beleza essa que se destacaria de seu entorno, já que, como o público alvo do projeto eram crianças e jovens de baixa renda, os CIEPs seriam localizados geograficamente, de preferência, em locais de fragilidade socioeconômica. Dessa forma “Construídas sem criterioso estudo de demanda, as escolas de tempo integral alojaram-se nos morros, nas estradas, nas praças, nas favelas, ao lado de outras escolas” (MIGNOT, 2001, p. 159). Com isso, a

preocupação com uma estrutura física diferenciada – desenhada por um grande arquiteto – foi mais um mecanismo de reafirmação do discurso sobre a renovação educacional que seria proporcionada pelos CIEPs, ajudando a expressar “a preocupação pedagógica em proporcionar aprendizagem, mas, sobretudo em favorecer a aquisição de hábitos, atitudes, valores” (MIGNOT, 2001, p. 158).

É importante ressaltar que, como já dito, a estrutura física dos CIEPs foi pensada em consonância ao projeto pedagógico pretendido naquele momento, o Programa Especial de Educação. Nesse sentido, os grandiosos prédios vão além de uma estrutura arquitetônica meramente com fins estéticos. Escolas com quadras de esportes amplas e vestiários, postos médicos, bibliotecas, moradias, não pretendiam somente impactar com beleza, e sim, implementar uma ressignificação do que seria a função social da escola. Nessa perspectiva, a escola que antes tinha o papel de ensinar a ler, escrever e calcular, naquele momento, com a projeção e construção de todos esses espaços, era vista como um local em que as crianças carentes, além de aprender os conteúdos, elas e suas famílias deveriam ter acesso a serviços como boa alimentação, prática de esportes, atendimento de nutrição, dentista, etc., acesso esse que não fazia parte da realidade de muitas daquelas pessoas. Com isso, todo o espaço físico do CIEP, da maneira em que foi pensando, projetado e construído é mais uma maneira de concretização do pensamento de Darcy Ribeiro e Brizola de que, não era só fazer com que as crianças fossem à escola, mas sim, proporcionar uma ampla rede de serviços e possibilidades para que esse processo educacional ocorresse de forma plena, atendendo a diversos aspectos, inclusive os sociais.

Entretanto, o projeto que parecia ser o começo de uma nova era da educação do Rio de Janeiro e, quem sabe, do Brasil, foi tomando caminhos e contornos que surtem efeitos ainda hoje. Um projeto grandioso e ambicioso aos olhos de seus idealizadores sem dúvidas geraria grande polêmica e seria alvo de muitas críticas, que foram amplamente registradas na imprensa a partir de 1984. Assim,

os opositores tentavam de todas as formas encontrar ilegalidades nas prestações de contas, denunciavam critérios pouco científicos para a escolha de locais de instalação, criticavam os custos que eram exageradamente altos se comparados às demais escolas, rechaçavam o uso político-partidário do projeto. Os professores, particularmente, rejeitavam o abandono das demais escolas (MIGNOT, 2001, p. 159).

Acredito que a questão do caráter político-partidário extremo que o projeto tomou (não que outros, de outros governos não o tivessem também) seja um ponto importante a ser ressaltado sobre o CIEP, já que não à toa foram apelidados de “Brizolões” pelo próprio Darcy Ribeiro e são ainda a grande marca de um único governo. Nesse sentido, se no papel o projeto pretendia ser uma mudança de médio/longo prazo para o cenário da educação do estado do Rio de Janeiro, podendo e devendo servir de modelo para outros estados e ser perpetuado pelos governos fluminenses sucessores, por muitas vezes o discurso mostrava a forte intenção de fazer dos Centros Integrados de Educação Pública o grande projeto do PDT, de Brizola e de Darcy Ribeiro. As ações governamentais relacionadas aos CIEPs também deixavam essa questão cada vez mais clara, ao se fazer, por exemplo, uma análise cuidadosa do calendário de inaugurações dos CIEPs e perceber que

o governo estava atento ao calendário eleitoral, pois as obras obedeceram ao ritmo das eleições municipais e estadual. Em 1985, foram inaugurados os CIEPs dos municípios que elegeriam prefeitos e, no último ano da administração, os do interior em função da escolha popular do governador. Nesta última, o então candidato Darcy Ribeiro era apresentado como o “pai dos CIEPs”: “esse é o Darcy, o candidato do Brizola, o homem que faz Brizolões” (Jornal do Brasil, 5 out. 1986: 4) (MIGNOT, 2001, p. 161).

Além disso, “Matérias foram pagas na imprensa estrangeira, como o The New York Times e a revista alemã Der Spiege, propalando a opção pedetista pelo social e, em especial, pela educação. Os CIEPs tornaram-se símbolo do partido no governo. CIEP, PDT, Brizola e Darcy amalgamaram-se partidarizando o projeto educacional” (MIGNOT, 2001, p. 161). Por isso, acredito ter sido essa extrema partidarização um dos motivos (não ignorando os diversos fatores políticos, econômicos e sociais envolvidos) para que os governos posteriores não tenham dado continuidade ao projeto dos Centros Integrados. Com o fim do primeiro governo Brizola no início de 87 e a derrota de Darcy Ribeiro para o governo estadual nessas eleições, o projeto foi interrompido sem grandes resistências com expressões políticas e que repercutissem um movimento contrário. Assim, a começar no mandato de Moreira Franco (1987-1991), depois a continuar na perda do PDT nas eleições de 1994 para Marcelo Alencar, os CIEPs foram deixando de

receber investimentos governamentais e as obras em fase inicial foram simplesmente abandonadas.

No panorama da implementação dos CIEPs, São Gonçalo foi um dos quatro municípios que mais receberiam Brizolões – 44 no total. Além disso, a cidade abrigava o Complexo Educacional de São Gonçalo que “Reunindo cursos que vão do pré-escolar ao universitário, O Complexo Universitário de São Gonçalo desenvolve uma rica e privilegiada experiência pedagógica, integrada às diretrizes do Programa Especial de Educação do governo estadual” (RIBEIRO, 1986, p. 96). Nessa perspectiva, o município da região metropolitana era também um importante polo onde o Plano Especial de Educação do governo de Brizola podia ser visto em ação. Entretanto, o cenário educacional gonçalense, relacionado aos CIEPs, não se difere do cenário estadual, com mudanças significativas no decorrer desses 33 anos e que atualmente exhibe uma realidade com muitas questões e adversidades. A cidade de São Gonçalo tem hoje um total de 75 escolas estaduais sendo 26 CIEPs¹⁶. Assim, tomarei como base minha experiência pessoal tanto de visitas (quando era tutora de um pré-vestibular social do governo do Estado e tinha a tarefa, ao fim do ano, de divulgar o projeto nas escolas públicas da cidade) quanto de vivências cotidianas (quando assumi minha matrícula estadual lecionando em três CIEPs diferentes até então) em alguns desses 26 CIEPs de São Gonçalo para refletir sobre o panorama atual desse espaço. Dessa forma, por conta dos sucessivos processos governamentais de desinvestimento da educação pública e o sucateamento das escolas em várias esferas, as estruturas físicas monumentais dos CIEPs que antes eram novos cartões-postais da cidade e capa de um programa educacional inovador, agora são um dos fatores gerador de um dos principais problemas das escolas: a deficiência na segurança. Vale lembrar que os CIEPs foram estrategicamente localizados em lugares de vulnerabilidade socioeconômica, para assim atender crianças e jovens das classes populares, lugares esses que, na maioria das vezes, são as maiores vítimas da deficiência estatal na prestação de serviços básicos como saúde, educação, transporte e segurança, fazendo com que os bairros de São Gonçalo que abrigam os Brizolões,

¹⁶ Dados retirados da lista de escolas da Metropolitana II – Regional responsável pelas escolas de São Gonçalo, Itaboraí, Tanguá e Rio Bonito. O quantitativo foi feito por mim a partir dessa lista que se encontra no site da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro atualizada em 17/08/2018 – acesso em 24/11/2018.

em sua maioria, sejam lugares também reconhecidos por sua violência. Nessa perspectiva, a cidade tem 1.044.058 habitantes¹⁷, o que configura a segunda maior população do estado. Acompanhado ao índice populacional, está o alto índice de violência que a região apresenta de uma maneira geral, incluindo roubos, homicídios e a atividade de tráfico de drogas, intensificada pela reconfiguração do cenário da segurança pública do estado do Rio de Janeiro na última década. Essa realidade do município interfere fortemente na vivência das escolas públicas e, principalmente, dos CIEPs, já que seus prédios, amplos e abertos, facilitam o fluxo de entrada e saída de pessoas que não compõem aquela comunidade escolar. Dessa maneira, a arquitetura dos CIEPs (alinhadas ao déficit de funcionários efetivos do estado como porteiros, inspetores e coordenadores de turno), são, hoje, facilitadores de uma situação em que alunos, professores e funcionários em geral são expostos a um cotidiano de insegurança e vulnerabilidade. Além disso, o estado precário da estrutura faraônica dos CIEPs não difere tanto do cenário de descaso de grande parte dos espaços ao seu entorno. Hoje, é perceptível a quem entra em um Centro Integrado os efeitos que o processo de degradação ainda surte: bibliotecas desativadas ou funcionando em péssimas condições, quadras de esporte sem materiais básicos adequados como balizas, redes de vôlei, aros de basquete e grades de proteção, corredores com baixa iluminação, etc, além dos problemas com falta de funcionários como porteiros e inspetores e a terceirização dos serviços de limpeza e cozinha. Com isso, é sob essas condições que leciono em um Centro Integrado da Educação Pública de São Gonçalo e que os participantes da pesquisa estudam. Entretanto, é dentro desse mesmo espaço, que ao ser descrito hoje e/ou visto por alguém de passagem por ele parece ser um lugar ruim de estar (e principalmente de permanecer), que uma comunidade compartilha de vivências, histórias, experiências e constantes interações que fazem com que as deficiências desse espaço, por vezes, fiquem em segundo plano para dar destaque a um lugar de afetos, narrativas de vitórias e bons momentos e construções identitárias individuais e coletivas, que precisa ser e é ressignificado a cada dia por aqueles que mais precisam estar lá: os alunos. Dessa forma, é esse processo de ressignificação desse espaço feito por eles a partir de suas narrativas e posicionamentos que é o propulsor dessa pesquisa.

¹⁷ Dado segundo o IBGE 2016 <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330490>

4.

Os caminhos da pesquisa – Metodologia

Decidi por iniciar o capítulo em que trataremos dos pressupostos metodológicos que orientam esta pesquisa pela retomada e (auto)reflexão acerca do ponto de partida até a chegada a esta dissertação: a escolha do tema. A princípio, eu, professora regente com um pouco mais de um ano e meio de trabalho no ensino público estadual, chegava ao mestrado com o anseio de entender um pouco mais o ambiente em que eu passava a maior parte do meu tempo: a escola. Mais ainda, estudar e entender aqueles com quem eu mais convivia e sobre quem há diversos pré-conceitos, pressupostos e imaginários sociais: o aluno da escola pública.

No primeiro semestre do mestrado, o plano era pesquisar a questão racial desse alunado em específico. Não só por ser uma questão que me afeta diretamente já que sou negra, como por eu ter passado uma situação pontual em uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma das escolas estaduais em que trabalhava no ano de 2016, que consistiu, basicamente, em comentários racistas de alunos (de maioria negra) referentes ao meu cabelo natural. Quando ingressei no mestrado eu nem sequer trabalhava mais nessa escola, mas esse fato me marcou de tal forma que cheguei à pós-graduação ainda com essa questão muito viva nos pensamentos.

Os meus estudos seguiam paralelos ao meu trabalho na escola estadual e, juntamente com a constante mudança de unidades escolares (e consequentemente de contextos micro), vieram as mudanças de pensamentos, problematizações e inquietações que fizeram com que a questão racial fosse (por hora) esquecida, o que confirma Denzin e Lincoln (2006) quando afirmam que “A ‘escolha das práticas da pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem de seu contexto’ (Nelson et al. 1992, p. 2) do que está disponível no contexto e do que o pesquisador pode fazer naquele cenário”. (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 18). Contudo, a escola pública e seu alunado permaneceram no meu desejo de objetos de pesquisa. Dessa forma, como meu interesse pela escola nunca passou pelo entendimento ou explicação/solução de

aspectos pedagógicos tanto da minha própria prática quanto a dos meus colegas de profissão, mas sim, pela observação e pela reflexão acerca da mesma enquanto microsociedade que envolve vários outros atores, passei a ver e a viver o espaço escolar com uma maior sensibilidade de pesquisadora a fim de conseguir, enfim, definir meu objeto de pesquisa de forma mais clara.

Com isso, após transitar minhas reflexões por assuntos como movimentos culturais promovidos pelos alunos e pela organização discente em forma do Grêmio Estudantil, lancei um olhar mais atento para algumas indagações de professores – que eram e ainda são as minhas enquanto professora também – a respeito do que os alunos fazem na escola, por que passam tanto tempo na escola, porque, mesmo quando não têm aula permanecem na escola, por que pedem tanto para sair da sala no horário das aulas e etc. Dessa maneira defini então, o tema da pesquisa dessa dissertação: compreender como os alunos de uma escola pública estadual se relacionam e percebem o espaço escolar a partir de seus discursos acerca de si e da escola.

4.1.

A pesquisadora e o objeto – Pesquisa Qualitativa e Prática Interpretativa

Muitos estudos voltam seu olhar para o ambiente escolar, na tentativa de repensar esse local em termos de qualidade de estrutura, currículo, disciplinas, estratégias pedagógicas e práticas docentes, a fim, muitas vezes, de buscar soluções tanto em realidades micro quanto macro, principalmente para o contexto do ensino público que envolve diversas questões problemáticas as quais não me aprofundarei nesse trabalho, apesar de inevitavelmente, perpassá-las em algum momento. Contudo, proponho-me aqui a observar e a refletir, não o aspecto de ensino/aprendizagem ou questões afins, mas sim, de forma micro, a interação social, em formato de entrevista em grupo, de alunos específicos, de uma determinada escola. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa adequa-se ao meu objetivo mais amplo proposto uma vez que “os pesquisadores qualitativos, por outro lado, têm um compromisso com uma postura baseada em casos, idiográfica, êmica, que direciona sua atenção para os aspectos específicos de determinados casos” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 24). Vale ressaltar que propor uma

análise de contexto micro não afasta a possibilidade de articulação deste com aspectos sociais macro, que podem se manifestar nesse contexto, principalmente na interação. Dessa forma, assumo um pensamento enquanto pesquisadora de acordo com Winkin (1998) que, ao dar um exemplo de um estudo etnográfico de dois sociólogos americanos em que perceberam a divisão sexual do trabalho em uma perspectiva machista em um bar de Minnesota, afirma “O estudo do bar vale ‘para si e por si mesmo’, mas oferece também uma abertura para a sociedade global que permite a existência de tais estabelecimentos” (WINKIN, 1998, p.132).

