4
Análise e discussão dos dados

Essa pesquisa tem por finalidade investigar como professores, alunos e direção de uma escola de Educação Básica constroem identidades discursivamente. Para fins de análise, elegemos duas categorias: o sistema de transitividade e a modalidade (Halliday, 1985, 1994), conforme mencionamos anteriormente. A definição de identidade com a qual trabalharemos é a de Zimmerman (1998), que considera as identidades como elemento do contexto. Para tanto, organizamos a análise e discussão dos dados conforme os quatro momentos de pesquisa:

I) Questionários;
II) Narrativas;
III) Cartazes;
IV) Triangulação dos dados.

Recordamos que, para análise e discussão dos dados, consideraremos a participação de dois professores (Renato e Bethânia), da diretora adjunta (Beth) e de três alunos (Pedro, Flávio e Márcio) que participaram da pesquisa.

4.1
Análise dos questionários

4.1.1
As respostas dos professores Renato e Bethânia

Ao perguntarmos sobre a relação com alunos, coordenação e direção, Renato, professor de História da escola, respondeu:

(11) Renato: A relação com estes três grupos está baseada no profissionalismo, em primeira instância. Contudo, o cotidiano é revelador de uma convivência que ultrapasse formalismos, onde a amizade, o companheirismo, os conflitos e as diferentes experiências tornam-se relevantes na relação.

Inicialmente, Renato, discursivamente, reconhece que a relação dele para com os demais integrantes da escola "está baseada no profissionalismo", visão

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

que é reconceituada ao considerar o convívio, a partir do qual emergem sentimentos como amizade e companheirismo.

O participante, ao usar os verbos está/é/tornar nas escolhas lexicais, utilizou o processo relacional, em que "relação", "cotidiano", "amizade" e "companheirismo" são portadores dos atributos "profissionalismo", "convivência" e "relevante", como demonstram os exemplos (12), (13) e (14).

(12)

A relação	está baseada	no profissionalismo
identificado	processo: relacional identificativo	identificador

(13)

O cotidiano	é revelador	de uma consciência
portador	processo: relacional circunstancial	atributo

(14)

O companheirismo, os conflitos e as diferentes experiências	tornam-se	relevantes
portador	processo: relacional circunstancial	atributo

Esses processos relacionais sinalizam que a base da relação de Renato para com os demais participantes é o profissionalismo dele, embora, circunstancialmente, outros aspectos sejam considerados na relação professor, direção e alunos. Outro fator relevante é que Renato não precisou posicionar-se diretamente como agente do processo, não se comprometendo diretamente com as informações fornecidas. Tal atitude pode significar que Renato deseja que os interlocutores não o vejam como portador dessas informações. Renato evita projetar, no discurso, o subjetivismo, a fim de dar mais veracidade à informação. O mesmo não acontece com Bethânia, professora de Língua Portuguesa, que adota um discurso cheio de explicações e de subjetivismos, conforme podemos observar em (15).

(15) Bethânia: A minha relação tanto com o corpo docente, quanto com o corpo discente da escola é a melhor possível, pois procuro fazer o meu trabalho da melhor forma, para que, tanto os meus amigos, quanto os alunos fiquem satisfeitos comigo.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

Nesse exemplo, Bethânia apresenta elementos de modalização ("melhor possível", "procuro fazer"), mostrando o quanto se dedica para que a relação com os demais integrantes da escola seja harmônica. O processo relacional reforça a opinião da participante sobre a relação com os demais. A figura da diretora não é mencionada discursivamente, fato que pode sinalizar o grau de distância existente entre a professora e a diretora.

Tanto no discurso de Renato quanto no de Bethânia, parece haver reprodução do conceito ideológico de que professores são profissionais que dão o melhor de si, pois a partir do momento em que a pergunta focalizou a relação professor, direção e alunos, as respostas deveriam tematizar esses três participantes discursivos. Ao nos dar conta disso, perguntamos, em seguida, como esses participantes agem em relação aos demais integrantes da escola em um contexto extra-escolar. Obtivemos as respostas (16) e (21).

(16) Renato: A atitude tem uma aparência natural. No entanto, aquela pessoa "carrega" em si o local ou sua função. Por isso, a primeira impressão é a lembrança desses aspectos. A visão a partir do outro parece não ser tão diferente, uma vez que a sociedade contemporânea está determinada pela naturalização das relações. Assim, mesmo que estejamos em espaços "neutros", somos imediatamente vinculados ao cotidiano (re)conhecido.

(17)

A atitude	tem	uma aparência natural
possuidor	processo: relacional possessivo	possuído

(18)

Aquela pessoa	carrega	o local ou sua função
possuidor	processo: relacional possessivo	possuído

(19)

A visão a partir do outro	parece não ser	tão diferente
identificado	processo: relacional identificado	identificador

(20)

A sociedade contemporânea	está determinada	pela naturalização
objeto	processo: material	ator

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

Novamente, Renato, discursivamente, não se coloca como agente do processo, pois faz uso de processos relacionais em que os participantes são a "atitude", "aquela pessoa", "a sociedade contemporânea". Mesmo quando utiliza um processo material ("aquela pessoa carrega em si o local"), Renato não se posiciona como o ator, construindo o discurso com terminologias sociológicas contemporâneas ("naturalização das relações", "espaços neutros", "cotidiano reconhecido") que projetam uma das atribuições do professor, que é a de manter-se atualizado. No discurso, o participante afirma que o fato de se encontrar em um espaço neutro não o desvincula das atribuições, visto que a pessoa "carrega" consigo traços característicos de outros contextos.

Ao referir-se à naturalização das relações humanas, Renato faz um intertexto com os estudos sociológicos desenvolvidos por Giddens (2000) sobre modernidade e identidade, nos quais o autor defende que

> as transformações do lugar e a intrusão da distância nas atividades locais mudam radicalmente o que "o mundo" é na realidade. Isto se dá tanto ao nível do "mundo fenomênico" do indivíduo quanto ao do universo geral de atividade social dentro do qual a vida social coletiva transcorre (p. 62).

Parece-nos que Renato marca, discursivamente, que ele conhece, lê e está sincronizado com as literaturas e os conceitos sociológicos contemporâneos, mostrando que cumpre o "dever de casa" imposto pela comunidade de prática a que pertence, a qual parece sinalizar que os professores devem ler sempre e manter-se atualizados.

Enquanto Renato constrói o discurso com processos que o afastam da cena e de um posicionamento, Bethânia coloca-se, aparentemente, como agente mais próxima da cena, como mostra o exemplo (21).

(21) Bethânia: Eu tenho uma atitude normal em relação aos
companheiros de trabalho,
porém os alunos, já me deixam um pouco constrangida,
pelo fato de me olharem como se eu fosse um ET.

Ao se colocar discursivamente, Bethânia atribui para si uma atitude normal em relação aos companheiros de trabalho, aspecto explicado pelo fato de ela entender que esse grupo possui, pelo menos em parte, os mesmos parâmetros ideológicos que ela. Em relação aos alunos, Bethânia sinaliza,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

discursivamente, a existência de uma diferença e de um distanciamento – os alunos a vêem como um ser extraterreno.

Ao utilizar a voz ativa nesses processos relacionais, reconhece-se como agente do processo ("eu tenho uma atitude normal") e membro integrante do grupo (exemplo 22). No entanto, quando se encontra diante de alunos em um contexto extra-escolar, a postura discursiva de Bethânia muda (exemplo 23): os alunos são projetados como aqueles que desencadeiam nela sensações ("os alunos já me deixam um pouco constrangida"), atribuindo a esse efeito um aspecto causal, de julgamento particular ("pelo fato de me olharem como se eu fosse um ET"). O verbo "olharem" corresponde a um processo mental para Bethânia, que é a experienciadora do fenômeno, que se sente uma "estranha" diante de alunos em situação extra-escolar. Ao mesmo tempo, Bethânia utiliza o recurso da modalidade para atenuar a sensação de constrangimento frente aos alunos. Ao empregar o modalizador "pouco", Bethânia tenta afirmar, no discurso, que os alunos não têm forças e influências diretas sobre ela.

(22)

Eu	tenho	uma atitude normal
possuidor	processo: relacional possessivo	possuído

(23)

Os alunos	já me	deixam	um pouco constrangida
participante 1	participante 2 – experienciador	processo: mental	fenômeno

Finalmente, perguntamos por que os participantes haviam escolhido a profissão. As respostas dos professores encontram-se nos exemplos (24) e (28).

(24) Renato: A profissão professor não deve ser analisada do ponto de vista do sacrifício ou sacerdócio, uma vez que esta concepção provoca um esvaziamento político de sua ação. No meu ponto de vista, a profissão tem um viés político que me atraiu, pois numa perspectiva utópica, o professor além de ser um agente pedagógico, é também um formador de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos, mas responsáveis na construção de uma sociedade igualitária, fraterna e democrática.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

A resposta de Renato, tal como em (16), apresenta vários processos relacionais, ilustrados em (25), (26) e (27).

(25)

A profissão professor	não deve ser analisada	como sacrifício ou sacerdócio
identificado	processo: relacional identificativo	identificador

(26)

A profissão	tem	um viés político
possuidor	processo: relacional possessivo	possuído

(27)

O professor	é	um agente pedagógico e um formador de cidadãos
portador	processo: relacional intensivo	atributo

Ao projetar crenças discursivamente, Renato desvincula a profissão de professor do conceito de sacrifício, ou sacerdócio, relacionando-a à idéia de que o afeto sem exageros, com "viés político", contribui para a formação dos alunos enquanto cidadãos. Ele reproduz, no discurso, a visão positivista da educação (tal como reproduzida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que vai de encontro à pedagogia crítica proposta por Giroux (1997), na qual o professor não é um "formador de cidadãos críticos" e sim um facilitador na co-construção de atitudes, experiências e conhecimento. Outrossim, é interessante acrescentar que um olhar mais global sobre a cena 25 (Anexo A, p. 105) sinaliza que Renato trata não só de conhecimento, mas também assume uma visão altamente politizada do papel do professor na escola e na sociedade de forma geral.

Já Bethânia sinaliza, discursivamente, aspectos estritamente afetivos relacionados à maneira como entende a profissão, escolhida devido ao amor que tem pelo ato de lecionar, conforme sinalizado no processo mental utilizado em (28).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

(28)

Eu	amo	lecionar
experienciador	processo: mental	fenômeno (fato)

Podemos observar, a partir da análise das respostas dos questionários de Renato e Bethânia, que:

I) Os processos relacionais foram os mais utilizados nas construções discursivas, o que pode indicar a presença de uma função classificatória;

II) Enquanto Renato não explora o recurso da modalidade, Bethânia o utiliza como estratégia para proteger a própria face negativa, como em (21), já que parece que os alunos invadem um terreno que é dela, pois ela é que deveria constrangê-los.

4.1.2
As respostas de Beth, a diretora

Ao responder como era a relação com os professores, Beth, diretora adjunta da escola, afirmou:

(29) É uma relação que está sempre em transformação, assim como uma metamorfose. Percebo que a cada processo se torna mais forte, mais claro, mais companheiro e em alguns casos verdadeiros amigos.

Nessa resposta, Beth utiliza o processo relacional e o mental, conforme ilustrado por (30) e (31).

(30)

É	uma relação que	está	sempre em transfor-mação
processo: relacional intensivo	portador	processo: relacional intensivo	atributo

(31)

Processo mental		Processo relacional			
(Eu)	perce-bo	que a cada momento	(a relação)	se torna	mais forte
Expe-rienci-ador	proces-so: mental	identifi-cador	identi-ficado	processo: circuns-tancial	identi-ficador

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

Beth utiliza os processos relacionais e mentais para expor um ponto de vista, enquanto diretora, a respeito da relação dela com os professores, atribuindo a essa relação um aspecto circunstancial, encarando-a como "sempre em metamorfose".

Enquanto Beth utiliza esses processos para sustentar que tal relação com os professores é harmônica, chegando, em alguns casos, a tornarem-se "verdadeiros amigos", Renato e Bethânia pouco consideram ou desconsideram a figura da direção nas respostas deles, como em (11) e (15). Esses dados parecem sinalizar que, discursivamente, enquanto a diretora se preocupa em fortalecer as relações com os professores para manter a harmonia administrativa, os professores não têm esse mesmo interesse.

