2.
Aparato Teórico

2.1.
Pra começo de conversa

Tendo já escutado toda a gravação por diversas vezes e iniciado o processo de transcrição da conversa, estava cada vez mais convencido do caráter rico e variado da interação. Mais do que três pessoas atuando a partir de seus pontos de vista e de suas histórias, a cada turno eu percebia uma nova configuração situacional implicada pelo turno anterior e com consequências para os seguintes (Psathas, 1995).

De certa maneira, essa observação era coerente com minha surpresa relativa à forma como havia me comportado na interação. Para que se entendesse o que acontecia ali, não bastava o que se sabia previamente a meu respeito, a respeito de minhas colegas ou a respeito da maneira como professores de redes públicas municipais se comportam em conversas com colegas de trabalho. Além de quaisquer conhecimentos prévios sobre os participantes e a situação, era necessário buscar entender o que, internamente na conversa, motivava determinada reação ou o surgimento de determinado tópico em detrimento dos outros possíveis.

Imbuído dessas questões, então ainda menos claras que agora, segui em minhas leituras. Nesse ínterim, li *Pequenos insultos: estudo sobre interrupções em conversas entre pessoas desconhecidas e de diferentes sexos* e fiquei satisfeito ao ver como, analisando a conversa turno a turno, West e Zimmerman (2010) tratam de aspectos como o estabelecimento das relações de poder. Assim, contribuições teóricas da Análise da Conversa (Psathas, 1995) ajudaram-me a lançar um primeiro olhar teórico sobre meus dados.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

2.2.
Análise da Conversa

Sejam os mais profundos embates filosóficos ou as mais trivias discussões entre mim e minhas colegas de trabalho, qualquer conversa tem muito a dizer a respeito daqueles que dela participam. Portanto, não me causou espanto saber que, ainda na primeira metade do século XX, pesquisadores de diversas áreas das ciências humanas tenham voltados seus olhos para o estudo da linguagem em uso.

Na década de 1960, a popularização dos gravadores criou a possibilidade de estudiosos da fala em interação escutarem repetidas vezes conversas registradas em áudio (Antaki & Díaz, 2004). É nesse contexto que, junto de outros colaboradores, o sociólogo Harvey Sacks estudou uma série de conversas e abstraiu a ordem no aparente caos conversacional. Assim, nascia o que se conhece hoje como, entre outras denominações, Análise da Conversa (AC).

Foram muitas e de grande importância as contribuições teóricas dos estudos de Sacks – bem como os desdobramentos desses estudos – para o campo da fala em interação. A seguir, discuto alguns dos construtos fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

2.2.1.
Turnos

Uma das primeiras e mais importantes observações realizadas por Sacks trata da existência de uma "organização sequencial turno a turno[5]" (Psathas, 1995, p.13) nas conversas. Nesse sentido, procurando explicar o mecanismo de troca de turno, Sacks, Schegloff e Jefferson (apud West & Zimmerman, 2010, p. 52) analisaram diversas conversas e entenderam haver, em cada local possível para troca de turnos[6], regras regentes que dispõem

[5] "a turn-by-turn sequential organization of interaction" (Psathas, 1995, p.13)
[6] Como o fechamento de uma unidade de sentido, por exemplo.

> em ordem de prioridade, que: (1) o falante atual possa selecionar o próximo falante na conversa (e.g. ao usar uma forma de tratamento) e, se não escolher essa opção, (2) um próximo falante possa se autosselecionar, e, se não o fizer, (3) o falante atual possa continuar falando. (West & Zimmerman, 2010, p.52)

Assim, após falarmos somos suficientemente competentes para dar a nossos interlocutores sinais de que é sua vez de falar, enquanto ouvimos somos quase sempre capazes de reconhecer e fazer uso de momentos como o fechamento de uma unidade de sentido ou o súbito silêncio para empreender uma entrada na conversa.

E essa capacidade tanto de quem fala, como emissor de determinados sinais, quanto de quem ouve, como intérprete dessas indicações, remete a outra importante descoberta de Harvey Sacks de que falo a seguir.