A pesquisa qualitativa “nasce de uma preocupação em entender o “outro” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 15) na sociologia e na antropologia. Apesar desse outro, nesse momento histórico da pesquisa qualitativa, ser um “outro” exótico e menos civilizado, essa visão da relação entre pesquisador e objeto foi ressignificada ao longo do tempo nos estudos de natureza qualitativa, e, com isso, alinho-me neste trabalho a uma perspectiva contemporânea de relação e percepção desse “outro” pelo pesquisador. Nesse âmbito, não compreendo minha relação com esse “outro” como sendo de distanciamento e exotismo, ou até mesmo de hierarquização. Desse modo, pela minha formação familiar, minhas experiências pessoais e coletivas, meu posicionamento político e minha visão de mundo e crenças, não me considero uma pessoa em um patamar de maior grau pelo meu conhecimento acadêmico universitário, muito menos pela minha posição social de professora, que já me exige, em muitos momentos institucionais, estabelecer relações de assimetria e poder com o grupo social que me propus a estudar. Dessa forma, quando concordo com a afirmação de Gilberto Velho (1978) que “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido” (p. 39), percebo a adequação em recorrer a um método que tenha em suas bases o direcionamento de um olhar para o outro de forma a entendê-lo melhor, mesmo que esse nos pareça familiar, como meus alunos e a escola para mim.

Nessa perspectiva, me coloco como pesquisadora qualitativa já que “esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores de investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 23). Com isso, não procuro um mecanismo para mensurar, em termos quantitativos, o meu objeto assim como analisar relações de causa e efeito do problema, e menos ainda com

que frequência dada ação é praticada, mas sim, situar a pesquisa e o que é pesquisado num contexto, no tempo, no espaço, para compreender o processo de construção do problema em si. Desse modo, “os pesquisadores qualitativos ressaltam 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 E LINCOLN, 2006, p. 23).

Nesse viés, ao assumir uma pesquisa qualitativa interpretativista, esse estudo vai ao encontro de uma perspectiva que não considera o saber científico como uma verdade absoluta e universal e, ainda, de caráter imparcial, mas sim, como uma produção em que o produto da pesquisa é situado e, por isso, provisório e passível de diferentes olhares, análises e interpretações, juntamente com o envolvimento subjetivo do pesquisador. Tais pressupostos entram em conflito com a visão positivista já que

os positivistas ainda alegam que os chamados pesquisadores qualitativos experimentais escrevem ficção, e não ciência, e que tais pesquisadores não dispõem de nenhum método para verificar o que é declarado como verdade. (...). Esses críticos presumem uma realidade estável, imutável, que possa ser estudada com a utilização dos métodos empíricos da ciência social objetiva (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 22).

Todavia, esse conflito não diminui o caráter científico, ético e comprometido do pesquisador qualitativo e interpretativista, uma vez que, em concordância com Velho (1978), “o processo de conhecimento da vida social sempre implica em um grau de subjetividade e que, portanto, tem um caráter aproximativo e não definitivo” (p. 42).

4.2.

O olhar sob a geração dos dados – A entrevista na pesquisa qualitativa

O método de geração de dados dessa pesquisa foi o de entrevista em grupo, gravada em áudio, semiestruturada, partindo de um tópico geral – a ida à escola – para transcorrer conforme os discursos fossem surgindo, de modo a parecer mais uma “conversa” do que propriamente uma entrevista. Nesse sentido, quando uso o termo “propriamente uma entrevista” faço menção a um modelo relacionado aos

estudos tradicionais, em que “o ato de entrevistar é visto como uma extração de fatos e verdades, em que o entrevistador não exerce (ou não deve exercer) nenhuma influência sobre os significados aí construídos ou reproduzidos” (ROLLEMBERG, 2013, p. 38), ou seja, a entrevista era concebida como uma mera transmissão de informação. Entretanto, outros pensamentos e visões foram levantados, e uma perspectiva mais contemporânea entende-a “como parte de nossas experiências e acontece numa cena em que os papéis dos participantes são bem menos rigidamente estabelecidos” (ROLLEMBERG, 2013, p. 39).

Nessa perspectiva, alinho-me à visão contemporânea de entrevista de pesquisa já que evitei pensá-la de modo que transcorresse rígida e fechada, em que eu e os participantes estabelecêssemos uma dinâmica restrita e assimétrica de perguntas – vindas de mim – e respostas – vindas deles –, o que faria com que o poder de condução da entrevista estivesse unicamente em mim, a entrevistadora. Dessa forma, busco pela amenização dessa assimetria já que uma relação mais simétrica entre entrevistador e entrevistado traz a possibilidade da coconstrução dos significados do que é dito ou não dito, como também, no caso específico desta pesquisa, narrado ou não narrado na entrevista. Assim, olhar para a entrevista de pesquisa sob uma perspectiva contemporânea torna-se relevante e crucial para a análise dos dados, pois mesmo em uma ocasião em que eu tentava me posicionar ao máximo enquanto entrevistadora e pesquisadora, por alguns momentos, o fato de eu ser professora e eles meus alunos emergia na interação, o que corrobora a visão de Baker (2001) em que as entrevistas são entendidas como oportunidades para que os envolvidos estabeleçam e restabeleçam relações de pertencimento a determinadas categorias institucionais, profissionais ou familiares (BAKER, 2001 apud ROLLEMBERG, 2013, p. 43)

Nesse âmbito, concebo a entrevista de acordo com Mishler, que “propõe uma nova abordagem de entrevista, ou seja, a de entendê-la como um tipo de discurso, um evento de fala, algo produzido em conjunto, e não unilateralmente. Ele localiza a entrevista em contextos sociais macros e micros e analisa os diferentes efeitos que diferentes atitudes dos entrevistadores despertam nos entrevistados” (BASTOS e SANTOS, 2013, p. 12). Nesse contexto, “o entrevistador não é mais tido como alguém que extrai informações de uma ‘vasilha’. A entrevista como um todo é uma coconstrução da qual entrevistador e entrevistado participam ativamente” (ROLLEMBERG, 2013, p. 41), de modo a poder fazer emergir a voz

do entrevistado e seu papel de agência na interação. Dessa forma, o pesquisador que assume este tipo de interesse em ouvir o entrevistado, deve pensar que “as perguntas de pesquisa de uma entrevista não devem ser fechadas nem preestabelecidas, e os entrevistadores devem estar atentos para lidar com eventuais mudanças de curso durante o processo da entrevista” (ROLLEMBERG, 2013, p. 40).

Com isso, um dos mecanismos que fazem com que essa voz apareça e seja ouvida na entrevista, é o planejamento desta com perguntas que permitam o surgimento de narrativas porque “indivíduos constroem eventos passados e ações narrativas pessoais para reivindicar identidades e construir vidas” (RIESSMAN, 1993, p. 2 apud SANTOS, 2013, p. 25). Além disso, como analisarei narrativas produzidas em contexto de entrevistas em grupos, é importante pensar que a “análise de como e por que as pessoas narram em entrevistas de pesquisa remete a estruturas socioculturais mais amplas, ao universo social no qual transitam os interactantes” (BASTOS e SANTOS, 2013, p. 13).

4.3.

A relação com o campo – O (meu) CIEP

O CIEP onde gerei os dados é, como já citado, a escola onde trabalho desde janeiro de 2017. Situado em um bairro um pouco afastado da cidade de São Gonçalo, é um CIEP que sofre das mesmas questões já tratadas no capítulo 03, como falta de funcionários, interferência do tráfico de drogas no cotidiano, falta de suportes pedagógicos como coordenador e orientador e espaços físicos como salas e quadra de esportes sem uma estrutura minimamente adequada. Nesse contexto, a escola tem um pouco mais de 30 anos de existência, e, segundo relatos de professores mais antigos, que trabalham há 8/10 anos nessa mesma unidade, já foi uma escola de classificação A¹⁸, com pouco mais de 1.000 alunos e com três turnos (manhã, tarde e noite) em pleno funcionamento. Infelizmente, essa escola não ficou imune a todo um processo de declínio econômico do governo do Estado do Rio de Janeiro, envolvendo escândalos de corrupção, desvios de verbas

¹⁸ As unidades escolares (UE) do estado do Rio são classificadas de A (melhor classificação) a E (pior classificação), a partir de uma pontuação dada sob os critérios de números de alunos por turma e número de turnos. As classificações implicam valores diferentes de recebimento de verbas, de quantidade de funcionários, de diretores, entre outros aspectos.

públicas, pagamentos de propinas, etc., que afetaram diretamente no investimento na educação, que é visto da falta de reajuste salarial dos profissionais aos cortes diretos como otimização de turmas e fechamento de unidades escolares. Com isso, atualmente, a escola está na categoria B, prestes a cair para a C, com um total de 564 alunos, com o turno da tarde bastante esvaziado e o da noite prestes a fechar.

Nesse contexto, decidi por esse CIEP pela facilidade de inserção ao campo e geração dos dados e pela relação de afinidade tanto com o espaço quanto com o alunado, o que me faz retornar ao fato de enquadrar essa pesquisa ao posicionamento interpretativista, já que a minha relação com o campo e com o objeto faz com que seja inevitável um olhar objetivo e não perspectivado da “realidade”. Dessa forma, voltar minha pesquisa não só para os CIEPs, mas sim para o *meu* CIEP é assumir um estudo subjetivo, perspectivado, de um lugar que me é relativamente familiar e próximo, para assim, entender melhor aquele e outros contextos sociais semelhantes. Compartilhando o pensamento de Gilberto Velho:

Parece-me que Clifford Goertz ao enfatizar a natureza de interpretação do trabalho antropológico chama atenção de que o processo de conhecimento da vida social sempre implica em um grau de subjetividade e que, portanto, tem um caráter aproximativo e não definitivo (...).

Isso mostra não a feliz coincidência ou a mágica do encontro entre pesquisador e objeto com que tenha afinidade, mas sim o caráter de interpretação e a dimensão de subjetividade envolvidos nesse tipo de trabalho. A “realidade” (familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada” (VELHO, 1978, p. 42)

4.4.

Por que eles? – Os participantes da pesquisa e os dados

Nas minhas primeiras decisões acerca do processo de geração dos dados, havia pensado em convidar para participantes da minha pesquisa alunos das séries finais de cada segmento – fundamental e médio –, logo, alunos de 9º ano do fundamental e 3º ano do Ensino Médio, por serem maiores na faixa etária e estarem completando o ciclo. No decorrer dos dias letivos, contudo, a única turma do 9º ano na qual eu dou aula este ano, a 903 do turno da manhã, foi ganhando destaque e exclusividade ao meu olhar de pesquisadora por algumas questões.

A 903 é composta por 38 alunos inscritos, sendo que 1 desistente e 2 presos em regime fechado em Unidades para Menores ainda nos primeiros meses de aula do primeiro semestre. Então, há 35 alunos matriculados regularmente. Dentre esses 35 alunos, um número razoável é repetente tanto do ano passado quanto de outros anos, ou seja, a relação idade/série é bastante desregulada, sendo uma turma composta por jovens de até 17/18 anos de idade que deveriam estar completando o Ensino Médio ou até mesmo o concluído. A turma é classificada como desinteressada, pouco participativa e com alunos infrequentes; insuficiente em critérios como rendimento, pontualidade, assiduidade, organização, disciplina, interesse, participação, integração; com seis alunos infrequentes (com quase o número total de faltas igual ao número total de aulas do bimestre visto por cada disciplina) e dezesseis alunos faltosos (com o número de faltas mediano referentes ao total de aulas do bimestre visto por cada disciplina)¹⁹. Sou professora de Língua Portuguesa deles, o que faz com que os veja sempre duas vezes por semana em dois tempos de 50min. a cada dia. Todas essas informações sobre essa turma (vista declaradamente como a pior turma de nono ano da escola – dentro de um total de quatro) se fazem relevantes já que, foram esses e alguns outros aspectos que fizeram com que, desde os primeiros dias de aula, houvesse uma infinidade de reclamações e indagações de seus professores – inclusive meus –, incluindo debates acerca do que se tornou o tema dessa dissertação: o que esses alunos tanto fazem na escola (já que assumimos um pressuposto de que eles não gostam de estudar por conta das questões citadas que encadeia um outro pressuposto de que a escola é um lugar de estudo exclusivamente) e principalmente fora da sala de aula, em espaços como a quadra de esportes do CIEP. Por isso, e pela facilidade de eu ser professora deles, que os escolhi para serem os participantes de minha pesquisa.

Dessa forma, os dados foram gerados com dezesseis alunos. Primeiramente, reservei uns minutos finais de um dia de aula para conversar com a turma sobre meus estudos, meu projeto e pedir voluntários para ficar comigo no fim de algumas aulas, quando o restante da turma seria dispensado, para termos uma conversa, que seria gravada em áudio. Essa minha tática não foi muito eficiente no que diz respeito a convencê-los a ficar – uma vez que ficar depois quando a turma

¹⁹ Essas informações foram retiradas da ata do Conselho de Classe do 2º bimestre que reúne a avaliação sobre a turma de quatro professores presentes, inclusive eu.

foi liberada pra descer não parecia ser uma proposta muito agradável. Com isso, no primeiro e único dia que perguntei quem se voluntariaria, somente duas alunas se manifestaram positivamente e os outros três permaneceram porque os amigos estavam ali. Nesse dia, gravei a primeira entrevista dos meus dados, porém, percebi que, para conseguir mais entrevistas, mesmo em grupos, deveria pensar em outra tática. Dessa maneira, decidi por eu mesma separar alguns alunos, os que eram menos infrequentes, em mais dois grupos de cinco ou seis pessoas, sob o critério de afinidade e aproximação observados ao longo do primeiro semestre do ano. Então, foi um total de três grupos entrevistados em que as entrevistas aconteciam nos últimos 15 min. das minhas aulas e permaneciam comigo somente o grupo escolhido previamente a partir de um cronograma também organizado por mim. Desse modo, efetuei as gravações na própria sala de aula, em que eu colocava o celular com o gravador em uma mesa e nós sentávamos em círculo em torno dessa mesa. Pedia, ainda, para sentarem próximos do celular para que a fala de todos conseguisse ser captada no áudio e para tentarem, na medida do possível, não falarem todos ao mesmo tempo porque eu precisaria transcrever essas falas depois. Esse último pedido foi bem respeitado dentro das possibilidades. Todas as entrevistas ocorreram sem interrupções externas, acredito também por terem duração curta, no máximo 10 min. Além disso, pelas questões éticas da pesquisa, mudei o nome de todos os participantes nas transcrições, assim como, somente incluí as falas dos que me entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado por ele e pelo responsável.