Ao perguntarmos sobre a relação com os alunos, Beth comenta:

(32) Não vejo nossa relação como professor e aluno, ou como diretor e aluno. Vejo como companheiros de jornada, onde estamos sempre aprendendo.

Embora a pergunta tenha sido direcionada à relação com os alunos, provavelmente Beth insere a figura do professor para reforçar que entende a relação como um todo, composto por direção, professores e alunos. A utilização do processo mental "vejo" e do fenômeno "companheiros de jornada", juntamente com o modalizador "só", sinalizam que Beth se apropria do discurso das relações cordiais (Giroux, 1997) para sugerir uma relação igualitária entre professor/diretor/aluno, considerando que se os tratar como "iguais", ela possivelmente conseguirá, enquanto diretora, ter o controle da situação e manter o ambiente harmônico. Parece também que, embora Beth tente construir a imagem de que, para ela, não existe segmentação, pois são todos "companheiros", o processo "aprendendo" nos remete ao contexto da escola, em que as relações de professores, alunos e diretores estabelecem-se hierarquicamente. Beth sinaliza uma relação calcada nas posições ocupadas no contexto educacional, embora tente indicar o contrário no discurso. Tal interpretação é corroborada em (33), quando a participante utiliza a metáfora da metamorfose para projetar a crença de que a relação está sempre em transformação. De acordo com Black (*apud* Maingueneau, 2004), o caráter discursivo da metáfora fundamenta-se em uma fusão de dois ou mais campos semânticos, em que um forma o foco e, o outro, forma a moldura ou a figura.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

(33) Também é uma metamorfose, às vezes um de nós precisa ficar mais tempo no casulo e respeitamos isso, essa individualidade. Mas acima de tudo nossa relação é de respeito e confiança. Somos uma equipe.

Ao explicitar como é a relação com coordenadores e diretores, Beth utiliza, novamente, o processo relacional para conotar que existe união:

(34)

(Nós)	somos	uma equipe
portador	processo: relacional identificativo	atributo

Em (34), Beth aponta que a ordem e a harmonia devem prevalecer na escola, visto que o atributo "equipe" reforça o conceito de união mencionado por Beth em (32).

Em (29) e (33), há presença dos modalizadores "sempre" e "às vezes", utilizados por Beth no momento em que se refere às "metamorfoses" pelas quais julga que professores e alunos precisam passar para tornarem-se unidos. Outro aspecto relevante é a alternância de agentes no discurso da diretora, em (31), (32) e (34), que ora é construído com "eu", ora com "nós", projetando, no discurso, uma dualidade, uma indecisão em relação ao pessoal e ao coletivo.

A partir da análise do discurso de Beth, podemos concluir que:

I) Assim como no caso de Renato e Bethânia, os processos relacionais são os mais utilizados no discurso de Beth, os quais realçam a necessidade de fortalecimento da relação com alunos e professores;

II) O recurso da modalidade está diretamente relacionado à crença de que promover a união é o caminho para evitar problemas para a escola e, conseqüentemente, para a direção;

III) A diretora utiliza, freqüentemente, o discurso da relevância e integração (Giroux, 1997) nas práticas discursivas.

4.1.3
As respostas de Flávio, Márcio e Pedro

Ao perguntarmos sobre a relação dos alunos com professores, coordenadores e direção, Flávio, Márcio e Pedro responderam:

(35) Flávio: Bom, minha relação com os professores é maravilhosa. Porém há matéria que complica um pouco com a falta de explicação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

(36) Márcio: O meu relacionamento com os professores é muito bom, gosto muito de todos eles. A direção da escola é muito legal, e me dou muito bem com todos.

(37) Pedro: Muito boa, a maioria também é meu amigo fora da sala de aula.

Em (35), (36) e (37), observamos que os participantes utilizaram, de forma padronizada, o processo relacional, conforme demonstra a tabela 3.

Minha relação com os professores O meu relacionamento com os professores (A minha relação) A direção da escola	é	maravilhosa muito bom muito boa muito legal
portador	processo: relacional intensivo	atributo
(Eu)	gosto	muito de todos eles
experienciador	processo: mental	fenômeno

Tabela 3- **A relação dos alunos com os professores**

Flávio responde à questão atendo-se somente à relação professor/aluno, apagando a presença dos outros sujeitos sugeridos na pergunta (coordenadores e direção). Para referir-se ao professor, utiliza o processo de transitividade para reforçar que, para ele, a relação é maravilhosa. O recurso lingüístico pode sinalizar que Flávio entende o professor como elemento central dentro do contexto escolar, mesmo quando aponta, pelo processo existencial, que nem todos os professores explicam a matéria, conforme o exemplo (38). O processo existencial parece descompromissá-lo de nomear a disciplina e o professor que deixa de explicar a matéria.

(38)

Há	matéria que complica um pouco	com a falta de explicação
processo: existencial	existente	circunstância

De forma semelhante e usando os mesmos atributos, Márcio também utiliza processos relacionais para referir-se a professores e direção.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

Diferentemente de Flávio, usa o processo mental "gosto" para projetar, discursivamente, afeição em relação aos professores, reforçada pela presença do modalizador "muito", utilizado para realçar e intensificar o grau de afeto existente entre o participante e os demais.

Tal como Márcio, Pedro também utiliza o recurso da modalidade, atribuindo intensidade ao processo relacional, reforçando afeição e relação de amizade, que continuam mesmo "fora da sala de aula".

Ao perguntarmos como agem quando encontram um professor fora da sala de aula, Flávio, Márcio e Pedro responderam:

(39) Flávio: Eu agiria com o mesmo respeito e a mesma amizade.

(40) Márcio: O mesmo que em sala de aula, como amigo e profissional que ele é.

(41) Pedro: Com descontração e respeito.

O processo material "agir", presente ativa ou semiativamente[1] em (39), (40) e (41), sinaliza, no discurso, que o posicionamento de Flávio, Márcio e Pedro diante dos professores é o mesmo tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, uma vez que eles mantêm a mesma relação de respeito e o mesmo tratamento em relação aos professores.

Finalmente, ao responderem se gostavam de estudar e qual seria o papel do professor nesse processo, os participantes responderam conforme explicitado em (42), (43) e (44).

(42) Flávio: Sim, quando o trabalho não atrapalha. Como a peça principal de um quebra-cabeça, como a coluna de uma casa.

(43) Márcio: Gosto, apesar de ser muito desgastante para um chefe de família. O professor tem um papel fundamental nesse processo, porque ele além de ensinar, me ajuda com apoio moral para que eu não desista.

(44) Pedro: Sim. Eu vejo no professor um incentivador à formação de opinião.

Embora reconheçam, discursivamente, que gostam de estudar, Flávio e Márcio afirmam que o fato de ocuparem outros papéis sociais (o de trabalhador

[1] Embora o processo "agiria" encontre-se elíptico em "Eu agiria com o mesmo respeito e [eu agiria com] a mesma amizade", é semiativo porque continua tematizado no sintagma verbal. De acordo com Halliday e Hasan (*apud* Chimombo and Roseberry, 1998, p. 127), a elipse é considerada elemento coesivo na construção textual.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

e chefe-de-família) interfere no processo ensino-aprendizagem. Para os três alunos, o professor é peça central no processo de ensino-aprendizagem, sendo considerado como "a coluna da casa", como aquele que é "fundamental" e "incentivador", conforme ilustramos na figura 5.

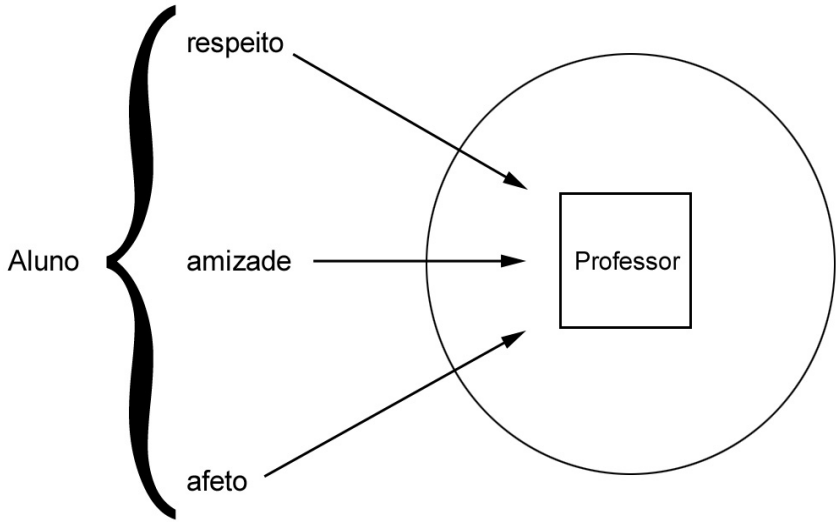

Figura 5- **Visão dos alunos sobre o papel do professor na educação**

Esse ponto de vista reforça a análise de que os aspectos emocionais e motivacionais no processo ensino-aprendizagem deveriam assumir o pano de frente na formação do professor, pois o ensino de conteúdo somente apareceu na voz de Márcio (como pano de fundo, não como figura). Observamos, no entanto, que, em (44), sinaliza uma relação entre processo educacional e formação de opinião. Ou seja, esse participante parece crer que a escola tem a função de fomentar o raciocínio crítico expresso na Lei de Diretrizes e Bases.

A partir do discurso dos alunos participantes, concluímos que:

I) Flávio, Márcio e Pedro utilizam os processos relacional e mental, que projetam, discursivamente, a relação de afeto que têm para com os professores. Além disso, Flávio utiliza o processo existencial (38), que projeta uma crítica, protege a face positiva do professor e não ameaça a própria face;

II) O processo mental e o existencial sinalizam, aparentemente, o alinhamento dos alunos participantes em relação à visão tradicional de ensino, em que o professor é o elemento central no processo ensino-aprendizagem.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

4.2
Análise das narrativas

Para investigarmos como professores, alunos e direção de Educação Básica constroem identidades discursivamente, lançamos mão da análise de narrativas produzidas pelos seis participantes, à luz dos estudos sobre identidade de Zimmerman (1998).

Conforme mencionamos no capítulo 3 (p. 51), a idéia inicial era a de realizarmos um debate com professores, alunos e direção de uma escola de Educação Básica. No dia do encontro, após ter anunciado que debateríamos sobre "nós", enquanto professores, alunos e direção da escola, os professores Renato e Bethânia disseram que "a direção vai dar direção". Em resposta a tal observação, Beth, a diretora, foi a primeira a falar. Ao fazê-lo, adotou o gênero narrativa para partilhar histórias de vida. Em seguida, os demais participantes alinharam-se à escolha de Beth e também assumiram, discursivamente, o gênero narrativa. Acreditamos que a opção por esse gênero foi feita porque narrativas são "pacíficas", pois não expõem e nem confrontam opiniões, crenças e valores de modo tão direto quanto o debate. Ao mesmo tempo, como demonstramos na Revisão de Literatura (seção 2.3, p. 31), as narrativas constituem um instrumento largamente utilizado para a análise de identidades discursivas. Optamos, então, por mantê-las no desenho metodológico em lugar do debate, principalmente por terem ocorrido em situação espontânea, face a face, na presença de nove professores, 17 alunos e uma diretora, que se organizaram no espaço do auditório da escola, conforme ilustra a figura 6.

O fato de o evento ter sido realizado face a face, aparentemente, fez com que os participantes assumissem determinadas posturas, nas quais a face do outro e a própria face[2] (Goffman, 1981) estariam sempre em jogo, em se considerando que todos os participantes presentes teriam de tratar das relações humanas que estabelecem, uns com os outros, no contexto específico da instituição escolar .