2.2.2.
Pares adjacentes

Estudando transcrições de conversas telefônicas, o pesquisador percebeu que, muito frequentemente, podia-se estabelecer uma relação de causalidade entre um turno de fala e aquele a ele imediatamente posterior. Assim, uma pergunta demandaria uma resposta, um "Bom dia!" seguido por qualquer contribuição que não outra saudação causaria estranhamento e assim por diante. Esses pares de enunciados passaram a ser chamados de pares adjacentes.

A percepção de que determinados enunciados, por assim dizer, predizem que tipo de enunciado será produzido como resposta (Antaki e Díaz, 2004, p. 177) nos leva à noção de preferência, outro termo chave na AC. Como procurarei mostrar mais adiante[7], o fato de eu e Giselle termos, respectivamente, ignorado e respondido evasivamente uma pergunta feita por Juliana chamou minha atenção a ponto de haver nesta dissertação um espaço em que tento entender por qual motivo reagimos daquela maneira. Isso aconteceu porque, nos termos da Análise da Conversa, o silêncio e/ou a indiretividade não correspondem à segunda parte preferida em uma sequência iniciada por uma pergunta.

[7] Falaremos a esse respeito no Momento Quatro do capítulo de análise.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

A existência dessa unidade conversacional constituída sempre por dois turnos é um dos mecanismos que possibilitam que, enquanto ouvimos, possamos reconhecer o momento de iniciarmos nosso turno, de falarmos. Mas o que acontece quando tais mecanismos ou regras não são observados e, por exemplo, alguém procede a autosseleção fora de um local relevante para a troca de turnos?

2.2.3. Interrupções

Uma rápida sobreposição de falas pode ocorrer quando dois interactantes se autosselecionam em locais de troca de turno ou ainda quando equivocadamente um deles entende que o falante da vez terminou o seu turno. Nesse contexto, West & Zimmerman (2010) estabelecem uma distinção entre sobreposições e interrupções.

Acerca das sobreposições, as autoras vão dizer que podem ocorrer curtos trechos de fala simultânea decorrentes do fato de os falantes estarem

> orientados a minimizar espaços temporais entre os turnos de fala (...). De um lado, precisam estar orientados para realizar a transição de turnos o mais próximo possível da completude real do tipo de unidade do falante corrente. Por outro lado, precisam evitar a ocorrência de falas simultâneas. (West & Zimmerman, 2010, p.53)

Assim, buscando evitar silêncios na conversa, é possível que o ouvinte da vez sobreponha sua fala à do falante da vez quando, erroneamente, entender que esse último terminou seu turno. West & Zimmerman observam ainda que pode haver sobreposição de enunciados breves (“isso”, “sim”, “certo”) com um propósito facilitador na conversa, indicando que se está prestando atenção ao que é dito.

E é neste ponto que se estabelece a diferença entre a sobreposição – não intencional e/ou com propósito colaborador – e a interrupção. De acordo com as autoras, a interrupção se constituiria como uma intrusão com intuito prejudicial no turno do falante atual. Definidas como “violações das regras de tomada de turno” (West e Zimmerman, 2010, p. 54), as interrupções seriam tentativas abruptas de tomar o turno para si.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Ao tomar conhecimento dessa distinção estabelecida pelas pesquisadoras, lembrei-me imediatamente do estranhamento que havia sentido a respeito de minha participação na conversa registrada em áudio. Então, como tento mostrar mais adiante, procurei ver de que maneira esses construtos poderiam iluminar meus dados.

2.2.4.
Turnos estendidos

No primeiro semestre de meu curso de Mestrado, antes ainda de ter gerado os dados desta pesquisa, eu havia tomado conhecimento das contribuições de Labov (1972) para o estudo das narrativas. Muito impressionado com o campo e guiado pelo arcabouço teórico da visão estruturalista laboviana, analisei pequenas narrativas surgidas em uma interação por mim registrada e transcrita.