Com relação ao tratamento dos dados, separei-os a partir de três perguntas feitas por mim aos três grupos, não necessariamente nessa ordem em todas as entrevistas:

1) Vocês gostam de vir à escola? Por quê?;

2) Qual é o espaço da escola em que vocês mais gostam de ficar? Por quê?;

3) Alguém tem um momento muito bom ou um momento muito ruim vividos na escola para me contar.

Depois, escolhi por trabalhar na pesquisa com as respostas de dois grupos, por terem sido mais significativas e terem contribuído melhor para o norteamto dos objetivos da pesquisa e das categorias de análise. Assim, dividi as respostas de cada grupo em excertos, logo, a análise será dividida em três subseções que contemplam as respostas a cada uma dessas perguntas separadamente de cada

grupo. Com isso, assumirei na análise as categorias de posicionamento (Harré; Van Langenhove, 1999); de análise de micronarrativas (Bamber; Georgakopoulou, 2008); articuladas à teoria geográfica de espaço e lugar (Tauan, 2013 [1977]).

5.

A escola sob o olhar analítico – Análise dos dados

Como já dito, os dados a serem analisados são de entrevistas semiestruturadas com grupos pré-determinados de alunos de uma mesma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. É importante salientar que assumo uma postura contemporânea de entrevista de pesquisa nesse trabalho. Nesse sentido, apesar de haver um planejamento de tópicos a ser trabalhados, essas entrevistas foram entendidas teórica e metodologicamente como encontros sociais, o que deu a elas flexibilidade, e não a rigidez de uma entrevista formal, em que eu somente perguntava e eles somente respondiam; o que conferiu a elas, em muitos momentos, um tom de conversa informal. Cada uma delas tem duração de cerca de 8 minutos. Nesta pesquisa aparecerão as falas de dois dos três grupos entrevistados.

A análise será desenvolvida em três seções, cada uma com dois excertos, totalizando uma análise de seis excertos. As seções foram organizadas em torno das seguintes perguntas principais feitas por mim aos três grupos:

Seção 1: Vocês gostam de vir à escola? Por quê?;

Nesta seção, serão analisadas as maneiras como os participantes constroem: 1. seus posicionamentos (em primeira ordem, segunda ordem, performativo, moral, explicativo) com relação à escola, 2. a comunidade de prática (engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado) e 3. as micronarrativas como mais uma maneira de se posicionar.

Seção 2: Alguém tem um momento muito bom ou um momento muito ruim vivido na escola para me contar;

Nesta seção, serão analisadas as construções das narrativas (micro) e as ações de cooperação, ou não, dos interlocutores para que estas sejam contadas. Além disso, observaremos os posicionamentos dos participantes frente ao ato de contar uma história e a relação dessas histórias com a construção da relação dos participantes com o espaço escolar.

Seção 3: *Qual é o espaço da escola em que vocês mais gostam de ficar? Por quê?*

Nesta seção, serão analisados os aspectos que constroem a relação dos alunos com o espaço escolar, principalmente em locais específicos do CIEP, assim como a construção da comunidade de prática durante a interação.

Os excertos sempre seguem a ordem:

Grupo 1 – em que os participantes são: Katia, Marcela, Ivan, Nubia e Julio

Grupo 2 – em que os participantes são: Livia, Verônica, Michele, Ítalo, Nara e Fabiana.

Logo, os excertos ímpares correspondem à entrevista com o grupo 1 (1, 3 e 5) e os pares com o grupo 2 (2, 4, 6).

5.1.

Seção 1: *Vocês gostam de vir à escola? Por quê?*

Nesta seção analiso o excerto a seguir, que faz parte do início da entrevista com esse grupo de cinco alunos. Antes desse momento, eu contextualizo um pouco sobre o que será aquela conversa (a escola) e que a gravação não era um mecanismo de vigilância ou controle, nem meu nem da direção do colégio. Por isso, a gravação não seria utilizada nem mostrada para outros professores nem para os membros da direção.

Os jovens deste grupo não tinham um vínculo de amizade íntima entre si, mas estabelecem um tipo de relação de proximidade, tanto geográfica, ao se agruparem na sala de aula (nas minhas aulas pelo menos) e em outros espaços da escola, quanto de interação, ao conversarem constantemente nas minhas aulas, compartilharem dos mesmos assuntos, gostos musicais e etc., se chamarem, se cumprimentarem, ações que não são praticadas por eles com todas as pessoas da turma.

Os alunos Ivan, Julio e Marcela são os mais velhos do grupo, com 18 anos. São repetentes tanto de outras séries quanto do próprio nono ano. São os alunos tachados pelos professores como desinteressados, fracos em conteúdo e preguiçosos²⁰. Pedem pra sair da sala com frequência e fazem parte da “galera do fundo”. Já são alunos da escola por bastante tempo.

²⁰ A construção de um pequeno perfil para esses e os outros alunos participantes é feita a partir do MEU olhar pessoal como professora e do que eu observo que acontece nas MINHAS aulas, a fim

A aluna Katia tem 15 anos e é nova na escola. É uma aluna com perfil de inteligência e questionamento. Nas aulas assume uma postura de sempre perguntar sobre a matéria e até mesmo sobre outras questões, inclusive da vida pessoal. Senta próxima e é bastante amiga da aluna Nubia, também de 15 anos. Nubia não é uma aluna que se destaque nas aulas de Língua Portuguesa. Falta bastante, mas não deixa de cumprir com suas obrigações para que seja aprovada. Ela já estuda na escola há um tempo.

Excerto 1 “não era essa resposta que ela queria escutar” 32” – 1’47”

1	Professora	vocês gostam de vir pra escola
2	KATIA	Sim
3	MARCELA	mais ou menos
4	IVAN	as vezes
5		depende do dia da semana porque tem aula que eu gosto de assistir
6	KATIA	outras não
7	NUBIA	depende do clima se tiver muito frio não
8	IVAN	é papo reto
9	MARCELA	quando eu to com muito sono não venho
10	Professora	(0.3) tá depen- ((risos)) °depende do clima° depende do clima
11	NUBIA	não era essa resposta que ela queria escutar
12	Professora	não eu não to nem esper- eu to de coração aberto
13		>ela pensando< sim porque eu sou muito estudiosa expectativa
14	KATIA	barra realidade >depende do clima<
15		então tá vamo vamo pensar de uma outra forma é:: o que que faz
16		vocês gostarem de vir pra escola e o que faz vocês não gostarem
17	Professora	de vir pra escola=
18	MARCELA	= a comida (0.1) da escola é muito boa
19		ó a matéria e o professor porque tipo assim
20		é: eu gosto de geografia e o professor também é muito bom
21	KATIA	eu não gosto muito de matemática e também não gosto muito do professor=
22	MARCELA	=isso aí
23	KATIA	aí me desanima de assistir aula e tudo
24	MARCELA	Aham
25	IVAN	eu gosto porq- =
26	MARCELA	=e também de ((nome da professora))
27		eu gosto de português produção textual também mas não gosto tanto
28	KATIA	de assistir aula dela porque ela é muito >chata e grita<
29	JULIO	Verdade
30	IVAN	a eu gosto porque eu gosto jogar futebol parceiro
31		(0.2)

de contribuir para a etnografia da pesquisa. Não é de forma alguma uma intenção de tentar afirmar e estabelecer como verdade um perfil ou uma personalidade fixa, estática e até estereotipada para esses ou todos os estudantes, principalmente os da rede pública de ensino.

32	Professora	Boa
33	NUBIA	Bom
34	MARCELA	[(venho) ver meus amigos]
35	IVAN	[me divertir aqui po] po né também só uma escola também que nós só
36		tem que ficar preso estudando

Início a entrevista com esse grupo com esta pergunta e recebo como respostas diferentes posturas frente ao sentimento sobre esse espaço que é a escola. Isso pode ser observado nas falas de: Katia quando responde “sim” (linha 2) e “depende do dia da semana porque tem aula que eu gosto de assistir outras não” (linhas 5-6); Marcela “mais ou menos” (linha 3) e “quando eu to com muito sono não venho” (linha 9); Ivan “às vezes”; Nubia “depende do clima se tiver muito frio não” (linha 7). Nessas diferentes respostas (linhas 2-9) podemos notar que as falas divergem de várias formas, mas não de maneira conflituosa, violenta e de embate direto e extremo. Pelo contrário, é perceptível uma sequência de cooperação, sem interrupções ou questionamentos uns com outros sobre as respostas dadas. Com isso, essas falas apontam para uma característica de uma comunidade de prática que é o **engajamento mútuo**, o esforço de todos em estabelecer aquela interação e fazer com que eu entenda seus sentimentos com relação a ir à escola, mesmo que esses sentimentos não se construam de forma homogênea no grupo. Dessa forma, essa interação entre eles está de acordo com Wenger (1998) quando afirma que

o engajamento mútuo não implica homogeneidade, mas cria relações entre as pessoas. Quando é sustentado, conecta os participantes de maneiras que podem se tornar mais profundas do que similaridades mais abstratas em termos de características pessoais ou categorias sociais²¹. (WENGER, 1998, p. 76)

Desse modo, também é perceptível nessas falas iniciais o **empreendimento conjunto** de negociação de construção do significado do gostar ou não de ir à escola, uma vez que, segundo Wenger (1998), um dos pontos do empreendimento é ser “o resultado de um processo coletivo de negociação que reflete toda a

²¹ No original: “mutual engagement does not entail homogeneity, but it does create relationships among people. When it is sustained, it connects participants in ways that can become deeper than more abstract similarities in terms of personal features or social categories.” (WENGER, 1998, p. 76)

complexidade do engajamento mútuo”²² (WENGER, 1998, p. 77). Dessa forma, a comunidade de prática não surge, nesse e nos outros excertos, simplesmente do fato de todos serem alunos, mas sim, desse processo interacional em que significados vão sendo construídos e se mostrando compartilhados de alguma forma sobre os sentimentos e a vivência no espaço escolar.

Na sequência dessas falas, na linha 10, enuncio, depois de uma pausa a repetição da resposta “depende do clima” (linha 10) dita pela aluna Nubia (linha 7). Essa minha reação sugere que não era exatamente essa resposta esperada por mim e é neste momento que faço um **posicionamento de primeira ordem** – que é quando eu posiciono a mim e ao outro sob uma perspectiva moral – e estabeleço relações hierárquicas e morais de certo julgamento da resposta. Isso porque, primeiro, minha pausa é um sinal de estranhamento a uma resposta inesperada / indesejada, em seguida meu riso confirma essa avaliação e depois a repetição da frase da aluna como talvez uma tentativa de entendimento daquela resposta. Dessa maneira, posiciono-me como professora, que avalia, e a eles como alunos. Com isso, quando a aluna pontua que “não era bem essa resposta que ela queria escutar” (linha 11), ela aceita e ratifica o **posicionamento de primeira ordem** e as posições estabelecidas por mim: a *professora* que esperava uma determinada resposta de seus *alunos*. Assim, no momento em que tento me recolocar como apenas uma entrevistadora (linha 12), eu faço tanto um **posicionamento de segunda ordem**, pois recuso a confirmação do posicionamento de primeira feito pela aluna, quanto um **posicionamento performativo** já que eu tento renegociar essa posição, principalmente quando digo “não eu não to nem esper- eu to de coração aberto” (linha 12). Essa renegociação parece não ser aceita por Katia e, assim, o posicionamento de primeira ordem procura ser mantido por ela. Isso pode ser observado principalmente quando a aluna Katia ainda faz uma projeção do que eu estaria pensando de resposta nas linhas 13 e 14, comparando o que seria a minha expectativa de resposta “sim porque eu sou muito estudiosa” e a realidade da resposta recebida “depende do clima”.

A entrevista segue com a minha ação de retomada da discussão (linhas 15,16 e 17) sobre o sentimento de gostar ou não de ir à escola, agora tentando abordar o que faria com que gostassem e o que faria com que não gostassem – sob

²² No original: “the result of a collective process of negotiation that reflects the full complexity of mutual engagement” (WENGER, 1998, p. 77)

a proposta de olhá-la como um lugar que desperta sentimentos e emoções naqueles que vivem e convivem ali. Nesse viés, Katia passa a relacionar seus sentimentos referentes à ida à escola às aulas e aos professores (linhas 19-21 e 27-28). Desse modo, podemos considerar suas falas como um **posicionamento moral** – aquele em que procura o maior entendimento às posições da vida social – porque, ao relacionar a escola às disciplinas e aos professores, ela se posiciona enquanto aluna em uma visão institucional e a um aspecto da vida social a ser cumprido de modo a pensar o colégio como local de estudos, mesmo que esses estudos não sejam tão agradáveis. Dessa maneira, esse posicionamento é perceptível uma vez que, segundo Van Langenhove e Harré (1999), “Muitas vezes, é suficiente referir-se aos papéis que as pessoas ocupam dentro de uma dada ordem moral ou a certos aspectos institucionais da vida social, para tornar as ações inteligíveis e compreender as posições que as pessoas assumem”²³ (HARRÉ, VAN LANGENHOVE, 1999. p. 21). Durante essas falas de Katia, há sempre falas colaborativas de Marcela “isso aí” (linhas 22) e “aham” (linha 24), que fortalecem a ideia do **repertório compartilhado** de uma comunidade de prática no que diz respeito a como se relacionar com os professores e suas respectivas disciplinas, uma vez que “pelo repertório de uma comunidade ser um recurso para a negociação de significado, é compartilhado em um sentido dinâmico e interativo”²⁴ (WENGER, 1998, p. 84). Em seguida, há um surgimento de uma resposta de Ivan que se mostra como um **posicionamento de segunda ordem** quando diz “eu gosto porque eu gosto de jogar bola, parceiro” (linha 30). Isso porque se opõe ao posicionamento moral e institucional até então colocado pela aluna Katia, o que pode ser confirmado com outro momento de pausa tanto meu quanto do grupo (linha 31). Com isso, há uma renegociação do posicionamento antes posto, o que configura tanto um **posicionamento performativo**, quando ele diz “me divertir aqui, po” (linha 35) quanto um **posicionamento explicativo** quando ele questiona o posicionamento de primeira ordem na fala “po né também só uma escola também que nós só tem que ficar

²³ No original: “It is often sufficient to refer to the roles people occupy within a given moral order or to certain institutional aspects of social life to make actions intelligible and to understand the positions that people take” (HARRÉ, VAN LANGENHOVE, 1999, p. 21)

²⁴ No original: “Because the repertoire of a community is a resource for the negotiation of meaning, it is shared in a dynamic and interactive sense” (WENGER, 1998, p. 84)

preso estudando” (linhas 35-36). Assim, observo na análise acima que professoras e alunos se posicionam nessa comunidade de prática.