---

[2] De acordo com Goffman (1981), o termo face é definido como valor social positivo que um indivíduo reclama para si através do que os outros presumem ser a postura tomada durante a interação. O autor aponta dois tipos de face: face positiva (conjunto das imagens valorizadas de si mesmo que o interlocutor constrói e tenta impor na interação) e a face negativa (conjunto dos territórios do eu: território corporal, espacial, temporal, bens materiais ou simbólicos).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

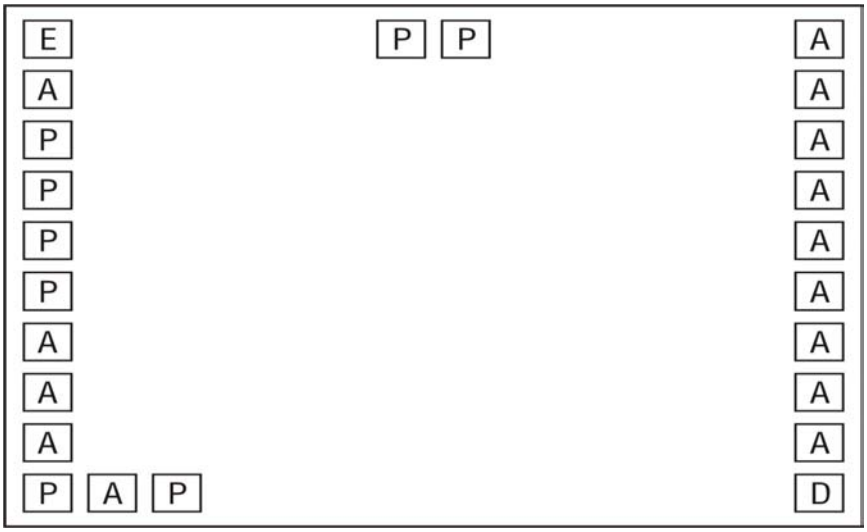

Figura 6- **Disposição face a face dos participantes**
Legenda: E- pesquisadora A- alunos P- professores D- diretora

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

4.2.1
A narrativa de Beth, a diretora

Beth inicia a narrativa identificando-se para os demais participantes, atitude puramente ritualística, pois todos já sabiam o nome dela, uma vez que convivem há, pelo menos, um ano no mesmo contexto escolar. A participante utiliza uma série de processos relacionais (ser/estar/ter) para definir-se perante o grupo, conforme o exemplo (45).

(45)

1. Eu sou. professora primária,
2. estou em formação em psicologia
3. e estou na direção desse colégio já há uns três anos.
4. É: eu tenho as duas as duas visões, né?,
5. da escola, que é ser professor e estar diretor, né?
6. Porque na verdade **você** não é diretor,
7. **você** está naquela função que
8. pode durar . dois dias
9. como pode durar muitos anos,
10. vai depender de como **você** consegue conduzir a situação.
11. E já estive e ainda estou na função de aluno.

No exemplo (45), Beth se nomeia como portadora/agente dos processos. No processo discursivo, explora semanticamente os processos “ser” e “estar”, atribuindo, ao primeiro, caráter existencial (“eu sou professora primária”) e, ao segundo, caráter circunstancial (“estou em formação em psicologia e estou na

direção desse colégio"). Coloca-se também como possuidora das duas visões: a do professor e a do diretor. Beth elege "você" como o portador/agente dos eventos narrados na história. Esse recurso é utilizado, aparentemente, para fazer com que o ouvinte posicione-se na função que ela ocupa, sensibilizando-o, fazendo com que sinta na pele como é complexo "estar" diretora de uma escola. Talvez seja uma forma de se desculpar por ações mal vistas ou decisões mal tomadas, assim como uma forma de proteger a face positiva. Em (46), Beth continua a usar a mesma estratégia, elegendo "você" como agente/portador, trazendo os interlocutores para dentro da realidade do discurso dela, encurtando a distância entre eles.

(46) É: eu acho que todo mundo deveria passar por essas funções né?

Ao mesmo tempo, usa o processo mental "acho", modalizando a idéia de que todos deveriam ser professores e diretores, pois sabe que se trata de uma idéia paradoxal. Ela, por um acaso, é aluna e é diretora, exercendo os dois papéis. Mas raramente o aluno tem a possibilidade de passar por isso.

Outro aspecto relevante é a utilização do "né?" como pergunta curta. Essa forma parece ser utilizada na certeza da aceitação e do acordo do interlocutor. Em (47), mais uma vez Beth reforça, discursivamente, a idéia de alteridade[3] e, tal como em (33), utiliza essa estratégia ao dizer que é "legal" quando a equipe colabora e entende as dificuldades da direção.

(47)

1. É legal quando você consegue ter uma equipe que é parceiro,
2. que consegue olhar pra você e diz que, descobrir que você tem
3. uma função que muitas das vezes você não vai poder
4. agradar a todo mundo

Em (47), Beth aponta, no discurso, as relações de poder entre direção e professores através do processo relacional possessivo ("consegue ter uma equipe") e aproveita para retomar o implícito em (45) e (46): ela sabe que não agrada a todos, sinalizando, através da relação professor-aluno, que gostaria de ter cooperação:

[3] Para Lacan (1987), o princípio da alteridade encontra-se na concepção do inconsciente como linguagem, que vem juntamente com o outro e para o outro. Para Bakhtin (1929), trata-se da relação entre o eu e os outros. O "eu" só existe em diálogo com os outros.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

(48)

1. Você olha para o professor e diz
2. "é acho que hoje ele não está muito legal
3. e eu preciso COOPERAR com ele".

Beth projeta, em (48), a imagem de amiga, solidária, ciente da dificuldade do papel de diretora, reforçando a idéia de trabalho em equipe, tal como em (33). Ao mesmo tempo, divide com os interlocutores a visão que construiu a respeito dos alunos da escola. Segundo a participante, esses alunos começam a freqüentar a escola tarde, com "seis, sete, nove, dez anos", e continuam a estudar com muito sacrifício: a escola é qualificada como oportunidade (atributo), não como direito do cidadão.

(49)

1. É legal **você** ter essa oportunidade de
2. ter várias várias visões do mundo escolar, **né?**,
3. da sua formação acadêmica.
4. Porque ela não começa na universidade.
5. Ela começa na escola primária.
6. Claro, alguns com seis, alguns com quatro, alguns com sete,
7. outras tiveram a oportunidade só aos nove, dez anos.
8. Mas nem por isso desistiram.
9. E aí é legal **você** olhar e ver que ele está aqui,
10. às vezes à **noite**, cansado, trabalhou o dia inteiro,
11. mas ele vem, vem porque que quer concluir,
12. quer conquistar.

A narrativa de Beth delineia o perfil da classe socioeconômica dos alunos, que, desde cedo, trabalham, relegando os estudos ao segundo plano.

Parece também que Beth se constrói como conhecedora de quem são os alunos. Não podemos nos esquecer que a participante, como diretora, pertence a um contexto que exige dela conhecimentos de LDB e PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais –, ambas legislações que determinam, em âmbito nacional, os papéis de professores, diretores e alunos no ambiente escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, determinam que o professor deve ser um incentivador do conhecimento, a fim de proporcionar o desenvolvimento crítico do aluno a respeito do mundo em que vive. Nesse sentido, ao tentar sensibilizar os interlocutores, a diretora exerce tal papel,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

voltando a utilizá-lo ao demonstrar alinhamento em relação a essa ideologia institucional em (50).

(50)

1. E:: tem no professor um grande incentivador **né?**
2. é: a é: eu procuro observar que às vezes
3. alguns alunos dizem assim "ah, mas, é a nota
4. que eu tirei no professor ou com o professor ou NA disciplina
5. ou NA matéria **né?**", que são que são vários vocabulários, é:::
6. "foi ruim". Não foi tão ruim assim.Alguma coisa ficou.
7. E aí vai te impulsionar. Pra querer mais. Pra buscar mais.
8. Então, o professor ele não vem pra te ensinar.
9. Ele vem pra te nortear o teu cami:nho.

Em (50), observamos a utilização de processos materiais e mentais ("vai te impulsionar", "pra querer mais", "pra buscar mais") que representam, no discurso, a essência de um modelo de educação como mercadoria, que ideologicamente reproduz a idéia de "não nos contentarmos com pouco", dentro de uma cultura capitalista. Essa ideologia também é projetada em (51), pois mesmo depois de sinalizar que reconhece a condição socioeconômica dos alunos, Beth utiliza um processo mental para reforçar a idéia de que "compra" gera "mudança".

(51)

1. Mas vai depender MUIto de **você** querer ser ajudado,
2. de **você** querer buscar.
3. Porque ele pode te dar . uma bibliografia
4. e **você** não se interessar por nenhum livro daquele
5. e achar que não é importante, né?
6. "ah, **eu** vou comprar um livro por causa de um capítulo?"
7. que pode mudar TOda a sua vida profissional.

Ou seja, Beth, aparentemente, joga toda a responsabilidade do êxito ou fracasso escolar para o aluno. O agente "você" é utilizado não como estratégia de sensibilização, mas para direcionar, criticamente, a postura que ela julga ser própria dos alunos. Tal como em (49) e (50), utiliza a pergunta curta para obter a concordância do interlocutor e, mais adiante, assume, teatralmente, a voz do outro para respaldar a crítica que está fazendo em relação ao comportamento do aluno.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

Esse comportamento discursivo de Beth vai de encontro a toda a imagem do coletivo, de "um por todos e todos por um" que ela tentou construir ao responder o questionário. Em (51), a metáfora da metamorfose e o espírito de equipe que tanto pregou parecem ceder lugar a um discurso árido, seco, que reproduz o discurso da administração e controle (Giroux, 1997).

No questionário, para o qual Beth teve tempo para "pensar" antes de responder, a imagem que ela tenta construir é a de pessoa que interage e se preocupa com as outras e com a relação harmônica (mesmo com um propósito implícito de manter o controle). Porém, nas narrativas – como o contexto do discurso é construído face a face –, o que projeta para os professores e alunos é a imagem de diretora que está preocupada com os "resultados", não com o processo. Como menciona Zimmerman (1998), as identidades são elementos do contexto e a maneira com que ele é apresentado é determinante para projeções de determinadas identidades.

Finalmente, em (52), ao afirmar que "vê a escola como vê o mundo", Beth retoma a metáfora da metamorfose presente no questionário e apropria-se de versos da canção "Metamorfose Ambulante", de Raul Seixas, para marcar, discursivamente, que ela acredita no processo da transformação, da mutação, da mudança, sinalizando que os tempos atuais não comportam o professor como a única voz autorizada.

(52)

1. Eu vejo a escola como vejo o mundo, né?
2. Eu tenho uma frase de uma música
3. que diz assim "eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
4. do que ser aquela do que ter aquela VELHA opinião
5. formada sobre todos", ou seja,
6. achar que está tudo do mesmo jeito
7. e que tem que ser assim aqui, paradinho, quietinho,
8. o professor falou e basta. (...)
9. A minha visão é essa.

Em outras palavras, Beth utiliza os processos mentais "vejo" e "achar" e o existencial "ser" para construir-se, discursivamente, como uma pessoa dinâmica, que acredita em mudanças, resgatando, por meio do intertexto, a visão metamórfica demonstrada no questionário. A linha oito de (52) fornece-nos a pista de que Beth, aparentemente, está se referindo aos alunos, que

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

institucionalmente são os que têm menos poder. Ao citar um trecho da letra de "Metamorfose Ambulante", a participante novamente tece uma crítica em relação à postura do aluno, que "acha que está tudo do mesmo jeito". De acordo com as narrativas, parece construir uma identidade de administradora, corroborada com o poder que lhe é institucionalmente atribuído para decidir, saber de todas as coisas e ter domínio da situação. Esse domínio da situação torna-se claro em (53), onde Beth encerra a narrativa sinalizando, no discurso, descrença sobre a participação dos demais participantes no evento.

(53)

1. Agora que a direção já, né? Vamos lá povo [risos]
2. Agora eu quero ver. [murmúrios]

Essa atitude discursiva, apesar de passar explicitamente o turno para o outro, parece ter criado inibição. Somente depois de um minuto da explanação de Beth é que Flávio decidiu falar.