Apesar de ter sido uma tarefa muito interessante, tive alguma dificuldade em aplicar a teoria laboviana nos casos em que as narrativas eram interrompidas e posteriormente retomadas ou ainda quando simplesmente as histórias eram co-construídas entre os participantes. Isso porque, ainda que as contribuições de Labov tenham, sem dúvida alguma, servido também no sentido de indicar a existência de uma dimensão interacional no trabalho de contar histórias, é Sacks (1972 apud Jefferson, 1978) que, em textos não publicados, me ajuda a entender a ocorrência de histórias em meus dados.

Uma das primeiras considerações de Sacks (1972 apud Jefferson, 1978) a esse respeito é que o falante costuma fazer um turno de prefácio de sua história antes de iniciá-la efetivamente. Com isso, ele anuncia que pretende fazer um turno longo e o ouvinte tem a chance de confirmar ou não a disponibilidade em escutá-lo. Desse modo, haveria três turnos: um de prefácio, outro em que o coparticipante mostra disponibilidade em escutar a história e, finalmente, um terceiro turno em que a história deve ser contada.

Observa-se ainda que as histórias devam ser coerentes com assuntos em pauta na conversa. Nesse sentido, Jefferson (1978) vai falar de meios utilizados para marcar a relevância de sua história em vista do assunto discutido. Entre

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

outras possibilidades, lançar-se-ia mão de marcadores (“ah”, “a propósito”, etc.) e da repetição de parte do que foi dito anteriormente na formulação de seu prefácio. Finalmente, o pesquisador observa que, quando finalizadas, as histórias dão lugar novamente à conversa turno a turno. Assim, esses turnos estendidos emergem e, por assim dizer, diluem-se no processo de troca de turnos.

Como se nota, existem fatores eminentemente interacionais na forma como histórias aparecem, são negociadas e finalizadas na conversa. A negociação para a entrada desses turnos estendidos é uma das coisas que observo na conversa entre Giselle, Juliana e eu.

2.3.
Mas que conversa é essa?

É comum se dizer, no campo de estudos da fala-em-interação, que a conversa cotidiana seja o retrato mais elementar da organização da interação face a face. Assim, outros sistemas de troca de fala seriam variações da organização da conversa cotidiana (Del Corona 2009, p.14).

Cabe, então, definir o que se está chamando de conversa cotidiana. Segundo Loder & Jung (2009, p. 8), o termo “conversa cotidiana” diz respeito a toda interação não associada a rituais pré-estabelecidos por contextos institucionalizados ou ainda relacionadas a identidades específicas. Nesse sentido, em uma conversa cotidiana, diferenças hierárquicas entre os participantes ou questões relativas a identidades profissionais dos falantes não estariam em evidência.

O oposto disso seriam as conversas institucionais. Ao contrário do que se possa pensar, não se define uma interação como institucional com base no contexto físico em que ela ocorre. Seria imprudente, por exemplo, afirmar que a conversa que analiso neste trabalho não se trata de uma interação institucional pelo simples fato de ela ocorrer em minha casa, ambiente não institucionalizado. Como observa Del Corona,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

> [m]édico e paciente podem conversar sobre um fato totalmente irrelevante para o diagnóstico durante uma consulta médica, conduzindo suas ações por meio de uma organização de troca de falas mais próxima da conversa cotidiana e, em outro momento, co-construírem suas identidades de médico e paciente em um encontro ocasional, na beira da praia, enquanto discutem os sintomas de alguma doença (2009, p.16).

Drew & Heritage (1992, p. 22) fazem algumas considerações que nos ajudam a entender melhor a fala institucional. Segundo os autores, são três as principais características desse tipo de interação: 1) a fala estaria orientada para o cumprimento de um objetivo institucional; 2) haveria restrições aos tipos de contribuições aceitáveis naquele contexto e 3) tais restrições, por sua vez, poderiam estar associadas a estruturas de inferências e procedimentos peculiares àquele contexto institucional.