No excerto a seguir, que ocorre também no início da entrevista, explico brevemente sobre a minha pesquisa e sobre do que se tratará aquela entrevista (a escola), assim como que aquelas gravações serão usadas para fins dos meus estudos e que seus nomes não seriam divulgados.

Os participantes deste grupo são todos amigos íntimos, mas também têm certo nível de proximidade, que foi observado por mim pelos mesmos critérios usados para o outro grupo: organização de localização na sala nas minhas aulas e as interações, compartilhamentos de gostos, histórias, cumprimentos e conversas.

Livia, Michele, Italo e Nara são mais próximos, mais amigos. Todos têm 15 anos. A aluna Michele é a única que é nova na escola. Eles expressam um perfil de alunos estudiosos, que cumprem as tarefas, apesar de Livia ser uma aluna bastante faltosa, com problemas de baixa frequência às aulas. Estão regulados corretamente em idade/série.

Verônica e Fabiana são amigas. Andam e sentam juntas na sala de aula. Verônica é a mais velha deste grupo com 17 anos. Fabiana tem 15 anos. Ambas são alunas da escola há um tempo.

Excerto 2: “tenho de vir pra escola de um jeito ou de outro sou obrigado” 16’’ – 1’25’’

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1712222/CA

1	Professora	primeiro vocês gostam de vir pra escola?
2	LIVIA	Não
3	VERÔNICA	gosto↑
4	MICHELE	depende
5	Professora	tá quem não gosta não gosta por que
6	ITALO	mais ou menos
7	LIVIA	porque tem que acordar cedo sair de manhã do quentinho entendeu
8		professora aí é difícil
9	Professora	quem gosta gosta porque quem gost- quem depende depende porque
10		quem gosta mais ou menos gosta mais ou menos por que
11	MICHELE	depende
12	NARA	eu gosto um pouquinho↑
13	FABIANA	bem pouquinho ((risos))
14	VERÔNICA	eu gosto porque né a gente aprende as coisas sem estudo a gente
15		não vai a lugar nenhum
16	ITALO	É
17	VERÔNICA	por isso só
18	Professora	depende porque

19		depende porque a gente tem que tá de bom humor pra vir pra
20	MICHELE	escola
21	Professora	tem que tá de bom humor pra vir pra escola ((risos))
22		tem que tá de bom humor tem que tá de bom humor com os professores
23	MICHELE	respeitando e tal então depende de muita coisa
24		ah, então se você tiver de mal humor não rola vir pra escola
25	Professora	fica ruim entendi
26		comigo é diferente se tiver de bom humor com mau humor tem que vir
27	ITALO	pra escola de um jeito ou de outro sou obrigado
28	NARA	senão sua mãe te quebra igual a minha ela me quebra por qualquer motivo
29		((risos))

Assim como no excerto 1, as respostas desse grupo a esta pergunta puderam já sinalizar o **empreendimento conjunto** (linhas 2-4) de uma comunidade de prática, no processo em que suas falas vão se construindo conforme as respostas uns dos outros e, assim, negociando o significado a ser construído sobre gostar ou não de ir à escola. Na sequência, ainda em resposta a pergunta inicial, a aluna Lívia constrói uma **micronarrativa** em “porque tem que acordar cedo sair de manhã do quentinho entendeu professora aí é difícil” (linhas 7-8). A priori, consideramos essa sentença uma narrativa por termos uma pequena sequência relacionada de ações (acordar cedo e sair de manhã) e uma **avaliação** no final quando diz “aí é difícil” (linha 8). Além disso, segundo Bamberg and Georgakopoulou, pequenas histórias “podem ser sobre pequenos incidentes que podem (ou não) realmente terem acontecido, mencionados para fazer backup ou elaborar um ponto argumentativo que ocorre em uma conversa em andamento”²⁵ (BAMBERG, GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 381). Nesse sentido, mesmo que a pequena narrativa de Lívia não seja sobre um pequeno incidente pontual, ela é sobre um pequeno “incidente” cotidiano, rotineiro, que é o de acordar cedo e sair de manhã todos os dias para ir à escola, o que é usado como argumento para a sua resposta negativa a minha pergunta. Esse tom argumentativo da narrativa de Lívia pode nos conduzir a entendê-la, ainda, como um **posicionamento pessoal**, uma vez que em sua resposta negativa sobre gostar de ir à escola, seu **posicionamento moral** não é de fácil compreensão, logo, precisando de uma justificativa de cunho

²⁵ No original: “they can be about small incidents that may (or may not) have actually happened, mentioned to back up or elaborate on an argumentative point occurring in an ongoing conversation (BAMBERG, GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 381)

peçoal e individual que nos faça entender o porquê de uma jovem não gostar de ir à escola.

A entrevista continua e quando pergunto o porquê das respectivas respostas anteriores, recebo da aluna Verônica, que disse gostar de ir à escola, a seguinte resposta “eu gosto porque né a gente aprende as coisas sem estudo a gente não vai a lugar nenhum” (linhas 14-15). Essa declaração pode ser observada como um **posicionamento moral**, já que aponta para uma cumplicidade ao que é esperado de um aluno referente à escola, o fato de gostar de ir pela possibilidade de estudo que ela proporciona. Essa é uma posição que já é pressuposta para esse papel social e que é corroborada quando a aluna afirma que é “por isso só” (linha 17), excluindo, naquele momento, outras possibilidades de relações afetivas com aquele espaço. Em seguida, eu reajo à fala da aluna Michele que diz que é necessário estar de bom humor para ir à escola de modo a assumir também um **posicionamento moral**, uma vez que, ao rir ironicamente no fim da minha frase “tem que tá de humor pra vir pra vir pra escola” (linha 21), posiciono-me como professora e sinalizo certo julgamento para com a sua fala, como se não fosse adequada para uma posição de aluna. Com isso, ratifico o posicionamento assumido pela Verônica como aluna. Dessa maneira, eu ajo de maneira pressuposta e esperada para a posição social de professora. Na sequência, o aluno Italo faz um **posicionamento de segunda ordem** ao recusar a postura de aluno colocada pelas demais da relação sentimental com os estudos, professores e etc. em sua fala em que afirma que independente de seu humor ele é obrigado a ir à escola (linhas 26-27). Com isso, ele também faz um **posicionamento performativo** já que revisa a posição antes assumida ao concordar com a fala da aluna Verônica de gostar de ir à escola por ser lugar de aprendizado (linha 16) e assume um novo posicionamento que é o de aluno que somente cumpre o que lhe é imposto.

Dessa forma, a pergunta norteadora dessa seção – “primeiro vocês gostam de vir pra escola” (linha 1) – faz com que os aspectos relacionados a posicionamento e à comunidade de prática sejam úteis para analisar as falas que a seguem. Acredito que o fato, primeiro, de ter sido a pergunta de abertura de ambas as entrevistas, fez com aparecessem mais as concepções de comunidade de prática e de posicionamentos, porém, assim como a construção de narrativa, articulada ao posicionamento assumido. Observei nas falas iniciais das entrevistas como os

alunos se posicionam em relação à escola e, como na interação, constroem sua comunidade de prática, ao construírem o sentido sobre a escola conjuntamente, mesmo não em absoluta concordância. Além disso, o ambiente escolar, principalmente por sua institucionalidade e função social, carrega consigo muitas crenças, moralidades e ideias de comportamentos ideais que são observáveis de certa forma nos posicionamentos (tanto os corroborando quanto os refutando) e nas práticas compartilhadas pelos jovens enquanto comunidade. Nessa perspectiva, é possível perceber que esses posicionamentos sobre a escola nos conduzem também às primeiras impressões sobre aquele *espaço*, que é visto por eles de formas diferentes: existe uma ratificação da visão tradicional de um local restrito para o estudo e uma recusa a essa visão, em que esse local também pode ser onde se encontram os amigos, se pratica esporte e que não obrigatoriamente é preciso estar todos os dias. Portanto, a construção conjunta (que não pressupõe opiniões concordantes) do sentido em torno de gostar ou não de ir à escola demonstra a noção de uma comunidade de prática que se dá *na* interação. Somado a isso, as diversas formas de posicionamentos surgem, uma vez que a ação de posicionar tanto a si quanto ao outro envolve concepções morais e pessoais que se articulam ao assunto da conversa e sinalizam suas percepções acerca do espaço escolar, sob um olhar tanto individual quanto cultural e social desse espaço.

O seguinte quadro pode sintetizar os principais aspectos da escola observados nessa seção que são esperados ou inesperados de um aluno sob uma visão moral relacionada a esse papel social. Podemos notar que há mais falas inesperadas que esperadas:

Esperado	Inesperado
“Sim”	“depende do clima”
“a matéria e o professor”	“quando eu to com muito sono não venho”
“porque né a gente aprende as coisas”	“a comida”
“Gosto”	“porque eu gosto de jogar bola parceiro”
	“ver meus amigos”
	“me divertir aqui”
	“não”

“depende”
“tem que acordar cedo sair de manhã do quentinho”
“tem que tá de bom humor pra vir pra escola”
“tem que vir pra escola de um jeito ou de outro sou obrigado”

5.2.

Seção 2: *alguém tem um momento bom ou um momento ruim que viveu aqui na escola pra contar?*

Nesta seção analiso narrativas e os posicionamentos dos participantes.

O excerto abaixo corresponde a um momento intermediário da nossa conversa e já estamos em um clima mais descontraído. Antes dele, perguntei ao grupo quais eram as ações possíveis de se fazer na escola sem ser estudar, tentando dar uma continuidade à última fala de Ivan do excerto 1. Na enumeração dessas ações todos participam e colocam suas opiniões.

Entretanto, quando enuncio minha pergunta sobre momentos bons e ruins na escola, Nubia e Ivan são os que mais se pronunciam nesse momento. Eles não aparentam serem amigos que andam juntos constantemente, mas mesmo assim, compartilham de alguns eventos. Julio também conta uma história, já Marcela e Nubia são as que menos falam, com turnos curtos.

Excerto 3 “Ah, pra mim tem” 2’51” – 4’03”

61	Professora	alguém consegue contar um momento muito bom que viveu aqui na escola e um momento muito ruim que viveu aqui na escola não precisa ter sido esse ano nem= nem
62		
63		
64	NUBIA	=difícil sua pergunta
65	IVAN	ah pra mim tem no ano que eu fui campeão aí no futebol no campeonato que teve aí de futebol po foi o melhor momento pra mim
66		
67	MARCELA	não tenho não
68	Professora	quando que foi
69	IVAN	ano passado retrasado dois anos seguidos
70	JULIO	um momento bom foi quando eu cheguei de manhã e tomei café sozinho
71		

72	NUBIA	solitário tadinho depressivo
73	Professora	↑porque que esse momento foi bom↑
74	JULIO	porque eu fui o primeiro a chegar
75	IVAN	e toma mais
76	NUBIA	nunca tive momento bom aqui não
77	JULIO	podia repetir como a vontade
78	Professora	você nunca teve um momento bom
79	JULIO	Não
80	MARCELA	aqui não
81	IVAN	que isso
82	JULIO	[momento ruim varias vez-]
83	IVAN	[() foi bom pra caramba]
84	KATIA	[acho que não não foi tipo assim] um momento bom mas um momento bom um tipo assim
85	NUBIA	foi bom ou não foi bom=
86	KATIA	=foi quando que é: foi os primeiros dias de aula [em que a gente tava conhecendo todo mundo] e tal e foi tipo assim um clima muito bom=
87		
88		
89	IVAN	[ah que você me conheceu é]
90	NUBIA	=num achei isso legal não
1	KATIA	um clima muito bom e fora meus amigos de fora também que aí a gente ficava lá embaixo conversando e tal
2		
3	MARCELA	aham verdade
4	IVAN	muita gente que conhece

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1712222/CA

A pergunta norteadora desse excerto foi uma tentativa de suscitar narrativas vivenciadas naquele espaço, o que o torna mais que um *espaço* físico e, sim, um *lugar*. Acredito ser importante para a análise ressaltar que a minha expectativa era que surgissem grandes narrativas sobre momentos marcantes vividos ali por eles, já que, como passam a maior parte do tempo tanto dos dias quanto da vida na escola, pensei que haveria diversas histórias a serem contadas para mim, assumindo um pensamento de que “outro aspecto imprescindível na transformação do espaço em lugar é a permanência” (REIS, 2018, p. 53), logo, “quando traduzimos permanência por tempo de estada, não parece difícil imaginar a escola como um lugar marcante na vida de uma criança. Afinal, é lá onde ela passa boa parte de seu tempo durante muitos anos. Posto outro modo, entendo serem esses indivíduos os principais responsáveis pela transformação do espaço em um lugar-escola” (REIS, 2018, p. 54).