4.2.2
As narrativas dos alunos Flávio, Márcio e Pedro

O discurso de Flávio é construído em primeira pessoa do plural, o que, discursivamente, indica que ele pensa no coletivo. Ao tratar de relações, Flávio faz referência a professores e alunos, demonstrando independência ao desconsiderar a presença da direção, mesmo em situação face a face. Ao narrar experiências de vida no contexto escolar em (54), o aluno utiliza processos materiais e mentais para sinalizar a ação dos professores no processo educacional (para ele, constituída através do afeto, do sentimento de amizade), em conformidade com as respostas do questionário.

(54)

1. Já que: ninguém mais se expôs a
2. falar com a após a diretora,
3. o que eu tenho pra falar sobre a relação entre
4. alunos e professores e a NOSSA relação com
5. a professora Elaine é uma relação assim satisfatória,
6. uma: relação maravilhosa o que:
7. os professores procuram passar pra gente
8. nós procuramos aprender, **né?**

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

9. E também procuramos fazer união,
10. procuramos fazer uma amizade
11. porque os professores pra gente
12. não é SÓ um professor,
13. é também um amigo, **né?**

O participante utiliza o recurso de pergunta curta para conseguir a aprovação dos interlocutores, como fez a diretora em (45). Em (54), ao usar o modalizador "só" na linha 12, aparentemente, projeta uma visão reducionista do professor, que se não for amigo, será considerado "apenas" como uma peça dentre muitas que constituem o processo educacional.

Essa ideologia de que a "amizade faz a força" representa um jogo de interesses, como sinalizado em (55):

(55)

1. Então muitas vezes **as pessoas** pensam
2. como é que vai ser lá fora,
3. como é que vai ser na faculdade, na universidade,
4. como é que vai ser o nosso tratamento com o professor,
5. o professor conosco, né?
6. Então:: muitas das vezes **as pessoas** desistem de
7. ir pra uma faculdade achando que lá fora vai ser diferente.
8. Não vai ser diferente.
9. Se **a pessoa** procurar se aproximar do professor,
10. a **pessoa** procurar ser amigo do professor,
11. compreender o professor, vai ser a mesma maneira
12. aqui dentro do colégio nós formamos.

Os processos comportamentais "procurar se aproximar", "procurar ser amigo", "compreender o professor" indicam que Flávio utiliza a aproximação e a afetividade como estratégia de segurança no espaço educacional, pois, na concepção do participante, os laços de afeto para com o professor podem sensibilizar na hora da avaliação. Ao mesmo tempo, o aluno participante parece tomar distância do discurso ao colocar "as pessoas" como agente/portador do processo comportamental. Ao fazê-lo, constrói para si, pelo que parece, a identidade de pensador crítico, de conselheiro, sem ameaçar a face positiva dos interlocutores.

Em (56), Flávio atribui à direção a função de selecionar professores que satisfaçam às necessidades dos alunos e assume, para si, a agentividade dos processos relacionais.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

(56)

1. Então: o meu relacionamento com professores
2. tem sido dessa forma também com a diretoria,
3. também maravilhoso.
4. A diretoria tem nos sustentado de tudo e qualquer forma, né?
5. Ela tem procurado o melhor para os alunos,
6. ela tem procurado: uma escola melhor, um ensino melhor,
7. ela tem. procurado um grupo de professores melhor, né?
8. Se a diretoria não escolher aquele grupo de professores
9. pra trabalhar com os alunos esse:
10. de repente ensino não pode ser apto aos professores, né?

Finalmente, em (57), Flávio utiliza a metáfora do "aquário sem peixe" para definir como entende a relação professor-aluno:

(57)

1. E os alunos, a gente se sente de de uma maneira como
2. uma expressão é:: como um aquário sem peixe, né?
3. Se o:: aquário não tiver peixe,
4. Nós não vamos ver uma paisagem bonita
5. nós não vamos ver NAda de diferente ali.
6. E nós alunos com os professores
7. nós vamos ver algo diferente,
8. nós vamos aprender algo diferente a cada dia dia
9. passado na nossa vida.
10. É só o que eu tenho pra falar.
    [murmúrios]

Como mencionamos na seção 3.2.1 (p. 46), essa escola é freqüentada por alunos carentes, dentre os quais muitos se encontram desempregados. Essas condições podem desenvolver, no aluno, uma carência e uma necessidade de aceitação em relação ao mundo social no qual ele vive. A metáfora do aquário utilizada por Flávio parece indicar o quanto o aluno é dependente do professor nessa escola pública, depositando, no docente, todas as expectativas para "ver algo diferente". Então, podemos interpretar o aluno como o "aquário" e o professor como o "peixe". O professor é quem vai preencher, com esperança, o espaço vazio deixado pela opressão e pela pobreza, propiciando para os alunos "uma paisagem bonita", um mundo digno.

Em resumo, a narrativa de Flávio sinaliza que:

I- O professor é identificado como aquele que ensina e o aluno como aquele que aprende – visão tradicional do processo de ensino;

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

II- À direção cabe apenas a função de “organizar a casa”;

III- A relação de afeto pode ser construída como estratégia de interesse, conforme visto em (55).

Diferentemente de Flávio, Márcio utiliza a primeira pessoa do singular (em negrito), pondo-se na posição de agente/portador dos fatos narrados e inserindo-se integralmente na cena, como vimos em (58), (59), (60) e (61).

(58)

1. **Eu**: comecei a aprender aqui, na escola, né?
2. Aqui no colégio.
3. Que até então **eu** parei meus estudos ainda era adolescente
4. e retorn**ei** depois dum bom tempo já parado
5. e **eu** comec**ei** a a ver a o ensino né?
6. Duma forma diferente.

Dentre os processos do sistema de transitividade, os mais freqüentes em (58) são os mentais e os relacionais. Aparentemente, os processos relacionais são utilizados para retratar a relação do aluno com professores e direção; os materiais, para apontar como o participante se considera atuante no processo educacional.

(59)

1. ´**Tô** muito feliz que esse ano
2. eu ´**tô** concluindo meu ensino médio e:: dou graças a Deus, né?
3. por tudo que aconteceu nesse período
4. e **tem** acontecido, pelos professores que: me acompanharam,
5. **têm** me acompanhado.
6. Professores que hoje não, não **estão** me dando aula,
7. mas continuam no colégio,
8. mas **são** pes- professores maravilhosos,
9. de repente, **eu** possa ter deixado a desejar em alguma coisa,
10. mas é: independente disso aí meu coração sempre
11. foi aberto pra pra amizade, para o carinho, certo?

Embora, na linha nove de (59), Márcio relate que não foi um aluno exemplar, assim como Flávio, demonstra que a relação com os professores foi construída com base na afetividade, ratificando a imagem do professor como amigo.

(60)

1. Se cada um de nós fizermos a nossa parte,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

2. procurarmos ajudar uns aos outros, com certeza né?
3. Essa escola ela vai crescer a cada dia,
4. as demais escola da da da da comunidade
5. vai crescer a cada dia
6. e **eu** tenho me orgulhado muito em estudar aqui porque ...
7. **eu** moro nessa localidade.

Conforme comentado, Márcio utiliza a primeira pessoa do singular (em negrito) e assume a posição de agente/portador dos processos relacionais, como notamos em (58), (59), (60) e (61).

(61)

1. **Eu** sou evangélico,
2. **eu** tenho, graças a Deus essa formação desde
3. do dos meus doze anos de idade
4. e tem uma passagem na bíblia
5. que Jesus ele foi lavar os pés dos apóstolos, né?
6. E quando chegou até Pedro pra lavar,
7. aí Pedro falou assim "**eu** não, os meus pés não vai lavar,
8. eu não aceito que o Senhor lave meus pés".
9. Aí Jesus falou assim oh
10. "Pedro se eu não lavar teus pés você não tem parte comigo".
11. "Então se é assim, Senhor, Senhor não lava só os meus pés não,
12. lava minha cabeça, meu braço, lava meu corpo todo.
13. **Eu** quero ter parte contigo, certo?"

Em (61), ao citar uma passagem bíblica nas linhas de cinco a 13, Márcio expõe a ideologia religiosa de que o mestre deve ser humilde para com o servo e vice-versa, com o objetivo aparente de transmitir para os professores, implicitamente, a mensagem de que precisam tratar os alunos com humildade e igualdade. Em (62), o aluno retoma esses aspectos da crença cristã.

(62)

1. E isso é MUIto importante na vida de uma pessoa.
2. Quando a pessoa se submete também, né?
3. Como servo, né?
4. Não servo para poder ser humilhado,
5. mas servo sim para ajudar,
6. ela também é recompensada.
7. E nós alunos, né?, ah e: por sermos alunos,
8. nós também temos muito a oferecer, por que não, né?

Em (62), o uso do modalizador "muito" de maneira prolongada parece denotar que, sob o ponto de vista de Márcio, a conduta cristã é considerada um aspecto imprescindível para "a vida de uma pessoa". Seguindo a narrativa, em

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

(63) Márcio marca território demonstrando, a partir do domínio bíblico, conhecimento sobre passagens do evangelho. Ou seja, o participante parece acreditar que a conduta social baseada na religião cristã é o caminho que levará a um "ensino melhor do que nós vivemos hoje".

(63)

1. É por isso que Jesus falou
2. "amai a Deus sobre todas as coisas
3. e o teu próximo como a ti mesmo",
4. porque nesses dois mandamentos
5. você cumpre toda a lei.
6. Então se nós cumprirmos esses dois mandamentos, né?
7. que é tão importante para cada um de nós
8. nós vamos conseguir sim de repente não mudar,
9. mas deixar uma semente, né?
10. Uma semente e essa semente ela produzirá
11. frutos de alegria, frutos de avivamento,
12. frutos de prosperidade para um ensino muito,
13. mas muito melhor do que nós vivemos hoje.

Observamos que, desde o exemplo (61), Márcio começa a se construir identitariamente como crente e humilde, como pessoa fraterna e cristã, que semeia o bem. Márcio aproveita a situação face a face com colegas, professores e a diretora para fazer da narrativa uma espécie de pregação, de um sermão religioso, deixando de lado o papel de aluno que o contexto exigia e assumindo o de pastor, ou seja, o participante projetou no contexto características da identidade transportável (Zimmerman, 1998), mudando o foco discursivo até então adotado pelos demais participantes.

Em outras palavras, segundo a noção de identidade transportável (Zimmerman, 1998), Márcio projeta-se, no discurso, como fraterno, humilde e cristão, desvinculando-se do contexto que lhe é apresentado e se enquadrando em outro ao "pregar a palavra". Discursivamente, projeta para o professor o papel de Mestre (aquele que guia) e, para os alunos, o papel de discípulos (aqueles que seguem).

Pedro, no turno dele, apresenta como recursos discursivos o uso freqüente de modalizadores ("acho", "creio", "talvez") e de processos mentais ("acho", "tenho", "sou", "aprender"), ao contrário de Flávio e Márcio. Esses recursos parecem sinalizar que, para Pedro, o processo de ensino-aprendizagem

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

é incerto, indefinido, um grande ponto de interrogação, conforme observamos em (64).

(64)

1. É:: a minha relação com os professores aqui
2. **eu** acho que é a melhor possível.
3. Muitos é: dizem que há um paternalismo,
4. **eu** acho isso muito bom.

Tal como Márcio, Pedro insere-se integralmente como agente nas cenas e, além disso, explicita que há paternalismo na relação professor-aluno (exemplo 66) e que essa característica pode ajudá-lo, pois, como aluno carente, acredita que a afetividade o fortalece, construindo, discursivamente, uma identidade de excluído, que é corroborada no exemplo (65).