No que diz respeito à primeira característica, normalmente haveria, ao menos por parte de um dos envolvidos, a expectativa pela obtenção de resultados específicos. Na relação professor-aluno, o objetivo seria ensinar/aprender; na relação promotor-réu, o objetivo seria acusar/inocentar-se; e, se entendermos que o encontro com minhas colegas de trabalho tratou-se de uma interação institucional, poderíamos dizer que o objetivo seria compartilhar/refletir sobre nosso cotidiano profissional. Em que momento e o que se poderia dizer na interação institucional estaria relacionado ao cumprimento desse(s) objetivo(s).

Nesse sentido, as ações dos participantes em uma interação institucional respeitariam limites impostos pelo tipo de atividade em curso. Em outras palavras, quaisquer contribuições em desacordo com o que se entende, localmente, como contribuição válida para a manutenção do status institucional da conversa seriam consideradas inapropriadas.

Finalmente, as restrições impostas pelo que foi exposto acima possibilitariam que os participantes de uma interação institucional fizessem uso de inferências para fazer sentido do que ocorre na conversa. Desse modo, se na relação professor-aluno a repetição, pelo professor, de uma resposta dada por seu aluno indique uma situação de avaliação da réplica; na relação juiz-depoente, devido às restrições impostas pelo contexto, a repetição por parte do juiz indicaria simplesmente o recebimento da informação (cf. Del Corona 2009, p.21-22).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Drew & Heritage não estão sozinhos nessa linha que dissocia a interação institucional de um contexto puramente físico. Como aponta Moraes Bezerra (2007, p. 97), pensando na complexidade de se definir o que seja local de trabalho, Sarangi e Roberts (1999) preferem operar com a noção de interação ao trabalhar, que abrange interações ocorridas não só em locais de trabalho e compreende muitas questões, não somente as relativas ao ofício propriamente dito.

Desse modo, já que a conversa institucional é antes uma construção dos participantes da interação que um status pré-estabelecido pelo contexto físico, seria possível que a discussão registrada em minha casa guardasse – em determinados momentos – algumas similaridades com a conversa institucional. Entretanto, ainda que essas semelhanças venham a ser relevantes em alguns pontos da análise, esse arcabouço teórico não me satisfez completamente na medida em que "cotidiana", "institucional" e "ao trabalhar" pareciam não dar conta da interação ocorrida entre mim, Giselle e Juliana. Mais esclarecido, porém ainda cheio de questões, parti em busca de respostas: afinal, que conversa era aquela?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

2.3.1.
Conversa de reflexão

Embora ainda para mim não fosse possível determinar exatamente, segundo a teoria arrolada até aqui, em que tipo de conversa Giselle, Juliana e eu havíamos nos envolvido, já se podia perceber que durante aquela interação – enquanto perguntávamos, respondíamos ou fazíamos observações – estávamos refletindo sobre nossa prática, construindo entendimentos.

O potencial da conversa como "suporte" para o ato de refletir é tal que não raro ela é mencionada nas mais variadas teorias a respeito da reflexão. Tomando a conversa como metáfora para a interação entre o homem e objetos materiais, Bamberger (1983 apud Hiltz, 1995) afirma que, ao montarmos e rearranjarmos objetos, nós aprendemos. Segundo o autor, seria como se – a cada nova configuração – o objeto falasse conosco fazendo com que repensássemos suas

possibilidades e pudéssemos tomar novas atitudes a respeito dele, metáfora que guarda afinidade impressionante com a noção da AC a respeito da conversa implicada turno a turno.

Pensando a reflexão entre professores e alunos como caminho para o desenvolvimento do trabalho do docente, Moon (1999 apud Abrantes, 2005) elege a conversa como um bom local para que isso se dê. Nesse sentido, a pesquisadora fala de conversas reflexivas e observa a necessidade da presença de alguém que facilite o processo de reflexão encorajando opiniões e criando um ambiente seguro para os participantes. Assim, a reflexão partiria da descrição de alguma prática e se aprofundaria até a fase de questionamentos e atribuição de sentidos ao que ocorreu.