Nesse viés, a primeira resposta que recebo é a do aluno Ivan: “ah pra mim tem no ano que eu fui campeão aí no futebol no campeonato que teve aí de futebol po foi o melhor momento pra mim” (linhas 65-66). Primeiramente, temos um

enunciado que poderia ser identificado como um **prefácio**, a conquista do que seria um turno mais longo e narrativo, na fala “ah, pra mim tem” (linha 65). Desse modo, ele começa uma possível narração, com um **resumo** “no ano em que eu fui campeão aí no futebol no campeonato” (linha 65) e uma **avaliação** em termos labovianos “foi o melhor momento pra mim” (linha 66) sobre quando ele foi vencedor do campeonato de futebol da escola. Dessa forma, a presença de alguns aspectos da narrativa tradicional, faz com que eu observe essa história como o sendo uma potência de narrativa não desenvolvida aos moldes canônicos. Na sequência, eu me posiciono como ouvinte quando falo “quando que foi” (linha 68) e, assim, posiciono-o como narrador, mostrando que ele tem o espaço da narrativa conquistado na interação (Garcez, 2001), e, mesmo assim, não há uma expansão de narrativa canônica, já que ele somente me responde com informações pontuais, diretamente ao que lhe foi perguntando “ano passado, ano retrasado, dois anos seguidos” (linha 69). Dessa maneira, essa é uma das falas que analiso como micronarrativa, já que algumas delas “preenchem critérios minimalistas de definição textualista (por exemplo, ordenação temporal de eventos), mas ainda não se encaixam bem com o cânone” ²⁶ (BAMBERG, GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 382). Vale recordar que este é o mesmo aluno que na sessão anterior disse que gostava de ir à escola para jogar futebol (excerto 1, linha 30), ou seja, ele já colocou sua relação emocional com o *lugar-escola* relacionada à prática do esporte e assumiu uma posição de aluno que não vai para escola só para estudar (excerto 1, linhas 35-36), recusando a ordem moral dessa posição antes posta na interação.

Na sequência à fala de Ivan, o aluno Julio também apresenta um **prefácio** “um momento bom foi” (linha 70) e continua a fala com o **resumo** – que pode ser interpretado como um prefácio de uma narrativa – da história que poderia ser desenvolvida, porém não é (linhas 70-71). Bamberg e Georgakopoulou (2008) afirmam que ficaram atentos “aos momentos fugazes de uma 'orientação narrativa' nas interações, por exemplo, começar uma estória e não terminá-la, sinalizando que há uma estória para contar, mas sem contar”²⁷ (BAMBERG,

²⁶ No original: “fulfill minimal textualist definitional criteria (e.g. temporal ordering of events) but still do not sit well with the canon” (BAMBER, GEOGAKOPOULOU, 2008, p. 382)

²⁷ No original: “to the fleeting moments of a 'narrative orientation' in interactions, for example, starting a story and not finishing it, signaling that there is a story to tell but not telling it” (BAMBERG, GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 382)

GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 382). Nesse sentido, analiso tais enunciados como uma micronarrativa uma vez que uma história foi sinalizada para ser contada “um momento bom foi” (linha 70), com uma sequência mínima de ações encadeadas “quando eu cheguei e tomei café da manhã” (linha 70), mas não foi, mesmo tendo o espaço narrativo conquistado e eu, novamente, ter me posicionado como audiência quando pergunto “porque esse momento foi bom” (linha 73).

As respostas a minha pergunta seguem, e surge uma terceira pequena narrativa, vinda da aluna Katia. Após certa ponderação “acho que não não foi tipo assim um momento bom mas” (linha 84), temos novamente um **prefácio** em “um momento bom um tipo assim” (linha 84), para em seguida termos uma **orientação** de quando ocorreu “nos primeiros dias de aula” (linha 86), um **resumo** “em que a gente tava conhecendo todo mundo” (linhas 86-87) e uma **avaliação** “um clima muito bom” (linhas 87-88). Após algumas falas sobrepostas e contínuas, Katia complementa sua pequena narrativa com “fora os meus amigos de fora também que aí a gente ficava lá embaixo conversando e tal” (linhas 91-92). A micronarrativa dela se aproxima bastante da de Ivan quanto à estrutura, pois apresenta certos elementos canônicos, porém não encaixa completamente ao modelo tradicional. Além disso, ela apresenta uma nova **orientação**, agora de lugar “a gente ficava lá embaixo” (linha 92) e novos personagens “fora meus amigos de fora” (linha 91), sem articular de forma explícita e linear, com uma sequência, os dois fatos apresentados – o fato de estar conhecendo todo mundo e o fato dos amigos de fora da escola estarem no espaço escolar também nos primeiros dias de aula. Porém, certa relação entre esses fatos pode ser percebida na interação de forma implícita. Isso distancia essa construção do cânone, mas não a desclassifica enquanto narrativa. Nesse sentido, vou ao encontro de Bamberg e Georgakopoulou (2008) quando veem pequenas histórias

não como restrição exclusiva e reduzida em critérios textuais prototípicos. Sua definição como histórias não é uma questão do tipo tudo ou nada, mas de mais ou menos. Em sintonia com Ochs e Capps (2001), aceitamos que um conjunto de dimensões narrativas que normalmente caracterizam uma história vem com toda uma gama de possibilidades de realização em diferentes histórias.²⁸ (BAMBERG, GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 382).

²⁸ No original: “as not resting exclusively and reductively on prototypical textual criteria. Their definition as stories is not an all or nothing issue but a more or less. In tune with Ochs and Capps, we accept that a set of narrative dimensions that normally characterize a story come with a whole

Desse modo, torna-se relevante, nesse momento, não o quão completas são as narrativas, mas o processo de produção e as diferentes possibilidades de estruturação que uma narrativa pode assumir. Além disso, essas micronarrativas nos conduzem às impressões que os alunos têm da escola enquanto *lugar* de construção de narrativas e vivências, que são ratificadas pelos posicionamentos e pela construção na interação da comunidade de prática.

No excerto a seguir já estamos quase encerrando a entrevista. É a última pergunta que faço. Um pouco antes disso, falávamos sobre a proibição da ocupação de certos espaços pela direção da escola por conta do uso de drogas dentro das dependências do colégio. Foi o momento em que a aluna Fabiana falou mais um pouco, pois não concordava com essa atitude da direção, já que, segundo ela, quem quisesse usar qualquer tipo de droga usaria em qualquer lugar.

Encerrada essa questão, em que a maioria opinou também, inseri a pergunta sobre os momentos vividos. As alunas que mais se destacam nesse momento são Verônica e Michele com suas histórias e posicionamentos.

Excerto 4: “ih não tem nada ainda mais que cheguei aqui esse ano” 5’20” – 7’48”

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1712222/CA	94		agora outra pergunta alguém tem pra me contar um momento
	95	Professora	muito bom que viveu aqui e um momento ruim que viveu aqui
	96		
	97	VERÔNICA	quando eu tirei 10 10 duas vezes em geografia eu e Fabiana
	98	NARA	foi muito bom
	99	VERÔNICA	que bonitinha ela é muito fofa
	100	Professora	10 duas vezes
	101	ITALO	mais nada gente= ninguém nada
	102	MICHELE	=nada
	103	VERÔNICA	ih não tem nada ainda mais que eu cheguei aqui esse ano
	104	NARA	chegaram agora
	105	ITALO	momento ruim eu tenho nas aulas de ((nome do professor))
	106		É
	107	VERÔNICA	ah um momento ruim foi quando eu fiquei de dependência com
	108		((nome do professor)) foi horrível
	109		
	110		mas olha só gente disso que eu não entendo sempre quando eu
	111	Professora	pergunto desse tipo de coisa vocês falam que tem var- alguns lu
			gares maneiros de ficar aqui lá na quadra lá atrás não sei aonde
			e nesses lugares não acontece tipo nada de MUITO legal ou é é
			sempre normal

112		
113	MICHELE	[(conversar com amigo)]
114	VERÔNICA	[Ah ah] ah tem um negócio pra falar um momento bom foi quando eu
115		comecei a falar com Mariana porque a gente se odiava porque ela
117		é ex do meu atual
118		(0.3)
119	Professora	()
120	VERÔNICA	aqui na escola a gente se aproximou e tipo foi bom porque ela é
121		legal
122	MICHELE	você odiava ela porque
123	VERÔNICA	porque ela é ex do meu atual não é ex porque eu sou a única ex
124		dele porque depois dela ele namorou comigo e depois a gente
125		terminou e a gente namorou de novo então eu sou a ex dele
126		(0.3)
127	NARA	você quer parar contar sua história de vida
128	VERÔNICA	não não mas é [mas é um momento bom ↑aqui na sala↑ aqui na
129		sala] lá atrás também que a gente ficou
130		[(risos)]
131	Professora	[abre seu coração esse é o momento]
3	VERÔNICA	é bom porque lá atrás fica várias pessoas assim que a gente
4	NARA	[eu acho lá atrás mais íntimo]
5	VERÔNICA	[conversando de coisas aleatórias]
6	Professora	ah lá atrás é mais íntimo que na quadra
7	NARA	[é na quadra todo mundo estranho olhando pra sua cara]
8	VERÔNICA	[é assim lá atrás lá atrás]
9	MICHELE	[fica todo mundo] olhando pra sua cara você tem que falar as
10		coisas baixo
11	ITALO	essa aqui tadinha tá famosa
13	VERÔNICA	oprimida as pessoas ficam [olhando e pergunt- que que tem que
14		que que tá olhando]
145	MICHELE	[todo mundo fica olhando] ei colega
146	ITALO	[foi assediada ontem]
147	VERÔNICA	[querendo arrumar briga]
148	Professora	ela é nova na escola também né
149	NARA	°é isso que eu falei°
150	Professora	foi assediada ontem que que aconteceu gente
151	ITALO	foi todo dia
152	MICHELE	um grupo de brutamontes de Shrek aquilo lá um monte de ogro
153		gritando "colega" chamando aí eu passei de rabo de olho aí >eles
154		falaram assim< "não olha de rabo de olho não é pra vim <u>aqui</u> "
155		aí eu falei assim eu hein nunca viu °mulher°=
156	NARA	= ↑ah vai se ferrar↑

Nesse excerto, minha pergunta é logo respondida pela aluna Verônica, que produz duas **micronarrativas**: uma de um momento bom e outra de um momento

ruim. É interessante observar que, a princípio, as histórias podem ser vistas como um reforço ao seu posicionamento como aluna no excerto 2 (linhas 14-15) quando disse que gostava de ir à escola porque aprende as coisas. Então, o momento bom foi quando ela teve um bom resultado avaliativo em uma disciplina: “quando eu tirei 10 10 duas vezes em geografia eu e Fabiana” (linha 96). Essa pequena história de Verônica se assemelha à de Julio (excerto 3, linhas 70-71) e, por isso, também a analiso como uma **orientação narrativa**, uma vez que ela também apresenta o que poderia ser o **resumo** de uma narrativa que seria desenvolvida e detalhada, porém é pausada. Ademais temos uma **avaliação** “foi muito bom” (linha 97). O mesmo ocorre no relato do momento ruim (linhas 106-107), porém dessa vez com um **prefácio** “momento ruim foi” (linha 106) e em seguida o **resumo** “quando eu fiquei de dependência” (linha 106), e, de novo, faz uma **avaliação** “foi horrível” (linha 107).

Em seguida, eu incito os outros alunos a falarem algo quando pergunto “mais nada gente, ninguém, nada” (linha 100) e também questiono o fato de eles falarem que há lugares legais na escola e se não acontece nada de legal, de interessante nesses lugares (linhas 108 – 112). Essas minhas falas demonstram novamente um **posicionamento de primeira ordem** de modo a me colocar como professora, que controla as falas e as ações, solicita e impõe comandos, mesmo de maneira implícita e indireta e eles como alunos que precisam obedecer a esses comandos. A primeira resposta a minha fala da linha 100 é a da aluna Michele que diz “ih não tem nada ainda mais que eu cheguei aqui esse ano” (linha 102). Essa fala suscita uma questão abordada por Yi-Fu Tuan (2013) que é a relação tempo e lugar. Para o autor, uma vez que tempo corresponde a movimento, fluxo e lugar a pausa nessa corrente temporal, a construção afetiva do lugar precisa de tempo de permanência. Dessa maneira, Tuan afirma que “O conhecimento abstrato *sobre* um lugar pode ser adquirido em pouco tempo se se é diligente. (...). Mas “sentir” um lugar leva mais tempo: isso se faz de experiências, em sua maior parte fugazes e pouco dramáticas, repetidas dia após dia e ao longo dos anos” (TUAN, 2013, p. 224). Nessa perspectiva, o autor articula ainda a questão de ciclo de vida humana a essa relação experiência de lugar e passagem de tempo, já que “a sensação de tempo afeta a sensação de lugar. Na medida em que o tempo de uma criança pequena não é igual ao de um adulto, tampouco é igual sua experiência de lugar” (TUAN, 2013, p. 227). Sob esse prisma, a fala da aluna Michele traz essa relação

tempo e lugar, uma vez que ela não considera que seu tempo de permanência na escola seja suficiente para conseguir ter histórias para me contar vividas ali. Entretanto, mais adiante na entrevista, é essa mesma aluna que me conta uma pequena história pessoal vivida na quadra, o que nos faz analisar e relativizar essa relação permanência-tempo-lugar, já que mesmo com um passado considerado “recente” naquele espaço, essa estudante já pode vivenciá-lo e experienciá-lo. Desse modo, vale ressaltar que “viver muitos anos em um lugar pode deixar na memória poucas marcas que podemos ou desejaríamos lembrar; por outro lado, uma experiência intensa de curta duração pode modificar nossas vidas” (TUAN, 2013, p. 225).

A minha segunda provocação (linhas 108-112) a respeito das poucas narrativas contadas recebe como resposta uma pequena história. A aluna Verônica introduz um **prefácio** para conquistar o turno narrativo em “ah tem um negócio pra falar” (linha 113), em seguida apresenta o **resumo** da narrativa “um momento bom foi quando eu comecei a falar com Mariana” (linhas 114-115), depois uma pequena **orientação** da circunstancia em que a história se deu “porque a gente se odiava porque ela é ex do meu atual” (linhas 115-116). Dessa forma, Verônica dá um rápido início do que poderia ser a **ação complicadora**, a estória em si em “aqui na escola a gente se aproximou” (linha 120) e fecha com a **avaliação** “e tipo foi bom” (linha 120). Com isso, notamos novamente a estruturação de uma micronarrativa que apresenta certos aspectos de uma narrativa canônica, mas que ainda não se encaixa completamente no cânone, mostrando, como as micronarrativas anteriores, as diversas possibilidades de construção de uma história na interação.