(65)

1. Que aqui não é ass- não apenas é um aprendizado da parte do aluno,
2. mas é uma troca de conhecimento
3. porque eu particularmente sou morador de comunidade carente
4. **eu** moro no Rio de Janeiro,
5. é:: por esse por ter esse bom relacionamento com os professores
6. faz com que eu me (incompreensível) da minha casa até aqui,
7. **eu** poderia um de repente vaga
8. num colégio próximo de casa,
9. **eu** venho de muito longe pra estudar aqui

Em (66), Pedro continua a construir, no discurso, a identidade de excluído, acrescentando o fato de que mora em comunidade carente e aponta "o bom relacionamento com os professores" como fator de não ter desistido dos estudos, por perseverar, mesmo sem acreditar no sistema:

(66)

1. O perfil **eu** creio que do aluno de escola pública
2. seja na maioria o perfil daquele aluno que vem de dificuldade
3. vem de família de pai operário é: e: mãe empregada doméstica
4. que passou sim dificuldade,
5. temos as nossas limitações mas a cada dia **a gente** tem
6. que aprender a vencer,
7. a gente sabe que o prato de comida
8. que faltou lá na adolescência é:: o legume,
9. o aquele alimento talvez faça falta hoje,
10. talvez até dificulte um pouco o aprendizado,
11. mas **eu** creio que:: com essa ajuda,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

12. com esse. paternalismo mesmo que **a gente** recebe
13. por parte de alguns professores na a maioria
14. dos professores **eu** acho que ajuda **a: gente** a vencer
15. acho que eles pegam um pouco na nossa mão.

Em (66), também observamos que Pedro projeta, discursivamente, ideologias políticas de cunho socialista, talvez para criticar o atual sistema capitalista. Através do possuidor "a gente", atribui ao discurso a noção de coletivismo do socialismo. Ao mesmo tempo, parece defender que o afeto dos professores em relação aos alunos da escola pública alimenta as esperanças de estes ocuparem, algum dia, as mesmas posições que os alunos de instituição privada. Para o participante, a mão estendida do professor pode levar à igualdade em relação aos alunos da rede privada. Ao buscar direitos iguais, Pedro projeta, discursivamente, a crença na educação para todos e na democracia, construindo uma posição crítica sobre a realidade social excludente. Nesse sentido, os processos mentais o constroem, discursivamente, como pensador crítico, conforme observamos em (67).

(67)

1. **Eu** acho que talvez pros professores
2. o mais encantador seja esse seja esse fato seja isso
3. o fato de pegar o aluno com uma certa
4. com uma certa capacidade talvez mais baixa,
5. com uma certa limitação,
6. vindo de um ensino médio.. de um ensino fundamental debilitado
7. muitas vezes e pegar esse aluno
8. e pegar aquela aquele aquela pedra bruta
9. e moldar no caso aí talvez o o o aluno né do colégio particular
10. tenha talvez uma capacidade maior de formar opinião
11. mas **eu** creio que:: o mais gostoso é esse é isso,
12. quando **a gente** chega é: e nos é dado uma questão
13. e que **a gente** tem que trabalhar em cima daquela questão
14. e que **a gente** tem que desenvolver opinião, dissertar,
15. que **a gente** tem que formar mesmo u- uma opinião.

Em todos os exemplos, Pedro se reconhece, discursivamente, como agente do processo, mesmo correndo o risco de ser mal-interpretado pelos demais participantes, ao contrário do que faz o professor Renato, em (20).

(68)

1. a gente pode sim conversar com eles
2. de cabeça erguida e falar

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

3. "eu sou aluno de escola pública"
4. e se orgulhar disso sim.
5. É isso que eu tenho a falar.
   (muitos aplausos)

Na narrativa, Pedro constrói um discurso contundente, político e coeso, que deixa claro o posicionamento de não compactuar com o atual sistema educacional e parece defender o paternalismo existente como uma qualidade. O participante também constrói, com orgulho, a identidade de aluno de escola estadual em busca de igualdade entre os direitos de alunos de escola pública e privada, conforme observamos em (68). Ao final, Pedro foi aplaudido pelos demais interlocutores, como sinal de aprovação generalizada do discurso por ele reproduzido.

Enfim, a narrativa de Pedro parece ratificar o afeto como caminho para um processo rumo à justiça social e ao equilíbrio entre o público e o privado.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

4.2.3
As narrativas dos professores Renato e Bethânia

Assim como Beth, a diretora, Renato inicia a narrativa identificando-se pelo nome, mesmo já sabendo que todos o conheciam, e utiliza o processo relacional para reconhecer-se como professor de história:

(69)

1. Meu nome é Renato,
2. eu sou professor de história do colégio há cinco anos.

Renato constrói o discurso (exemplo 70) utilizando a primeira pessoa do singular para sinalizar que é o portador/agente dos eventos narrados, diferentemente da postura adotada no questionário. Na narrativa, Renato descreve que aprendeu a manter relações sociais com diretores, alunos e outros professores pelo convívio nessa escola, elucidando o fato de ter estudado em uma universidade federal e que até então só tinha relações de trabalho.

(70)

1. Quando eu cheguei no colégio eu é: tinha acabado
2. a minha universidade, fiz na federal,
3. e o que eu sabia de relação eram relações de trabalho,

4. **eu** tinha tido uma relação com é: aluno, com direções,
5. então **eu** trazia para a escola muito do que
6. **eu** havia aprendido é: na universidade.
7. E quando **você** sai da universidade ..
8. os outros professores podem falar isso,
9. **você** sai com muita vontade e muito potencial, né?
10. **Você** tem um conteúdo pra ser dado
11. e **você** sai da universidade achando
12. que **você** vai transformar o mundo, não é?
13. Que **você** vai chegar com uma varinha de condão
14. e vai tocar e tudo vai se transformar.

O participante sinaliza, no discurso, que pertence à elite do pensamento – que estudou em universidade federal – e que tinha uma visão, para ele, utópica da educação: a de que poderia transformar o mundo. Ao reconhecer que a transformação é um processo demorado, que não depende apenas dele, a opinião de Renato vai de encontro à opinião de Beth, que crê na metamorfose. Constrói-se, discursivamente, como descrente na transformação, afastando-se do posicionamento de Beth. Esse posicionamento discursivo de Renato talvez seja resultado do choque de contexto, pois Renato foi educado para atuar em um contexto de elite e, ao encontrar "uma realidade diferente", teve que se adaptar, conforme vimos em (71).

(71)

1. Só que a gente se depara com uma realidade muito diferente,
2. muito muito diferente mesmo .. que é o quê?
3. Que é você pegar aquele aprendizado da universidade,
4. você chegar em uma escola
5. e se deparar com pessoas completamente diferentes,
6. que pensam diferente, com problemas, com deficiências
7. e que você tem ..que fazer que essas pessoas te entendam.

Os vários processos materiais ("depara", "pegar", "chegar", "fazer") aparentam ter sido articulados de modo a justificar o fato de Renato, no início da carreira, ter focalizado o conteúdo no processo ensino-aprendizagem, conforme mencionado no exemplo (72).

(72)

1. E aí num primeiro momento,
2. qual era qual a minha, a minha idéia?
3. Foi trazer o conteúdo, não é?
4. Ah, eu sou professor, eu não tenho que trazer o conteúdo.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

Pelo que parece, em até determinado momento de vida, Renato reproduziu, profissionalmente, a visão e a ideologia tradicional do ensino – a de que o professor tem como atributo apenas "passar" o conteúdo. No entanto, a relação que foi construindo ao longo dos anos na prática pedagógica com os alunos proporcionou um ponto de virada (Mishler, 2002):

(73)

1. à medida que **eu** trazia esse conteúdo,
2. à medida que eu criava essa relação com os alunos,
3. isso ia se transformando.
4. E **eu** acho que HOje **eu** me faço entender, né?
5. pelo menos pela maioria dos alunos
6. e **eu** acho que que o que eu tirei disso tudo
7. é que muitas vezes não é nem pelo conteúdo que **eu** ´tô trazendo,
8. mas é pelo contato que **eu** tenho com os alunos, não é?
9. É com a amizade que **eu** crio com eles,
10. é com o contato muitas vezes despojado de qualquer
11. "**Eu** sou o professor e eles são os alunos".

Renato é agente em todos os processos, no intuito de denotar que foi ele quem agiu, que foi o ator da ação ("eu trazia", "eu criava", "eu me faço entender", "eu tirei disso", "eu ´tô trazendo", "eu crio"), posicionando-se como o foco da narrativa até mesmo quando precisava da cooperação do outro ("eu criava essa relação com os alunos"). Embora tenha sinalizado que a relação é despojada de qualquer "eu sou o professor e eles são os alunos", as construções discursivas utilizadas parecem indicar o contrário.

Para não cair em contradição e proteger a face positiva, Renato busca a concordância do interlocutor sobre proposições, por meio da pergunta curta "né?", e retoma o assunto, em (74).

(74)

1. Ninguém aqui ´tá querendo dizer que
2. eu não vou ser um professor em sala,
3. mas isso não quer dizer,
4. quando o Márcio falou sobre o passado,
5. que muitas vezes se confundia professor, não é?
6. com carrasco, né?
7. É quando as pes- vocês podem perguntar pros pais, pros avós,
8. a descrição da professora, professora sempre
9. de forma muito dura, né?
10. Ajoelhavam no caroço de milho, né?,
11. levavam chico- é: palmatória.
12. Então era uma relação muito de é:
13. eu sou a autoridade e você me obedece.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

No entendimento de Renato, o professor tem que construir uma relação de afeto com os alunos, pois acredita que essa é uma maneira eficaz para "transmitir o conhecimento". Essa perspectiva indica que a relação, para o participante, não é delimitada apenas por aspectos afetivos; nela, encontra-se embutido um jogo de interesse, como podemos observar em (75), (76) e (77).

(75)

1. Então acho que pra hoje a idéia que
2. eu tenho de relação com aluno é a única maneira
3. ou talvez UMA das maneiras de transmitir o conhecimento,
4. de fazer com que esse conhecimento seja.
5. apreendido e transformado é através de uma relação. amiga
6. de uma troca, não é?

(76)

1. Não, não há como você não ter contato,
2. não há como você não criar uma relação.
3. E é óbvio que ahh uma boa relação
4. vai colaborar pra que a gente construa conhecimento, não é?

Esse ponto de vista de Renato sobre a relação próxima com os alunos ocorre também com a direção, conforme notamos em (77).

(77)

1. E eu acho que não só com os alunos mas
2. com a própria direção também.
3. Quando a direção ela ´tá aberta a receber opiniões, não é?
4. E quando os professores também estão abertos
5. a colaborar com a direção eu acho que tudo tem a ver.

Portanto, Renato aparenta ter uma posição crítica a respeito da relação professor-aluno e professor-direção e alinha-se à Beth, a diretora, quanto à transparência e colaboração que devem nortear essas relações. O exemplo (78) reforça essa leitura:

(78)

1. Então assim o que eu o que eu é
2. tenho a dizer sobre relação de professor, aluno e direção
3. eu acho que.. pode se resumir a isso
4. a uma boa relação a uma relação
5. que não (sinaliza degraus com as mãos) passe só
6. por uma hierarquia onde exista a direção, o professor e o aluno.
7. Num momen- num determinado momento
8. nós estaremos juntos.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

Apesar de apontar a existência das hierarquias como algo inevitável dentro da escola, Renato, discursivamente, considera que elas não devem predominar mediante a união que professores, alunos e direção precisam ter para caminharem juntos.

O uso freqüente de processos mentais e a utilização de modalizadores epistêmicos ("acho", "talvez", "muitas vezes", "pelo menos", "podem") demonstram o grau de subjetividade discursiva, marcando que o exposto na narrativa é uma opinião a respeito do processo ensino-aprendizagem.

Em síntese, as análises da narrativa de Renato sinalizam que:

I) O professor é identificado como principal ator no processo educacional;

II) Assim como os alunos, o professor utiliza a relação de afeto como estratégia na relação ensino-aprendizagem;

III) A construção de identidades ocorre a partir da perspectiva reprodutivista da educação, em forma do discurso da administração e controle (Giroux, 1997), em que o professor é legitimado como detentor do saber e o aluno é tratado como mero receptor, embora não o devesse.

IV) A direção deveria ser uma facilitadora, assim como professores e alunos, em uma caminhada conjuntamente construída.

A figura 7 ilustra a visão que Renato projetou, discursivamente, sobre o processo educacional.