Um pouco mais alinhada com a realidade de meus dados, Anna Richert (1992 apud Abrantes, 2005) vê na conversa com seus pares uma importante forma de tirar o professor de um isolamento profissional que impede a reflexão e o crescimento. De acordo com a pesquisadora, falar sobre a prática docente é também uma forma de exercê-la e compreender mais a respeito dessa prática. Nesse sentido, já que está pensando principalmente a formação inicial de professores, Richert afirma a necessidade de os formadores de professores criarem momentos para que essas conversas reflexivas ocorram, tendo sempre em mente sobre o que se quer que os docentes em formação reflitam.

Pensando a respeito da natureza das conversas que havia registrado para a formação de seus próprios dados de pesquisa, Morares Bezerra (2007) recorre ao termo utilizado por Miller (2001) e chama de conversa profissional as interações que analisa em sua tese. Comentando sua decisão, a primeira pondera que

> [a]inda que focada na atividade de reflexão, voltadas para questões pertinentes ao fazer docente, ao estar em sala de aula, ela [a conversa] não se reveste de um formalismo quando os participantes tratam dessas questões. Além disso, revela negociações de significados, relações de poder, crenças sobre ensinar e aprender LE, instâncias de construção identitária e muito mais. (Moraes Bezerra, 2007, p. 101)

Isso posto, fosse neste momento responder a pergunta que faço ao final da seção anterior, eu diria simplesmente que a conversa analisada neste trabalho

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

trata-se, também, de uma conversa profissional. Afinal de contas, como o leitor observará, minha interação com Giselle e Juliana guarda muitas semelhanças com o que é descrito por Moraes Bezerra (2007). Porém, e neste juízo espero também contar com a aprovação do leitor, as observações feitas pelos diversos autores a quem recorri nestas duas últimas seções são de grande importância para o entendimento e análise da interação daquela tarde de outubro.

2.4.
Quem sou eu? Quem éramos nós?

Naquela conversa, não falávamos somente de ficção cinematográfica. Enquanto conversávamos sobre o longa-metragem ou citávamos o comportamento e posturas assumidas pelas personagens, estávamos, palavra a palavra, turno a turno, reitero, construindo a nós mesmos, uns aos outros e quaisquer outras pessoas que viéssemos a mencionar. Em outras palavras, enquanto Giselle, Juliana e eu falávamos de Entre os Muros da Escola, Giselle, Juliana e eu falamos também – e talvez principalmente – de nós mesmos. E essa é uma questão que eu não poderia negligenciar.

2.4.1.
Identidade

Não foi fácil decidir por onde começar. Assim, realizei leituras genéricas sobre estudos de Identidade a fim de, a partir daí, inteirar-me de um arcabouço teórico que pudesse trazer mais esclarecimentos a respeito de meus dados. De início, conforme observado por Bauman (2005), vale observar que já há algum tempo a identidade deixou de ser vista como algo natural e imanente dos indivíduos e passou a ser compreendida como uma construção em constante processo de reformulação.

Uma forma de se localizar teoricamente e melhor entender essa perspectiva é olhar para a questão da identidade através das lentes do

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

socioconstrucionismo, que justifica a não constância e naturalidade da identidade entendendo-a não como um produto, mas como um processo que "ocorre em ocasiões interacionais completas e específicas[8]" (De Fina, Schiffrin, Bamberg, 2006, p.2, minha tradução).

Se já não há tanta discussão a respeito do caráter dinâmico da identidade, resta ainda uma questão teórico-metodológica a ser discutida. De um lado, há os estudiosos da Análise da Conversa, irredutíveis ao afirmar que tudo o que interessa saber a respeito das identidades dos participantes de uma interação pode ser visto na estrutura turno a turno da conversa. Assim, não haveria espaço para análises de contextos externos, "o único contexto relevante para se entender o surgimento de identidades em interação é o contexto local" (De Fina, Schiffrin, Bamberg, 2006, p.2). Do outro lado da questão, estão os partidários da Análise Crítica do Discurso (Billig, 1999) afirmando que não se pode entender questões identitárias na interação sem que se considerem fatores externos como os contextos políticos e ideológicos relacionados. Assim, enquanto a AC tem um cuidado especial em observar o processo de negociação e projeção de identidades, em uma visão não tão voltada para o caráter dinâmico envolvido no processo, a Análise Crítica do Discurso visa mais à representação identitária na interação.