Na sequência, a aluna Michele pergunta “você odiava ela porque” (linha 122) e Verônica repete uma **orientação** da narrativa “porque ela é ex do meu atual” (linha 123), o que faz com que a audiência espere que a narrativa sobre o início da amizade com a outra menina seja continuada, porém não é isso que ocorre e Verônica fala de outros aspectos relacionados a ela e ao namorado (linhas 123-125). Dessa forma, acontece uma pausa de todos (linha 126) e Nara diz “você quer parar contar sua história de vida” (linha 127) e em seguida todos riem e Verônica responde “não, não” (linha 128) e retorna a tratar do tópico sobre a escola. Essa pausa pode ser analisada da mesma forma da minha pausa no excerto 1 (linha 10) que aponta para uma reação a uma fala inesperada naquele momento

ou a um término da narrativa não identificado pela audiência. Então, a fala irônica de Nara (linha 127) levanta a questão da reação da audiência à determinada narrativa que transparece uma colaboração bem ou mal sucedida entre o narrador e seus interlocutores. Nesse interim, podemos associar essa parte analisada à concepção de Richards (1999), em seu estudo de narrativas no contexto da sala dos professores, de que

O que é central para o sucesso de tais histórias é a extensão em que elas podem se tornar propriedade comum, e isso é alcançado por meio de uma variedade de dispositivos interativos sutis entremeados nas histórias contadas. A decisão de introduzir tal história representa uma disposição de expor experiências pessoais ao ambiente profissional, e o sucesso da história dependerá, pelo menos em parte, da extensão em que o relacionamento entre esses dois elementos é modulado pelo narrador.

Baseando-se no conceito bem estabelecido de audiência como co-autor, o presente artigo introduz o conceito de fazer um protótipo para representar uma situação onde a universalidade pode ser estabelecida sem sacrificar o elemento vital da experiência pessoal que é central para o sucesso de todas as histórias²⁹. (RICHARDS, 1999, p. 145)

Nesta entrevista em grupo, o alinhamento entre a experiência pessoal e a possibilidade dessa experiência se tornar comum aos interlocutores não acontece já que a universalidade (enquanto elementos compartilhados) da micronarrativa iniciada que está no fato de fazer as pazes com a ex-namorada do atual namorado é desfeita a partir da resposta de Verônica (linhas 123-125) à pergunta de Michele, que passa a ser um fato extremamente particular dela. Assim, a audiência não demonstra mais cooperação para a continuidade da narrativa. Com isso, percebemos que “a interação colaborativa bem-sucedida depende significativamente da relação entre o respeito pelo indivíduo e o compromisso com objetivos compartilhados”³⁰ (RICHARDS, 1999, p. 147), objetivos estes, neste caso, que eram o de falar sobre momentos vividos na escola. Além disso, a pausa (linha 126), a fala de Nara (linha 127), os risos (linha 130) e a minha fala

²⁹ No original: “Central to the success of such stories is the extent to which they can be made common property, and this is achieved by means of a variety of subtle interactional devices woven into the story telling. The decision to introduce such story represents a willingness to expose personal experiences to professional scrutiny, and the success of the story will depend at least in part on the extent to which the relationship between these two elements is modulated by the teller. Drawing on the well-established concept of audience as co-author, the article introduces the concept of making prototypical to represent a situation where universality can be established without sacrificing the vital element of personal experience which is central to the success of all stories” (RICHARDS, 1999, p. 145)

³⁰ No original: “successful collaborative interaction depends to a significant extent on the relationship between respect for an individual and commitment to shared goals” (RICHARDS, 1999, p. 147)

“abre seu coração esse é o momento” (linha 131) são sinais de **posicionamentos de segunda ordem**, uma vez que os interlocutores não aceitam a posição de ouvintes e, conseqüentemente, retiram a posição de narradora de Verônica. Ela aceita e se reposiciona na entrevista, não falando mais de experiência pessoal e retornando ao assunto sobre a escola (linhas 132-133).

Com isso, o tópico abordado passa a ser um espaço específico da escola em que o grupo gosta de ficar para conversar com os amigos, alegando que naquele espaço eles têm mais privacidade que na quadra de esportes. Nesse momento, em falas do tipo “eu acho lá trás mais íntimo” (linha 134), “na quadra todo mundo estranho olhando pra sua cara” (linha 137), “fica todo mundo olhando pra sua cara você tem de falar as coisas baixo” (linhas 139-140), notamos o conceito de **apinhamento** proposto do Tuan (2013), que está relacionado à sensação de falta de liberdade e de sentir-se observado. Nesse, como em outros momentos, há a construção coletiva da imagem da quadra para alguém que não está familiarizado com ela. Assim, há o **empreendimento conjunto** de negociação de construção de imagem desse local, como sendo um ambiente que provoca a sensação de falta de liberdade nesses alunos. Desse modo, para esse grupo, a quadra de esportes do colégio é um espaço que desperta essa sensação, o que faz com que eles prefiram usufruir de outro espaço para suas interações, convivências e construções subjetivas. Entretanto, onde é considerado invasivo, pouco íntimo, também é onde eles vivenciam histórias e experiências, o que sinaliza a complexidade do(s) processo(s) de subjetivação e relação emocional com um espaço para este se tornar um lugar.

Assim, surge a narrativa de assédio na quadra da aluna que, no começo desse excerto afirmou que não havia “momento” para contar, pois tinha chegado à escola esse ano. Primeiro, é importante observar que, apesar da narrativa ser da aluna e ela própria contá-la, o **prefácio** “essa aqui tadinha tá famosa” (linha 141) e o **resumo** “foi assediada ontem” (linha 146), quem faz é outro aluno, o Italo, o que pode ser visto como um momento de co-narração, já que ele que tenta conquistar o espaço da narrativa para que, depois que eu pergunte o que aconteceu, dê a possibilidade de ela ser contada por Michele. Dessa forma, eu me posiciono como ouvinte quando mostro que quero ouvir a narrativa dizendo “foi assediada ontem o que aconteceu gente” (linha 150) e Michele assume a posição de narradora. A narrativa dela, de todas vistas neste trabalho, é a que está mais

perto de uma estrutura canônica: uma pequena **orientação** “um grupo de brutamontes de Shrek aquilo lá um monte de ogro gritando "colega" chamando” (linha 151); a **ação complicadora** “aí eu passei de rabo de olho aí eles falaram assim ‘não olha de rabo de olho não é pra vim aqui’” (linhas 152-153) e **resolução** “aí eu falei assim eu hein nunca viu mulher” (linha 154). Chamo a atenção para como a narrativa foi iniciada, sem uma orientação muito detalhada de quando, como, se havia outras pessoas com ela, etc., detalhes esses que não aparecem no decorrer da narração e não são questionados pelos interlocutores. Esse pouco detalhamento pode ser relacionado ao fato de haver um mínimo de compartilhamento dos acontecimentos e das práticas do lugar assim como da situação. Dessa forma, percebemos mesmo que os demais interlocutores não tivessem presenciado o fato em si, há a universalidade nele dos outros terem ciência de que esse tipo de situação acontece diversas vezes na quadra. Isso demonstra a dimensão de **repertório compartilhado** por uma dada comunidade de prática, uma vez que há um conhecimento geral entre os alunos sobre o acontecimento. Ainda podemos afirmar que

as circunstâncias - um contexto comum, preocupações compartilhadas e o frescor da experiência - são conducentes ao desenvolvimento compartilhado de histórias e à avaliação dos eventos que eles representam, e a importância do contexto não é mais claramente demonstrada do que na forma como quais algumas histórias são iniciadas³¹ (RICHARDS, 1999, p. 149, tradução própria).

Outro aspecto interessante a ser observado sobre o processo de co-construção dessa narrativa é o de que ela é construída de forma distinta pelos narradores. O Ítalo, ao conquistar o espaço da narrativa, constrói a Michele, protagonista do fato a ser narrado, como uma vítima, uma menina que foi assediada em um espaço público, o que confere a ela certa fragilidade frente ao assédio, principalmente pelo uso das palavras “tadinha” (linha 141) e “foi assediada” (linha 146). Contudo, ao assumir a posição de narradora, Michele não aceita essa primeira posição que Ítalo a coloca e tenta revertê-la com a narrativa. Desse modo, ela se constrói como uma vencedora – recusando a posição em que Ítalo a coloca – desse assédio, já que conta que enfrentou os assediadores “aí eu falei nunca viu mulher”

³¹ No original: “The circumstances - a common background, shared concerns, and the freshness of experience - are all conducive to the shared development of stories and the evaluation of the events which they represent, and the importance of context is nowhere more clearly demonstrate than in the way in which some stories are initiated”

(linha 155), e se refere a eles como “brutamontes” (linha 152) e “ogro” (linha 152). Nessa perspectiva, a construção da narrativa de Michele, apesar de ser feita de forma conjunta e sem conflitos explícitos entre os narradores, é realizada por meio de diferentes formas de posicionamentos (vítima *versus* vencedora) entre os participantes da interação.

Com isso, percebemos que a pergunta norteadora dessa seção da entrevista motiva a construção de narrativas. Dessa maneira, as narrativas são construídas e estruturadas de modos diversos, mais ou menos próximos a um modelo canônico de contar histórias. Foram analisadas a partir tanto das diversas possibilidades de estruturação quanto da colaboração entre o narrador e os interlocutores para que a ação de narrar seja bem sucedida. Um dos outros aspectos teóricos que surge na análise articulado à produção de micronarrativas é o do posicionamento, a ressaltar o de primeira ordem e o posicionamento moral. Primeiramente, percebe-se que posicionar-me como professora e ouvinte em certos momentos era uma forma de posicioná-los como narradores e fazer com que se sentissem a vontade para desenvolverem suas histórias. Assim, quando surgiam, observamos as micronarrativas como mecanismos de sustentação ou de rejeição de uma posição assumida em outros momentos das entrevistas: posições tanto de alunos estudiosos que entendem a escola como um espaço para aquisição de conhecimento, com narrativas relacionadas à aprovação ou reprovação em disciplinas quanto de alunos que não enxergam aquele espaço como sendo exclusivo para estudo de conteúdos, com narrativas relacionadas a esporte e à interação com amigos e pessoas novas. Além disso, a narrativa construída de forma conjunta sinaliza a relação entre o posicionamento assumido pelo narrador e a perspectiva pela qual a história é narrada. Nesse sentido, ao narrar uma mesma história, mesmo com uma co-narração sem conflitos explícitos, os narradores podem assumir para si e para os outros posicionamentos diferentes (de primeira e segunda ordem no caso analisado) a depender de como essa história é introduzida e/ou contada. A construção de *lugar* por meio de tempo de permanência é outro aspecto teórico que aparece na análise relacionado a micronarrativas. A recusa da narrativa no primeiro momento com a justificativa de ter pouco tempo na escola traz a tona o pressuposto de que é preciso tempo de permanência para experienciar momentos em um determinado espaço. Nesse viés, a relação tempo/*espaço/lugar* faz com que pensemos que as narrativas a partir das vivências em determinado

espaço dependem de um longo tempo de permanência nele. Contudo, essa relação causa/efeito entre permanência/vivências/narrativas é relativizada, já que, por vezes, é a intensidade dos momentos vividos que os faz narráveis; e também conferem sentido àquele *espaço*, tornando-o um *lugar*. Isso pode ser observado na contraposição entre a aluna que disse ser nova na escola e, por isso não ter momentos para contar, ser a mesma que mais adiante relata um fato vivido com os amigos naquele espaço.

O seguinte quadro pode sintetizar os aspectos – positivos e negativos – da vida na escola tornados relevantes nas micronarrativas. Podemos perceber que há mais construções de aspectos positivos que negativos:

Positivo	Negativo
Ganhar campeonato de futebol	Tirar nota Ruim
Tomar café sozinho	Sofrer assédio (Michele vítima)
Conhecer pessoas, ter amizades	
Tirar nota boa	
Começar uma nova amizade	
Reagir ao assédio (Michele corajosa, valente)	

5.3.

Seção 3: Qual é o lugar da escola que vocês mais gostam de ficar?

A seguir, analiso a fala que responde à minha última pergunta, apesar de ainda estar um pouco distante do fim da entrevista. Como veremos na análise que segue, não ocorrem narrativas, nem micronarrativas nem canônicas nessa seção.

O clima de descontração continua e todos participam ativamente da entrevista. Eu intervenho bem pouco, com turnos curtos, mais de síntese do que foi dito.