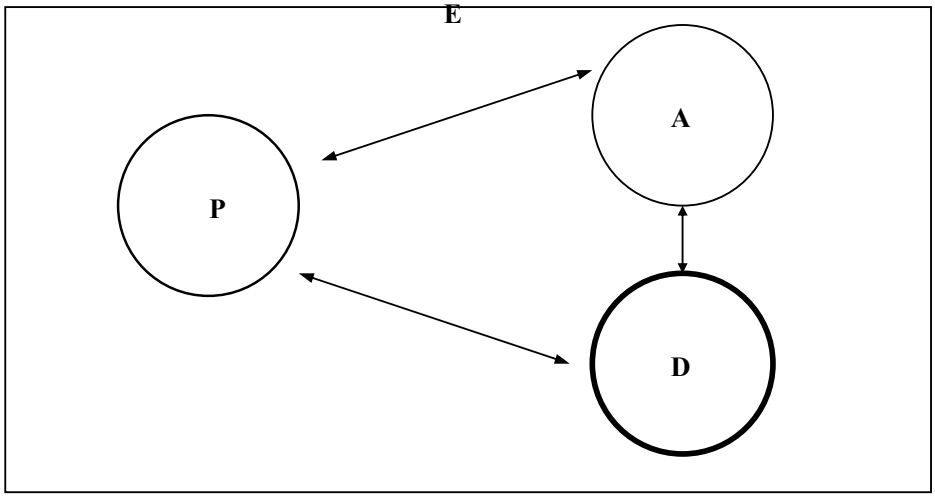

Figura 7- **Visão de Renato sobre o processo educacional**
Legenda: P- professor A- aluno D- direção E- espaço escolar

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

Renato projeta, no discurso, que, dentro do espaço escolar, a relação professor-aluno-direção estabelece-se a partir do poder hierarquicamente atribuído à direção e ao professor em detrimento do aluno. Segundo o ponto de vista do participante, os alunos e a direção parecem manter uma ligação e uma relação mais estreita do que a do professor em relação a esses sujeitos.

A última narrativa da qual trataremos para investigar o processo de construção de identidades em uma escola de Educação Básica é a de Bethânia, professora de Língua Portuguesa. A participante, tal como Renato, realça a afetividade nas relações professor-aluno, acrescentando o elemento "perdão", que apaga os atritos, como se o professor ocupasse um espaço privilegiado na afetividade do aluno, conforme observamos em (79).

(79)

1. E o mais interessante nisso é que:
2. por mais que você tenha um atrito com aluno
3. numa sala de aula que sempre acontece, né?, isso aí vai sempre existir,
4. por mais que você tenha um atrito com um aluno,
5. quando você sai da daquela sala aquilo tudo morreu,
6. o aluno te encontra na rua "oi professora", né,
7. no final da aula parece que não aconteceu nada.
8. E o bom é que eu não não não vou generalizar
9. mas pelo menos a maioria dos professores que
10. eu conheço AQUI tem uma grande facilidade de perdão, né?

Esse discurso de Bethânia remete-nos ao de Márcio (61), apresentando construções de cunho religioso. Pelo que percebemos, a participante também projeta, no discurso, que o afeto é considerado como base de relações entre professor e aluno no processo de ensino- aprendizagem.

Embora, inicialmente, Bethânia tivesse planos de ser médica e não professora (80), reconhece-se, em (79) e (82), como amorosa, dedicada à profissão de "educar" (81).

(80)

1. Quando eu comecei a lecionar eu não gostava,
2. eu comecei a fazer a faculdade pra agradar o meu pai,
3. porque o sonho dele era ver um filho na folcudade,
4. porque lê fala folcudade [risos]
5. e eu comecei porque eu queria ser médica
6. não consegui passar porque faltaram três pontos
7. Aí eu me desesperei,
8. aí fiz letras mesmo só pra aproveitar o inglês
9. e comecei lecionar no segundo período da faculdade.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

Acreditamos ser relevante destacar que Bethânia retrata uma realidade freqüente: a de profissionais que, por não terem condições financeiras ou por não terem êxito em processos seletivos para formação em outras profissões, encontraram, no magistério, um caminho para trilhar. Nesse percurso, muitos passam a gostar da profissão, mas outros permanecem no magistério apenas por interesses particulares, sem abraçar a causa do ensino, principalmente do ensino público.

Ao defender o papel do professor como também educador, Bethânia parece alinhar-se à ideologia político-educacional da Lei de Diretrizes e Bases e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que o professor tem que estar comprometido, holisticamente, com a formação de alunos cidadãos. Esse parece ser o caso de Bethânia, considerando a maneira como a participante se constrói discursivamente (81).

(81)

1. O professor não tem que ser apenas um professor,
2. ele tem que ser um educaDOR,
3. o educador não traz somente o conteúdo,
4. ele traz ensinamentos pra sua vida diária.

Bethânia sinaliza que, embora tente fortalecer os laços de afeto com os alunos, eles não reconhecem outra identidade do professor que não seja a profissional, mesmo quando se encontram fora da escola, conforme em (82).

(82)

1. Porque o aluno também nós sabemos que
2. por mais que o professor seja aberto sempre
3. vai ter um limite uma barreira entre o professor e o aluno,
4. é de tanto que quando nós encontramos um aluno na rua,
5. eles nos olham como se nós fôssemos ets [risos]
6. Então qualquer coisa que você faça é:
7. além daquela função pra eles vai sair do do normal
8. “Professor faz isso? Ohhh!” né?, (...)
9. parece que você não vive neste mundo,
10. vive em outro e só vem aqui dar aula e volta.

Aparentemente, o exemplo (82) sinaliza que as identidades sociais não variam de acordo com o local em que nos encontramos, como defende Goffman (1963). O aluno, mesmo que tenha uma relação de afeto para com o professor, identifica-o com a marca profissional, independente do local em que

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

estiver. Da mesma forma, os professores, no ambiente macro, podem naturalizar o mesmo comportamento didático adotado em sala de aula.

Ao mesmo tempo, Bethânia relaciona o ato de ensinar com um dom (83), com o centro do palco (84), ou com o púlpito de onde se faz a homilia, assumindo um discurso religioso, conforme os exemplos (83), (84) e (85).

(83)

1. Deus precisa te dar o DOM
2. porque se você não tiver, você vai entrar numa sala de aula
3. e vai sair e ninguém vai te notar.

(84)

1. "Pastor aqui?". Pastor coitado não pode ir ao cinema,
2. o pastor não pode comer pipoca,
3. o pastor na pode fazer, igual professor.
4. Quando você está numa posição de destaque,
5. porque o professor tem essa posição de destaque, né?
6. é você é muito visado, você fica muito centralizado para o aluno.

(85)

Amém! [risos]

Ou seja, a crença de Bethânia é a de que há uma divindade que nos propicia o dom e que, sem ele, passamos despercebidos. Esses eventos discursivos sinalizam que Bethânia constrói uma identidade discursiva amparada na concepção evangélica que possui do mundo, tal como ocorre com Márcio em (61), (62) e (63). Ao fechar, em (85), Bethânia sinaliza que a narrativa por ela produzida foi um sermão, no qual pregou o dom e a dedicação exigida do professor, já que o professor é e será sempre professor, educador, em qualquer lugar. Isso impõe certas restrições que quem abraça a carreira precisa aceitar. Parece haver uma série de "não pode fazer", pois ele é o modelo dos alunos no espaço social de forma geral.

A figura 8 resume o entendimento de Bethânia sobre a relação professor, aluno e direção.

Pelo que parece, Bethânia projeta, discursivamente, o desejo de que o contexto escolar fosse constituído a partir das relações de afeto existentes entre

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

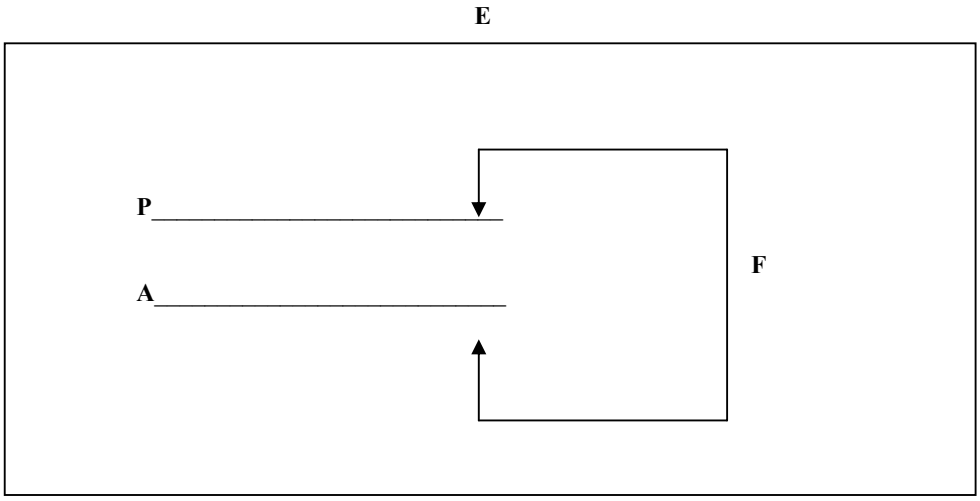

Figura 8- **Visão de Bethânia sobre o processo educacional**
Legenda: P- professor A- aluno F- relação de afeto E- contexto escolar

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

professores e alunos, os quais, de acordo com a visão idealizada dessa participante, deveriam caminhar juntos, com o objetivo de favorecer o processo educacional almejado.

Em síntese, as análises da narrativa de Bethânia sinalizam que, de acordo com a participante:

I) Professor e aluno precisam estar juntos no processo educacional, que deve ser construído com base no afeto;

II) Diferentemente de Renato e Beth, Bethânia constrói a identidade social a partir da relação de afeto para com a profissão, conforme mencionado em (28), e para com os alunos. Além disso, projeta uma identidade religiosa.

4.3
Análise dos cartazes

Temos como objetivo, nessa seção, observar como os processos de transitividade e modalidade sinalizam ideologias, crenças e valores nos cartazes produzidos pelos participantes na Prática Exploratória realizada em maio de 2005, depois da exposição de narrativas.

Começaremos a nossa abordagem pelo cartaz de Renato, professor de História (figura 9). A ilustração que o participante fez retoma as questões de conhecimento mencionadas em (78).

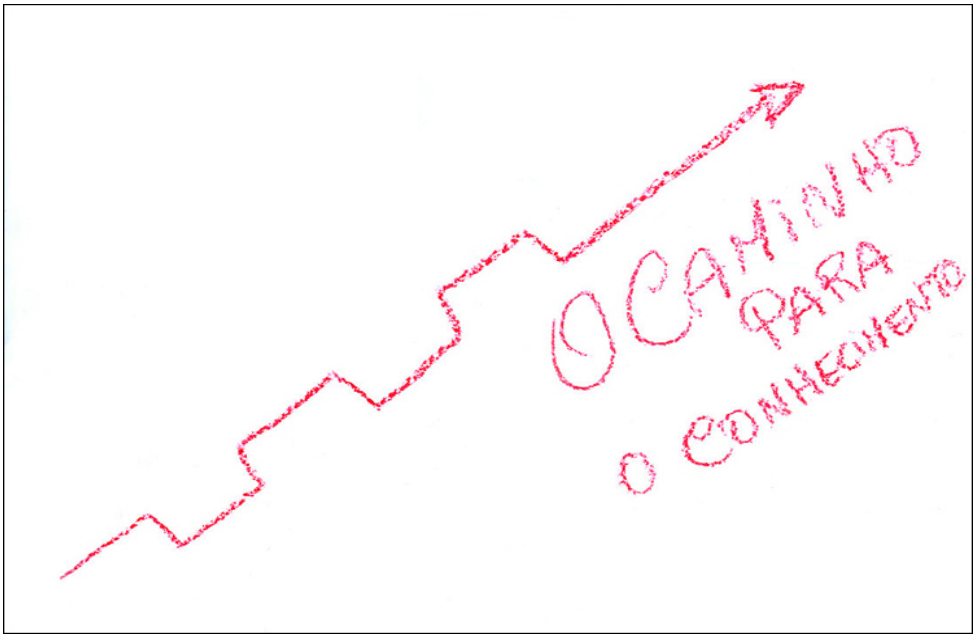

Figura 9- **Cartaz elaborado por Renato, professor de História**

Na figura 9, notamos a utilização de formas verbais e não verbais que, em sincronismo, podem evidenciar o que Renato pensa sobre educação. Em "O caminho para o conhecimento", notamos a elipse do sintagma verbal, mas se analisarmos a proposição em conjunto com os degraus desenhados na seta apontada, diagonalmente, para cima, podemos aferir que "subir degraus é o caminho para o conhecimento". O processo relacional representado pelo verbo "é" sinaliza que o participante parece acreditar que o caminho para alcançar o conhecimento é o dinamismo, a busca por "algo mais" que possa contribuir para a vida profissional.