Desse modo, pareceu-me que a postura da AC tinha mais a contribuir no cumprimento de meu objetivo de entender quem dizíamos ser, quem dizíamos ser os outros e os mecanismos por nós utilizados para esse fim. Porém, procurando não negligenciar as contribuições que um olhar sobre questões ideológicas pudessem trazer para minha análise, achei por bem enriquecer este trabalho com um arcabouço teórico que vá ao encontro de questões sociais envolvidas nas práticas de construção identitária.

2.4.2.
Identidade e a narrativa

Levando-se em conta que construções identitárias ocorram de fato em momentos de interação, cabe o interesse na observação da maneira como essa

[8] "takes place in complete and specific interactional occasions" (De Fina, Schiffrin, Bamberg, 2006, p.2)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

característica da construção de identidades (de si e do outro) faz-se presente em uma narrativa. Sobre a possibilidade de se estudar a construção de identidades em narrativas nas quais o narrador fala de si mesmo, Bamberg & Georgakopoulou (2007) dizem que se pode, nesses estudos, enxergar como um narrador constrói o mundo (e o outro) de maneira a apontar a forma como ele próprio – o falante – gostaria de ser visto. Conforme o leitor poderá perceber, essa observação trazida por Bamberg & Georgakopoulou (2007) terá relevância para a análise por vir.

2.4.3.
Identidade pessoal, social e coletiva

Outro ponto de vista interessante a respeito da construção identitária na interação é o de Snow (2001). O que me chamou atenção foi que, mais do que corroborar a ideia de que a formação da identidade seja um processo contínuo no decorrer da interação, o autor vai afirmar que não há interação sem a recíproca imputação e afirmação de identidades. Tenho, aqui, uma primeira explicação para toda a urgência que senti em descobrir o que falávamos sobre nós enquanto falávamos sobre o filme.

Partindo desse lugar teórico em que identidade e interação encontram-se intimamente ligadas, o autor fala de três tipos de identidade: identidade social, identidade pessoal e identidade coletiva.

De acordo com Snow (2001), as identidades sociais são aquelas atribuídas a outras pessoas na tentativa de dar a elas um lugar no espaço social como o entendemos. Ligadas a papéis exercidos, elas podem compreender profissões, nacionalidades, papel na estrutura familiar etc.

Por sua vez, as identidades pessoais dizem respeito à forma como alguém constrói a si mesmo – são significados atribuídos a si próprio pelo ator social. Importante observação para a análise aqui realizada, o mesmo autor afirma ainda que as identidades pessoais costumam ser “acionadas” em interações por indivíduos que tentam se distanciar de características ou identidades desagradáveis imputadas a eles por outros atores sociais. A identidade pessoal é o que nos torna diferentes dos demais.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Por outro lado, pode-se dizer que a identidade coletiva caracteriza-se pela presença do sentido partilhado do "nós" sustentado pelo reconhecimento de atributos e experiências compartilhadas em um grupo em oposição a atributos e experiências de outros. Além disso, haveria ainda nas identidades coletivas a existência do sentido de "ação coletiva" que diz respeito à luta em busca de interesses e configura-se como um convite à ação coletiva.

Pesquisando mais a respeito dos diferentes tipos de identidade, fui surpreendido ao saber que o debate acerca dessas categorizações ainda é bastante polêmico. Pesquisadores como Tajfel (1978) e Thoits and Virshup (1997), por exemplo, chamam de identidade social aquilo que Snow (2001) define como identidade coletiva. Buscando resolver esse impasse, alguns autores, a exemplo de Simon & Klandermans (2001) sugerem simplesmente a substituição do termo "identidade social" por "identidade coletiva", manobra que facilitaria o desenvolvimento dos trabalhos na área.