Excerto 5: “por que a quadra é tão boa” 4’04” – 5’44”

95	Professora	qual é o espaço da escola que vocês mais gostam de ficar
96	TODOS	QUADRA
97	KATIA	OU ATRAS DA QUADRA né=

98	IVAN	=como você falou lá tem um um imã que puxa=
99	Professora	=i::sso né
100	MARCELA	=é isso aí
101	Professora	=lá tem uma energi::a
102	KATIA	[atrás da quadra também é maneiro]
103	Professora	°[uma energia bo:a]°
104		tá aí agora curiosidade porque que a quadra é tão boa
105	IVAN	[ah porque lá você tem a vista de tudo]
106	MARCELA	[() cheio todo mundo lá conversando]
107	NUBIA	[todo mundo conversando brincando]
108	IVAN	[conversa ba] fica tranquilo
109	JULIO	lá é fresco
110	MARCELA	É
111	IVAN	não pra mim [é]
112	KATIA	[você] vê o que as outras pessoas estão fazendo
113	IVAN	é tem uma vista grande dá pra ver todo mundo
114	NUBIA	vê as brigas que tem lá
115	KATIA	aquela pessoa bonita=
116	MARCELA	=lá é tudo monitorado você vê assim tudinho assim ó
117	IVAN	eu me sinto como tivesse fazendo parte lá de um o que
118	MARCELA	da câmera da escola=
119	IVAN	=não po não
120	Professora	um Big Brother né↑=
121	MARCELA	=isso que eu ia falar
122	IVAN	to vendo tudo to participando de tudo to sabendo que tá aconte
123		cendo
124	Professora	dá pra v- dá pra ver meio que a escola toda tipo ao mesmo tempo
125		assim né simultaneamente que tá acontecendo
126	IVAN	e aproveitar um lugar bom °entendeu°
127	Professora	e aproveit- e aproveitar um lugar maneiro pra ficar tá deixa eu
128		pensar mais alguma coisa=
129	JULIO	=fora que lá tem mais liberdade também né
130	MARCELA	Exatamente
131	IVAN	é::
132	Professora	lá vocês podem fazer o que em outros lugares vocês não podem
133		fazer é isso=
134	IVAN	=como na sala
135	MARCELA	é isso
136	Professora	me dá um exemplo
137	IVAN	>mexer no celular<
138	NUBIA	gritar correr
139	JULIO	Conversar
140	IVAN	Xingar
141	MARCELA	Xingar
142	NUBIA	Xingar
143	JULIO	jogar uno
144	MARCELA	É
145	NUBIA	[jogar futebol]

146	IVAN	[jogar futebol]opa=
147	NUBIA	=queimado
148	MARCELA	Aham
149	Professora	então não preciso nem perguntar que a quadra é muito mais
150		maneira do que a sala=
151	KATIA	=comer e comer também
152	Professora	que a quadra é muit- vocês acham a quadra muito mais maneira
153		do que sala
154	NUBIA	é claro
155	MARCELA	Aham
156	JULIO	eu acho
157	IVAN	se eu pudesse eu estudava na quadra

A priori, é importante observar que recebi uma resposta unânime do grupo, em coro, quanto ao lugar preferido de se ficar: “quadra” (linha 96). Essa resposta em grupo sinaliza uma noção de **comunidade de prática**, já que ocupar o espaço da quadra sempre quando lhes é possível/permitido é uma prática reconhecida e compartilhada por aqueles alunos.

Depois disso, eu pergunto “porque a quadra é tão boa” (linha 104) e digo que é uma curiosidade minha. Essa minha pergunta já nos faz compreender um pouco a questão da subjetivação do espaço ou, em termos de Tuan (2013), da perspectiva experiencial do espaço, em que “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 2013, p. 14). Eu frequento e vivencio a escola tanto tempo quanto eles (eu vou três dias da semana, fico por toda a manhã e um dia da semana à tarde também), porém para mim a quadra de esportes não tem nenhum significado especial. É só um espaço em que se praticam alguns esportes e que são ministradas as aulas de Educação Física. Nesse sentido, eu realmente não tenho a dimensão do porquê dessa “energia” que eu cito em “lá tem uma energia” (linha 101) e “uma energia boa” (linha 103). Essa “energia” é a subjetivação, que se dá principalmente por meio da experiência. A quadra pra mim é *espaço*. Para eles é *lugar*. Desse modo, a resposta à minha pergunta quanto ao motivo da quadra ser tão boa corrobora esse aspecto subjetivo da relação do ser humano com o espaço. Isso porque o motivo principal levantado pelos alunos é justamente o que fez com o outro grupo classificasse a quadra como sendo um lugar ruim de estar: a quantidade de pessoas e a observação de todos para todos. Dessa maneira, um espaço que para outro grupo de alunos provoca **apinhamento**, para este é

espaciosidade. Respostas como “porque lá você tem a vista de tudo” (linha 105), “você vê o que as outras pessoas estão fazendo” (linha 112), “tem uma vista grande dá pra ver todo mundo”, “lá é tudo monitorado você vê assim tudinho assim ó” (linha 116), mostram que o que provoca o apinhamento para uns, que é o sentir-se observado, provoca a espaciosidade para outros, que é a liberdade de poder ter conhecimento do que todos ali estão fazendo, a amplitude daquele espaço. Além disso, essa sensação de liberdade também é comprovada por meio das possibilidades de expressões linguísticas e corporais que podem ser feitas por eles na quadra e não podem em outros espaços, como a sala. Isso é explicitado pelo aluno Julio quando diz “fora que lá tem mais liberdade também né” (linha 129), e em seguida, peço exemplos do que pode ser feito na quadra que não pode na sala, o que confere a quadra um lugar de liberdade. Com isso, são enumeradas ações como “mexer no celular” (linha 137), “gritar correr” (linha 138), “conversar” (linha 139), “xingar” (linhas 140-142), etc, que mostram expressões principalmente de movimento físico, o que lhes confere o poder de locomoção e, assim, um aspecto de liberdade. Nessa perspectiva,

No ato de locomover-se, o espaço e seus atributos são experienciados diretamente. Uma pessoa imóvel terá dificuldade em dominar até as ideias elementares de espaço abstrato, porque tais ideias se desenvolvem com o movimento – com a experiência direta do espaço por meio do movimento. (TUAN, 2013, p. 70).

Dessa maneira, a quadra de esportes é um espaço que confere a esse grupo **espaciosidade** e, com isso, um *lugar* agradável, de interações, conversas, histórias e vivências, para além de só mais um espaço físico da escola. Nessa perspectiva, quando Ivan afirma “se eu pudesse eu estudava na quadra”, ele expressa o desejo de permanecer naquele espaço o máximo de tempo possível, o que corrobora o processo de construção cotidiana dele como *lugar* por esse grupo de alunos.

No excerto a seguir, a pergunta sobre o espaço que mais gostam acontece em um momento intermediário da entrevista, em que estávamos mais descontraídos e com um tom mais de conversa. Antes disso, eu havia perguntado quais eram os fatores que faziam com que gostassem de ir à escola. Então, ouvi relatos de aspectos como a comida, as aulas do dia, os professores das disciplinas e, por fim, o encontro com pessoas que gostam e que, por vezes, só podem se encontrar na escola. Em seguida perguntei sobre o lugar preferido na escola.

Todos participaram bastante desse momento, exceto Fabiana e Livia, que falaram muito pouco durante toda a entrevista. Elas já aparentam ter uma personalidade de pessoa mais calada, reservada e tímida.

Excerto 6: “na quadra não tem privacidade” 3’42” – 4’21”

69		e: agora outra coisa qual é o <u>lugar</u> da escola que vocês mais gostam de ficar
70	Professora	
71	MICHELE	Quadra
72	ITALO	na sala: não
73	VERONICA	[lá atrás]
74	NARA	[eu gosto de ficar na sala]
75	ITALO	[quadra]
76	FABIANA	lá atrás ou na quadra
77	ITALO	Quadra
78	VERONICA	mais lá atrás mais lá atrás
79	MICHELE	eu gosto da quadra
80	Professora	por que
81	ITALO	ah que é mais legal=
82	MICHELE	=que tem mais privacidade não sei=
83	VERONICA	=lá atrás [tem mais privacidade]
84	ITALO	[privacidade não]
85	NARA	não privacidade na quadra não tem né meu amor
86	ITALO	()
87	MICHELE	é [na quadra não tem privacidade mas]
88	NARA	[que é pessoa de tudo quanto é canto]
89	MICHELE	sei lá ficar com todo mundo assim é bom
90	VERONICA	[eu não gosto] de ficar no meio de gente
91	NARA	[e lá atrás]
92	VERONICA	[lá atrás é bom que reúne todo mundo] entendeu
93	MICHELE	[Nara não gosta de gente]
94	NARA	°eu sou esquisita°
95	Professora	lá atrás o que Veronica
96	VERONICA	reúne todo mundo todo mundo fica lá junto entendeu
97	MICHELE	conversando=
98		=a gente fica conversando sobre tudo só que eu acho que agora
99	VERONICA	não pode mais ficar lá atrás

Assim como no excerto 5, as primeiras respostas a minha pergunta norteadora apontam para um aspecto de uma comunidade de prática: **o empreendimento compartilhado**. Contudo, se no outro grupo a noção de comunidade de prática mostrou uma unanimidade, neste foi na discordância quanto ao lugar preferido de estar na escola. As variedades de respostas (linhas

71-79) como variando entre a quadra, a sala de aula e atrás da quadra, sinalizam o processo de negociação conjunto no que seria a própria prática compartilhada: a ocupação de outros espaços do colégio. Isso se deve ao fato, de acordo com Wenger (1998), de que

um empreendimento conjunto não significa concordância em nenhum sentido simples. De fato, em algumas comunidades, o desacordo pode ser visto como uma parte produtiva do empreendimento. A empresa não está unida em que todos acreditam na mesma coisa ou concordam com tudo, mas na medida em que é negociada comunitariamente³². (WENGER, 1998, p. 78)

Dessa maneira, quando eu pergunto somente “por que” (linha 80), sem direcionar para alguém ou para algum lugar específico citado, eles entram em um **engajamento mútuo** de tentativa de fazer com que eu compreenda as questões de cada espaço e porque uns gostam mais de estar em determinado espaço, outros não.

Com isso, com a minha pergunta vem as resposta primeiro sobre a quadra. O aluno Italo diz “ah que é mais legal” (linha 81) e a aluna Michele completa “que tem mais privacidade não sei” (linha 82). Desse modo, a questão da sensação de **apinhamento** provocado na quadra volta ao debate (linhas 83-88) com as afirmações de que lá não há privacidade. Porém, dessa vez concomitante a isso há uma leve expressão de gosto por esse espaço, mesmo cheio. Isso pode ser visto na fala de Michele “sei lá ficar com todo mundo assim é bom” (linha 89). Na sequência, a aluna Verônica diz “lá atrás é bom que reúne todo mundo” (linha 92). Dessa maneira, percebe-se a complexidade da relação humana com o espaço e das questões de apinhamento e espaciosidade vindas dessa relação. Tuan (2013) afirma que

Espaço e espaciosidade são termos intimamente relacionados, como são densidade de população e apinhamento; mas espaço amplo nem sempre é experienciado como espaciosidade, e alta densidade necessariamente não significa apinhamento. Espaciosidade e apinhamento são sentimentos antitéticos. O ponto no qual um sentimento se transforma em outro depende de condições difíceis de generalizar (TUAN, 2013, p. 69)

³² No original: “a joint enterprise does not mean agreement in any simple sense. In fact, in some communities, disagreement can be viewed as a productive part of the enterprise. The enterprise is joint not in that everybody believes the same thing or agrees with everything, but in that it is communally negotiated” (WENGER, 1998, p. 78)

Nessa perspectiva, a questão levantada antes sobre a “a falta de privacidade” da quadra não é simplesmente pela quantidade de pessoas. O problema não está na convivência e na interação, o que pode ser visto na fala de Verônica “reúne todo mundo todo mundo fica lá junto entendeu” (linha 96) – referindo-se a atrás da quadra –, mas sim nas diferentes experiências e subjetivações desses espaços que, como citado, são difíceis de generalizar. Com isso, podemos articular à questão de espaciosidade e apinhamento o aspecto cultural, levantado pelo geógrafo como uma forma de diferenciar concepções de espaço e lugar. Assim, segundo Yi-Fu Tuan (2013), “As pessoas são seres sociais. Gostamos da companhia de nossos semelhantes. Como toleramos ou apreciamos a proximidade física de outras pessoas, por quanto tempo e em que condições, varia sensivelmente de uma cultura para a outra” (TUAN, 2013, p. 81). Essa perspectiva nos faz entender melhor o ponto da privacidade, tão citada por esse grupo especificamente, uma vez que a convivência e a companhia se mostram de formas diferentes para cada grupo de jovens. Logo, de acordo com a citação acima do geógrafo, um espaço que é visto como menor que a quadra ao que se refere à extensão, pode proporcionar a sensação de **espaciosidade** para este grupo no que tange à liberdade da convivência com os seus semelhantes: o poder de falar o que quiser sobre si e sobre outros, se expressar, sem a sensação de observação do outro, do “estranho”. Isso pode variar de acordo com as bagagens, vivências, ensinamentos, crenças e cultura que cada um carrega consigo.

Desse modo, a pergunta norteadora sobre espaço preferido faz com que o aporte teórico de espaço e lugar e comunidade de prática sejam relevantes para o melhor entendimento das interações em estudo. As dimensões de comunidade de prática emergem a partir do momento em que, ao tratar do espaço, os alunos sinalizam que há certo compartilhamento de ocupações de certos locais e de acontecimentos rotineiros nestes, o que funciona na construção de uma comunidade de prática. Não surgem narrativas nos fragmentos analisados. As questões de espaciosidade e apinhamento mostraram-se relevantes nesses excertos. Pode-se perceber que, apesar de serem percepções de fácil entendimento conceitual, são sensações complexas sob um olhar analítico, uma vez que um mesmo espaço pode despertar sentimentos, sensações e percepções diversas, tanto para diferentes pessoas quanto para as mesmas pessoas, vide as oscilações de posturas frente à quadra da escola: ora surge como lugar de liberdade, ora de falta

de privacidade, ora é ruim porque é muito cheio, ora é bom por ficarem lá todos juntos conversando. O importante é observar que a diversidade e heterogeneidade de respostas desse e de todos os excertos apresentados nesse capítulo de análise ratificam a construção de um sentido para aquele espaço, tanto de forma coletiva quanto de forma individual, processo esse que o transforma no *lugar-escola*.

O seguinte quadro pode sintetizar a dualidade na sensação que o espaço da quadra desperta a partir do mesmo ponto: a reunião de pessoas

Liberdade	Falta de privacidade
“tem vista de tudo”	“privacidade não”
“cheio todo mundo lá”	“privacidade na quadra não tem”
“vê o que as outras pessoas estão fazendo”	“é pessoa de tudo quanto é canto”
“vista grande”	
“tudo monitorado”	
“vendo tudo”	
“sabendo o que tá acontecendo”	

6.

O fim e o (re)começo – Considerações Finais

6.1.