Diferentemente de Renato, Bethânia sinaliza, na figura 10, que a troca e o relacionamento com o outro é o que deve ser priorizado na educação. Essa figura desenhada por Bethânia pode possibilitar várias interpretações: cada sujeito é representado por uma circunferência, que estabelece elos com as demais. A participante teve a preocupação de utilizar uma cor para cada circunferência, que pode representar a coexistência de diferenças entre professores, alunos e direção. A interseção entre as circunferências transmite a idéia de troca e interdependência. Ou seja, por meio do não-verbal, Bethânia demonstrou que parece acreditar na troca e na união como caminhos existentes para que as diferenças sejam superadas.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

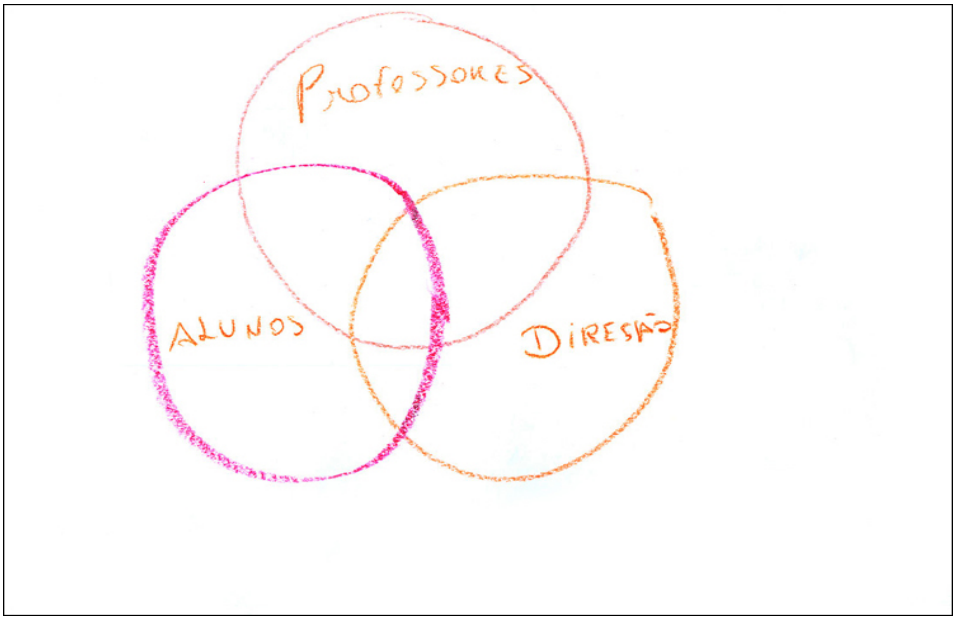

Figura 10- **Cartaz elaborado por Bethânia, professora de Língua Portuguesa**

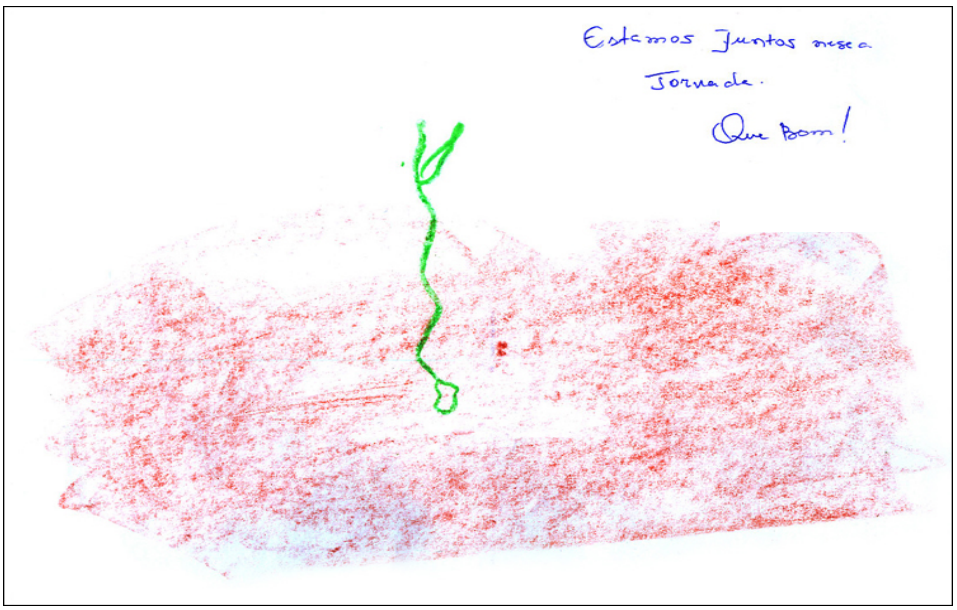

Figura 11- **Cartaz elaborado por Beth, a diretora**

A figura 10 poderia equivaler, em linguagem verbal, ao processo relacional "professores, alunos e direção estão unidos". Essa visão de Bethânia também é compartilhada por Beth, a diretora (figura 11). Assim como nos questionários e na narrativa, Beth utiliza o conceito de transformação metamórfica para reforçar o que pensa sobre o processo educativo – e, mais uma vez, para fazer um apelo em prol da união. A participante desenhou uma

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

semente, já germinada, com caule e folhas, mas que ainda não chegou à forma definitiva – o que parece uma referência à metamorfose defendida por Beth.

Paralelamente à imagem, temos uma oração iniciada pelo processo relacional "estamos", que pode ter sido utilizado com o objetivo de convencer e buscar a adesão do interlocutor para a jornada a ser percorrida (gestão), pois não depende só dela (diretora). Ao expor uma subjetividade com o uso da expressão "Que bom!", a participante parece expressar duas proposições: a de contentamento ou a de alívio, devido à oportunidade de sentar-se em um mesmo espaço com professores e alunos para discutir a relação professor-aluno-diretora. Essa relação, na visão de Márcio (figura 12), deve consolidar-se por meio da igualdade e da união entre todos: diretora, professores e alunos.

Márcio, ao desenhar a figura 12, sinaliza que diretores, professores e alunos são iguais (partindo da observação de que foram desenhados na mesma cor e com dimensões proporcionais) e que o professor, no entendimento desse participante, tem papel central no processo da educação, assim como evidenciado no questionário. Sinaliza, como Bethânia, o apelo por união ao desenhar as figuras de mãos dadas, que equivalem, verbalmente, ao processo relacional "Diretor, professor e aluno estão juntos e unidos". Assim como Márcio, Flávio (figura 13) também aproveita o cartaz para reforçar a noção de relação harmônica sugerida no questionário que respondeu.

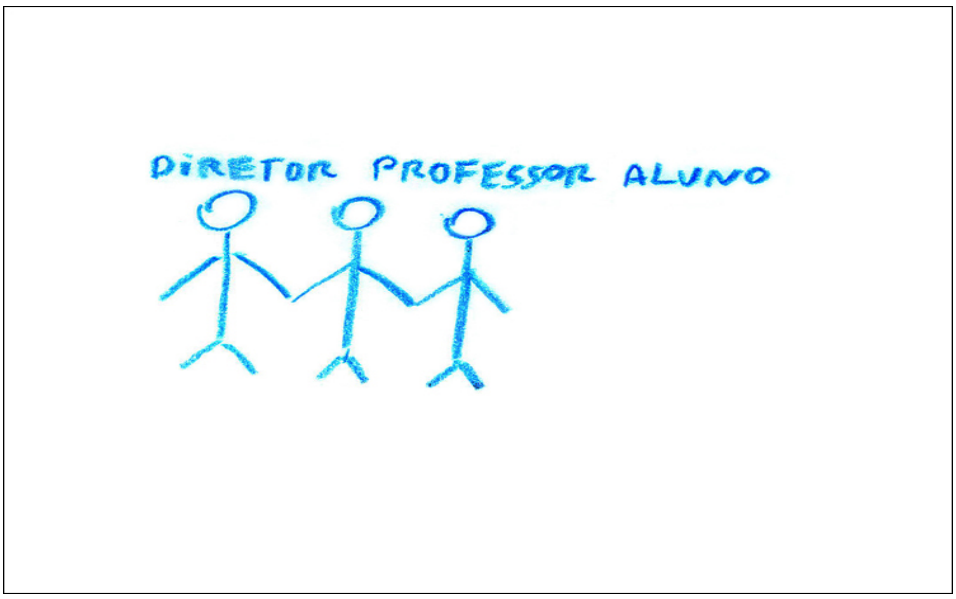

Figura 12- **Cartaz elaborado por Márcio – aluno**

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

A ilustração de Flávio, inicialmente, indica a opinião do participante sobre o encontro, que, para ele, foi "maravilhoso" – o mesmo atributo utilizado no exemplo (35).

Ao afirmar "Quero sempre fazer parte desses debates", o processo mental representado por "quero" sinaliza o desejo de Flávio em participar de outros encontros e discussões. Esse desejo é reforçado pelo modalizador "sempre", que, segundo Halliday (1985, 1994), representa o grau de usualidade mais próximo da polaridade positiva, reforçando, nesse contexto, a necessidade que o participante possui de estar inserido no ambiente escolar para sentir-se bem.

Da mesma forma que Márcio e Flávio, Pedro (figura 14) aproveita o momento da Prática Exploratória para retomar as idéias apresentadas anteriormente.

Na figura 14, Pedro sinaliza alinhamento à ideologia e ao sistema de crenças do socialismo ao desenhar a foice e o martelo. Esses símbolos foram adotados em movimentos operários franceses no final do século XVIII, época em que partidos e sindicatos passaram a bordar, em bandeiras, tais representações daqueles instrumentos de trabalho. A Revolução Russa de 1917 originou o estado socialista, que adotou a foice e o martelo cruzados, representando a união dos trabalhadores do campo e da cidade.

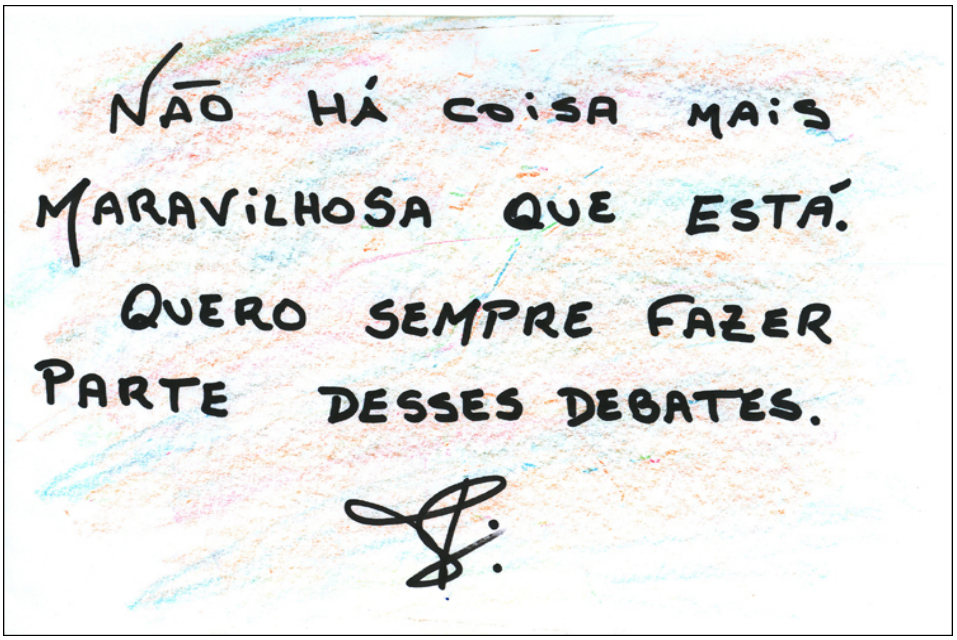

Figura 13- **Cartaz elaborado por Flávio – aluno**

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

Ao mesmo tempo, Pedro cita Mahathma Ghandi, que, através de uma resistência pacífica, levou a Índia à independência do domínio britânico. Ao utilizar essas referências históricas, parece que o participante critica a estrutura de educação atual, argumentando, implicitamente, que todos deveriam ter os mesmos direitos e possibilidades e que a transformação da educação deveria acontecer pacificamente, sem destruição ou prejuízos para os envolvidos.