Respondendo às perguntas de pesquisa

Das instituições sociais, acredito que a escola seja uma das que mais gera debates, questionamentos, pressupostos com mitos e verdades. Penso que, por ser uma instituição em que a maioria da população passe durante a vida, todos se sentem um pouco próximos dela, nem que seja somente por meio das lembranças do passado. Com relação à escola pública, percebo, por várias razões, que esse movimento da sociedade é ainda mais potente e gerador de pré-conceitos. Os prédios públicos escolares, para muitos cidadãos, guardam um universo desconhecido por traz dos seus muros, que por vezes é exposto (sob um ponto de vista) pela grande mídia, de maneira a contribuir para a construção de um imaginário coletivo sobre a escola pública. Nesse viés, apesar de ter escolhido esse ambiente para exercer minha profissão e viver e conviver cotidianamente nesse lugar, também compartilho um pouco desse desconhecimento com diversas pessoas, uma vez que o espaço escolar e seus acontecimentos fora da sala de aula era um local novo a ser apresentado para mim, o que faz com que eu concorde com Velho (1978) quando afirma que “o que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar mas não necessariamente *conhecido* e o que não *vemos* e *encontramos* pode ser exótico mas, até certo ponto, *conhecido*” (VELHO, 1978, p. 39, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa apresenta uma escola conhecida por poucos, sob o olhar dos que a conhecem de um modo diferente dos que nos é apresentado comumente: os alunos. Dessa maneira, a diversidade e a heterogeneidade de perspectivas de um corpo discente é um dos pontos a ser ressaltado no estudo. Os diferentes posicionamentos frente a gostar ou não de ir

à escola surgem de modo a apontar para uma gama de relações construídas naquele espaço. De gostar de ir para estudar e pelas disciplinas do dia até pelas interações com os amigos, passando pelo futebol e pela obrigação, a posição assumida com relação à ida ao ambiente escolar perpassa ratificações e recusas ao senso comum sobre esse espaço. Desse modo, com suas respostas individuais, os onze alunos participantes desta pesquisa constroem coletivamente sua percepção do espaço escolar, posicionando a si e aos outros na interação, principalmente de modo moral.

Com isso, a ação de posicionarem a si e ao outro também os conduz de diversas maneiras a uma construção conjunta, trazendo a noção de comunidade de prática. As imagens e sentidos sobre a escola são construídos de modo a tentar me fazer compreender suas relações com aquele espaço. Esse processo é conduzido de forma harmoniosa, sem brigas, conflitos, discussões, interrupções, tanto nos momentos de concordância e, principalmente, nos momentos de discordância. Mesmo nos momentos de discordância, o grupo age colaborativamente de modo a atribuir sentido àquele espaço. Logo, mesmo que em um mesmo grupo surjam, à pergunta se gostam de ir à escola, respostas do tipo “gosto”, “não”, “depende do clima”, “eu gosto porque gosto de jogar futebol”, elas são conduzidas a criar um compartilhamento do grupo na interação. Nesse sentido, percebo nesse movimento o pensamento de Rampton (2006) quando afirma que “o pertencimento a uma comunidade não é algo que aconteça simplesmente a uma pessoa, mas que muito desse sentido de pertencimento é criado no aqui e no agora” (RAMPTON, 2006, p. 114). É perceptível nos excertos que o pertencimento à comunidade não vem do fato de serem de um mesmo grupo social – aluno – uma vez que também é notável a maneira múltipla que esse grupo se forma e se apresenta. A construção conjunta naquele momento interacional deles comigo é o que estabelece a identificação como membro da comunidade de prática. Dessa forma, a comunidade se fortalece na variedade de ações e no compartilhamento de diversos comportamentos de um grupo em um espaço: os alunos de uma escola pública.

Além disso, nos excertos analisados emergem o quão os posicionamentos e as narrativas sinalizam o processo de constante construção da relação deles com o espaço escolar. Novamente, percebe-se uma não homogeneidade e padronização nesse processo, já que as posições assumidas e as narrativas vão transitando entre

“o lugar somente para estudar” e o “o lugar que não é só para estudar”. Dessa maneira, pode-se observar a complexidade da relação construída diariamente naquele *espaço*, relação essa que a ele confere sentido e o torna *lugar*. Esse sentido é notável tanto por meio dos posicionamentos morais frente ao gostar ou não de ir à escola quanto pelas narrativas e seus assuntos como notas boas, notas ruins, novas amizades e assédio³³. Esses aspectos suscitam o processo de subjetivação do espaço escolar uma vez que apontam para as relações afetivas de diversas naturezas relacionadas à escola, o que a torna um local que não é indiferente aos alunos, muito pelo contrário, lhes desperta diversos sentimentos, sensações e lembranças de histórias vividas ali. Ademais, é por meio da relação com a quadra de esportes, local mais citado nas entrevistas, que se consegue perceber que um mesmo *espaço* pode ser entendido e vivenciado de formas distintas – inclusive pelas mesmas pessoas – ora provocando sensação de liberdade, ora de aprisionamento, ora sendo um lugar agradável para se estar com os amigos, ora sendo um lugar desagradável por ter muitas pessoas de todos os lugares.

Desse modo, dentre os tantos aspectos interacionais e linguísticos observados e analisados nesse trabalho, acredito que o que se sobressai é a força da construção dos alunos enquanto comunidade. A dinâmica da interação, que se deu por meio da apresentação de visões comuns e distintas em relação à escola e ao espaço escolar, faz com que percebamos que aqueles alunos tem conhecimento das práticas comuns a eles naquele local, mesmo não necessariamente as praticando. Isso pode ser visto, por exemplo, na falta de reações explícitas de espanto ou reprovação deles com certas respostas como “precisa tá de bom humor para vir pra escola” ou “depende do clima”, diferente do que pode ser observado com relação a minhas reações às mesmas falas. Com isso, mesmo nos posicionamentos diferentes, há um alinhamento no que diz respeito ao entendimento, fortalecimento e defesa das ideias, pensamentos e ações de todos enquanto grupo, pelo menos naquele momento.

³³ A narrativa sobre o assédio seria de grande importância para o aprofundamento do debate de gênero tanto nas escolas quanto entre os jovens. No entanto, como estudo de gênero não é o foco da presente pesquisa, a narrativa não foi analisada sob essa perspectiva com mais profundidade.

6.2.

Um fim de um trabalho *versus* um início de um debate transdisciplinar

Essa pesquisa assume um caráter teórico-metodológico de viés qualitativo e interpretativista. Isso significa que voltei o meu olhar para uma instituição social e seus componentes de maneira a observá-los de forma micro, inserido em um contexto interacional específico. Essa leitura micro faz com que possamos refletir sobre as práticas e vivências tanto daquele espaço escolar específico, quanto dos espaços escolares de maneira mais ampla, de modo a entendê-los para além da sala de aula, do quadro e dos livros.

Volto a afirmar que o ensino público de maneira geral carrega em si pressupostos majoritariamente negativos, envolvendo aspectos que dizem respeito da estrutura física dos prédios, passando pela alimentação servida até chegar ao ensino, associado diretamente aos professores e aos métodos de ensino/aprendizagem. Essa visão negativa toma outras proporções em se tratando especificamente dos Brizolões, conhecidos na cidade de São Gonçalo principalmente por uma rima que se referia aos alunos dos Brizolões como “entra burro e sai ladrão”, o que já nos conduz a imaginar qual era/é o pensamento coletivo da sociedade sobre os CIEPs, seu ensino e seus alunos. Esses pressupostos são reforçados pela grande mídia, que quase sempre leva à população notícias e reportagens sobre o ensino público e seus espaços educacionais com foco em seus problemas, precariedades, agressões, contextos de violência urbana e reivindicações dos docentes. É importante ressaltar que o propósito não é de forma alguma desmentir os problemas do ensino público brasileiro, fluminense e gonçalense. Eu, como professora da rede estadual de ensino na cidade de São Gonçalo, deparo-me diariamente com os entraves advindos de um longo processo governamental de sucateamento do ensino público do estado. Entretanto, este trabalho pode ser lido como uma tentativa de fuga ao reducionismo à escola pública como um lugar em que a maioria da população deve e quer estar longe, um lugar ruim, que só proporciona experiências ruins, com pessoas e profissionais ruins.

A partir dos discursos e narrativas construídos na interação, podemos perceber a contribuição que a análise traz no que tange ao entendimento do que

acontece contemporaneamente no espaço escolar de ensino público, sob o olhar do alunado, mas especificamente nos que funcionam em prédios de CIEPs. Nesse sentido, por meio dos dados podemos perceber que aquele CIEP é um lugar de prazer, diversão, prática de esportes, estabelecimento de amizades, relações amorosas, ou seja, um espaço que não se restringe a problemas, um espaço com muitos lados positivos de se estar e se viver, um espaço que é *lugar* para muitas pessoas. Com isso, observamos por meio das falas e narrativas dos alunos, um pouco do que acontece nesse espaço, e que vai de encontro ao que geralmente é propagado nos veículos midiáticos de grande alcance. Desse modo, acredito ser inevitável a articulação da perspectiva micro dessa pesquisa com questões de natureza social macro. Recorro novamente a Winkin (1998) e seu exemplo de estudo etnográfico que percebeu um olhar machista na divisão sexual do trabalho por meio da observação de um bar em Minnesota para levantar a questão de que as vivências contadas pelos alunos *deste* e *neste* CIEP podem abrir caminhos para o entendimento de um sistema educacional de maneira a refletir sobre pensamentos, teorias, práticas e políticas sociais acerca da educação pública.

É nesse sentido que uma pesquisa que traz a perspectiva de grupos de alunos inseridos nessa realidade cotidianamente se faz relevante não só no campo da linguagem e da interação em que se encontra, mas também no campo geográfico, educacional, social e político. Nas falas dos alunos emergem tanto uma visão tradicional da escola como local exclusivo de aquisição de conhecimento e somente para esse propósito, quanto uma visão peculiar da escola como local de diversão, acontecimentos e interações das mais diversas. Dessa forma percebemos a escola dividida em dois universos polares: dentro da sala de aula x fora da sala de aula. Sob essa perspectiva, essa pesquisa nos faz pensar no lugar social que a escola ocupava tempos atrás, o lugar social que ocupa (ou deveria) hoje, suas mudanças (ou falta delas) e (in)adequações ao tempo, espaço e sociedade no século XXI. Ademais, a importância de entender esse lado fora da sala de aula e percebê-lo como relevante na construção individual, coletiva, cidadã e pedagógica do aluno. Esse é um capítulo de fim de um trabalho acadêmico, já que o gênero me impõe uma conclusão, porém, pode ser o início de reflexões transdisciplinares no que diz respeito a (re)pensar a escola, as crenças sobre ela, seu papel social, educacional e as políticas públicas voltadas a essa instituição, principalmente no

que diz respeito a legitimar a participação ativa e o papel agente dos alunos nesse espaço. São eles que mantem de fato a escola pública viva e potente, já que as escolas funcionam sem professores de diversas disciplinas, sem porteiro, sem coordenador, sem diversos serviços, mas em hipótese alguma, uma escola funciona sem aluno.

Referências Bibliográficas

BAMBERG, Michael; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*. 28(3), p. 377-396, 2008.

BAKER, C. Ethnomethodological analysis of interviews. In: GUBRIUM, J.; HOLSTEIN, J. (orgs.). *The Handbook of Interview Research*. Thousand Oaks: SAGE, 2001.

BASTOS, Liliana Cabral. Narrativa e vida cotidiana. *Scripta*. v.7, n. 14, p. 118-127, 2004.

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. Introdução: entrevista, narrativa e pesquisa. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos (orgs.). *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a praticada pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREEMAN, Mark. Narrative as a Mode of Understanding – Method, Theory, Praxis. In: DE FINNA, Anna; GEORGAKOPOULOU, Alexandra (eds.). *The Handbook of Narrative Analysis*. United Kingdom: Wiley Blackwell, 2015.

GARCEZ, Pedro. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In B.T. Ribeiro; C. Costa Lima & M.T. Lopes Dantas (orgs.). *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.

HARRÉ, Rom; VAN LANGENHOVE, Luk (eds.). *Position Theory: Moral Contexts of Intentional Act*. United Kingdom, Blackwell Publishers, 1999.

HOLMES, Janet; MEYEROFF, Miriam. The Community of Practice: Theories and methodologies in language and gender research. *Language and Society*. v. 28; n. 2, p. 171-320, 1999.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, Luiz

Paulo da Moita (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MALANSKI, Lawrence Mayer. Geografia Humanista: percepção e representação espacial. *Revista Geográfica da América do Central*. janeiro-junho. n. 52, p. 29-50, 2014.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). In: *Estudos Avançados*. São Paulo, Vol. 15, n 42, p. 153-168, 2001.

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

REIS, Bruno de Matos. *O lugar-escola em discurso: etnografia, identidade e epistemologia na pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC RIO.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores. 1986.

RICHARDS, Keith. Working towards common understanding: collaborative interaction in staffroom stories. *Text*. 19(1), p. 143-174, 1999.

RIESSMAN, C.K. *Narrative Analyses*. London, New Bury Park: SAGE, 1993.

ROLLEMBERG, Ana Teresa Vieira Machado. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de construção de significados. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos (orgs.). *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

SANTOS, William Soares dos. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa de natureza interpretativa com narrativas. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos (orgs.). *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar: A perspectiva da experiência*. Londrina: Eduel, 2013.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de O. (org.). *A aventura sociológica. Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge & New York, Cambridge University Press, 1998.

WINKIN, Yves. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. São Paulo: papiros, 1998.

Anexo I

Convenções de Transcrição

Convenções adaptadas de estudos da Análise da Conversa (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), com incorporações de Loder e Jung (2009)

Tempo

(2.3) pausa medida

Aspectos de Produção de Fala

- parada súbita

Sublinhado ênfase em som

MAIÚSCULA fala em voz alta

°palavra° fala em voz baixa

>palavra< fala mais rápida

<palavra> fala mais lenta

: ou :: Alongamentos

[] fala sobreposta

↑ som mais agudo do que os do
entorno

↓ som mais grave do que os do
entorno

Formatação, comentários e dúvidas

= elocuções contínuas

() fala não compreendida

Anexo II

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você foi convidado (a) a participar do projeto de pesquisa desenvolvido por Monique Francisco Cassiano, 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: investigar a construção discursiva do aluno sobre o espaço escolar

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: os dados para a pesquisa serão gerados por meio de entrevistas em grupos gravados em áudio. As gravações serão utilizadas para estudos acadêmicos, mas os verdadeiros nomes dos participantes não constarão nos documentos pertencentes a este estudo. Além disso, os registros estarão disponíveis para acesso em qualquer momento que julgar necessário.

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: você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (21) 97561-2895 ou pelo email: moniquefcassiano@gmail.com

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

São Gonçalo, _____ de _____ de 2018.

Nome do aluno: _____

Nome do responsável: _____

Assinatura do Aluno

Assinatura do responsável (em caso de aluno menor de idade)

Assinatura da pesquisadora