Na citação feita por Pedro, os processos verbais "perguntaram" e "responde" sinalizam uma ligação entre hábitos locais e individuais com questões globais, coletivas, características da modernidade, conforme mencionado por Giddens (2002, p. 183):

> muitas questões se colocam na arena educativa, provenientes das tensões deste cenário complexo, em que significados locais e globais são expressos, num turbilhão de sons e vozes, e que, apesar de todo avanço científico, revelam a existência de processos de profunda desigualdade social.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

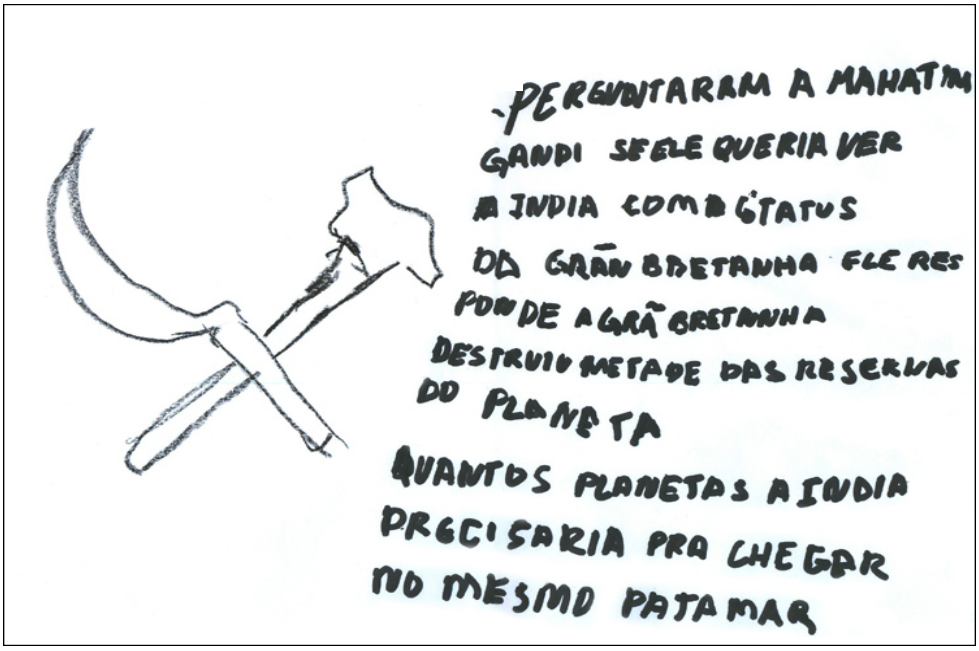

Figura 14- **Cartaz elaborado por Pedro – aluno**

Quando tratamos de identidades, entramos em terrenos que pertencem a níveis de subjetividade em que valores, conceitos e crenças vêm à tona. A partir da análise dos cartazes, as seguintes crenças parecem emergir:

I) Renato, o professor de História, acredita no conhecimento como peça fundamental para o crescimento e o desenvolvimento do processo educacional;

II) Bethânia, a professora de Língua Portuguesa, acredita que as diferenças existem, mas que professores, direção e alunos precisam relacionar-se para equacioná-las;

III) Beth, a diretora, acredita na transformação que, para acontecer, precisa da colaboração de todos;

IV) Márcio, o aluno, acredita que professores, estudantes e direção têm que caminhar juntos e que o professor é o intermediário nesse processo;

V) Flávio, o aluno, projeta, através de processos mentais, como se sente parte integrante do processo educacional;

VI) Pedro, o aluno, acredita na igualdade como forma de equilíbrio de forças e poderes no contexto educacional.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

4.4
Triangulação dos dados

Nessa seção, faremos a triangulação dos dados (Woods, 1996) retirados dos questionários, das narrativas e da Prática Exploratória com o objetivo de responder aos questionamentos que orientaram a pesquisa (Cap. 3, p. 50):

I) Que ideologias estão presentes nos processos de transitividade e na modalidade do discurso dos participantes?

II) Como essas ideologias e esses processos relacionam-se com a construção discursiva de identidades de professores, alunos e direção?

III) Que discursos são construídos por professores, alunos e diretores?

IV) Como o discurso dos participantes relaciona-se com a pedagogia crítica proposta por Giroux?

Ao analisarmos os dados obtidos pelos instrumentos de análise anteriormente enumerados, levamos em consideração o estudo de Giroux (1997) sobre os tipos de discurso presentes no contexto pedagógico e o conceito de identidades proposto por Zimmerman (1998).

4.4.1
As ideologias presentes no discurso dos participantes

Renato e Bethânia, os professores, utilizaram o processo relacional (Halliday, 1985, 1994) para falar da profissão e da relação professor-aluno, conforme os exemplos (11), (15), (25), (70), (80). Embora em alguns momentos sinalizem a busca pela transformação no processo educacional (figuras 9 e 10), as práticas discursivas desses participantes indicam a presença de uma visão tradicional do ensino, pois Renato e Bethânia reproduzem, discursivamente, a idéia de que cabe ao professor o papel de transmitir o conhecimento e manter a ordem em sala de aula. Ainda que Bethânia acredite que o relacionamento direção-professor-aluno deva ocorrer com base na união e na troca (exemplo 11 e figura 10), Renato sinaliza (exemplos 24 e 75 e figura 10) que o conhecimento é o caminho para o desenvolvimento da escola – os responsáveis pelo conhecimento, na abordagem tradicional de ensino, são os professores, que assumem papel central no processo educacional.

Os exemplos (21), (52) e (73) apontam que a modalização foi um recurso utilizado, discursivamente, para atenuar a ação dos alunos em relação ao professor e para projetar as inseguranças sobre o processo ensino-aprendizagem.

Os exemplos (35), (36), (37), (57), (66) e a figura 15 sinalizam que, assim como os professores participantes, Flávio, Márcio e Pedro alinham-se à visão tradicional da relação professor-aluno-direção, na qual os alunos não participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Para esses alunos, o professor é considerado mola-mestra no contexto escolar. Embora tentem mostrar resistência ao sistema atual de ensino (exemplos 38, 63, 66 e figura 14), os alunos participantes parecem aceitar a posição de pacientes no processo ensino-aprendizagem.

Beth, a diretora, reproduz, discursivamente, a relação de poder que estabelece com os demais participantes através de palavras de ordem ("união", "espírito de equipe") utilizadas como pano de frente para, implicitamente, manter o controle da situação, conforme vimos em (32), (47), (48), (52) e na figura 11. Ainda, com um discurso opressor (51), Beth, aparentemente, responsabiliza o aluno pelo sucesso ou fracasso escolar. Entretanto, nos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

exemplos (46) e (47), a modalização presente no discurso da diretora sinaliza que a mesma se sente insegura diante dos professores e alunos.

Em resumo, os processos de transitividade demonstram, nesse estudo de caso, que os participantes reproduzem, discursivamente, a ideologia tradicionalista da educação, na qual a direção administra, o professor ensina e o aluno obedece.

4.4.2
A construção das identidades discursivas dos participantes

Os exemplos (16), (79) e (81), (40) indicam que as identidades transportáveis (Zimmerman, 1998) são as que emergem do discurso dos professores. Bethânia, por exemplo, transporta para o contexto macro as características de professora – pois, pelo que parece, não há como desvincular a identidade do professor das demais – e, para o micro, a identidade de cristã.

Os exemplos (39), (40), (41) e (55) sinalizam que Flávio, Márcio e Pedro situam-se sempre como alunos diante da presença do professor, tanto no contexto micro quanto no macro, seguindo os *scripts* que o sistema educacional lhes impõe. Esses *scripts*, de acordo com Zimmerman (1998), caracterizam, discursivamente, a identidade situacional desses participantes. Os exemplos (45), (47) e (52) sinalizam que Beth também projeta, no discurso, a identidade situacional, pois o contexto escolar exige que ela se situe, discursivamente, como diretora. É importante lembrarmos que Beth está no auditório da escola, conforme diagramado na figura 6 (p. 66), em situação face a face com professores e alunos, em uma reunião que tematiza "relações".

4.4.3
Os tipos de discurso

Os exemplos (24), (72), (73) e (81) indicam que Renato e Bethânia reproduzem, discursivamente, o discurso da administração e controle (Giroux, 1997) para tratar de práticas pedagógicas na relação ensino-aprendizagem; quando se referem à relação que estabelecem com os alunos e a direção, utilizam o discurso da relevância, conforme observamos nos exemplos (12), (21), (72), (74) e (79) e a figura 10. É com esse discurso da relevância que

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

Renato e Bethânia sinalizam o afeto como forma de negociação no processo ensino-aprendizagem (exemplos 75 e 79).

Já os exemplos (42), (43), (44), (57) e (67) apontam que os alunos participantes alinham-se ao discurso da administração e controle projetado pelos professores, pois demonstram dependência da figura do professor no processo ensino-aprendizagem. Nos exemplos (54), (55), (56) e (64) e na figura 14, corroboramos que esses participantes reproduzem o discurso das relações cordiais. Nesse discurso, os alunos participantes sinalizam que, assim como os professores participantes, também utilizam o afeto como um meio para atingir um fim. Flávio, por exemplo, demonstra que a relação de afeto que estabelece com os professores pode ser usada para "salvá-lo" de uma possível reprovação (54) e (55).

Finalmente, os exemplos (32), (37), (49), (32), (51) e (52) indicam que Beth alterna o discurso das relações cordiais – para, veladamente, controlar e manter a ordem na escola (exemplos 32, 47 e 49) – com o discurso da administração e controle – para manter as relações de poder perante o grupo, conforme observamos nos exemplos (32), (51) e (52).

Ao considerarmos os resultados dos itens 4.4.1, 4.4.2 e 4.4.3, podemos concluir que o discurso dos participantes não se relaciona à pedagogia crítica proposta por Giroux (1998).

A tabela 4 oferece-nos a síntese do que discutimos nessas seções.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA

PARTICIPANTES DA PESQUISA	**IDEOLOGIA**	**TIPOS DE IDENTIDADE**	**TIPOS DE DISCURSO**
Professores	Visão tradicional do ensino	Transportável	Adm. e controle Relevância
Alunos		Situada	Relevância
Diretora		Situada	Adm. e controle Relevância

Tabela 4- **Ideologia, tipos de identidade e discurso**

Pode ser que o fato de os professores, os alunos e a diretora estarem em um contexto educacional baseado no sistema tradicional de ensino tenha influenciado os posicionamentos adotados discursivamente, corroborando o conceito de identidades de Zimmerman (1998), no qual a identidade é um elemento do contexto e este influencia profundamente a maneira como as identidades são construídas.

Embora os professores, os alunos e a direção pensem em "união", "transformação" e "equipe", refletem, no discurso, que o contexto "fala" mais alto do que as aspirações. Outrossim, tais projeções parecem desvelar que as identidades discursivas dos participantes são idealizadas e situadas, se considerarmos que seguem o *script* exigido pelo contexto escolar no qual a pesquisa ocorreu.

Em síntese, podemos concluir que:

I) Todos os participantes da pesquisa refletem, discursivamente, uma visão tradicional em relação à instituição escolar, na qual a direção administra, os professores ensinam e os alunos não co-participam do processo ensino-aprendizagem como deveriam;

II) Enquanto os alunos e a diretora sinalizaram identidades discursivas situadas (Zimmerman, 1998), os professore projetaram identidades discursivas transportáveis;

III) Em sintonia com a visão tradicional de ensino, tanto professores quanto alunos e direção projetaram, nas construções discursivas, o discurso da administração e controle (Giroux, 1997).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410512/CA