Ao tomar conhecimento desse impasse, como o leitor já deve ter observado, decidi filiar-me à postura de David Snow. Acredito que a identidade social segundo o autor – identidade que atribuímos ao(s) outro(s) – seja um construto interessante demais para ser deixado de lado.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

2.4.4.
Identidades Pedagógicas

Por fim, gostaria ainda de tratar a respeito de outro caminho teórico para o estudo de questões identitárias neste trabalho. Até aqui, discutimos a respeito da identidade em diferentes aspectos. De maneira geral, falamos de sua fluidez, de sua relação íntima com a interação face a face e tratamos de três tipos de identidade que emergem na sociedade.

Agora, considerando que éramos os três professores e considerando ainda o fato de que falávamos sobre um filme acerca do cotidiano escolar, decidi trazer para a análise o olhar - aqui levemente adaptado[9] – de Basil Bernstein (1997,

[9] Credito meu interesse e escolha pela perspectiva de Bernstein ao fato de identificar-me fortemente com sua leitura política do sistema educacional. Assim como o autor, acredito que muitas das transformações e posturas tomadas em contextos pedagógicos sejam – em seu sentido mais amplo – politicamente informadas. E, se como aponta Bernstein, isso se dá no âmbito das

1998) no que diz respeito às identidades pedagógicas. Debruçando-se sobre reformas educacionais realizadas ao longo de anos no âmbito europeu, Bernstein distingue quatro pensamentos, quatro identidades que, segundo ele, têm subjazido tais reformulações. A essas identidades o autor dá os nomes de retrospectiva, prospectiva, mercadológica e terapêutica.

Levando em conta sua forma de relacionar-se com o Estado, o autor divide essas identidades em dois grupos: centradas e descentradas. As identidades centradas teriam, cada uma a seu modo, um compromisso com o Estado, com tradições culturais e até mesmo religiosas. Esse é o caso das identidades pedagógicas retrospectiva e prospectiva. As identidades descentradas, então, respondem não aos recursos centralizados, mas a demandas próprias de identidades autônomas. São elas as identidades mercadológica e terapêutica.

A identidade pedagógica retrospectiva (IPR) teria um compromisso com o passado no sentido de tentar mantê-lo vivo e atuante no presente. Assim, decisões tomadas no âmbito pedagógico não estariam submetidas a exigências de indicativos econômicos. Preocupada em manter a tradição, a IPR busca manter antigos padrões em detrimento dos resultados do processo educacional. Também ligada ao passado e visando à manutenção do tradicional, ao contrário da IPR, a identidade pedagógica prospectiva (IPP) não pretende reproduzir o passado em sua integralidade, ignorando consequências. Nas palavras de Bernstein (1997), essa identidade adapta o passado "para que ele seja a base social de novas identidades culturais capazes de transacionar com a mudança cultural, econômica e tecnológica" (p. 8, minha tradução)[10]. Aqui, não se nega a necessidade de mudanças. Todavia, deseja-se que a mudança se dê em harmonia com a tradição.

As identidades pedagógicas voltadas para o mercado, como o nome sugere, trabalham com a ideia de autonomia e competitividade. Seu objetivo é responder prontamente às necessidades do mercado visando sempre a sua sobrevivência. Há um regime hierárquico centralizador muito bem marcado. Os

---

instituições educacionais, parece-me plausível entender que essa leitura possa se estender também às pessoas envolvidas no processo educacional. Assim, como venho afirmando ao longo desta seção, o que procuro neste trabalho é fazer com que as identidades pedagógicas de Bernstein (1997, 1998) ajudem-me a compreender melhor questões identitárias dos envolvidos nesta pesquisa.

[10] "para que sea la base social de nuevas identidades capaces de transar con el cambio cultural, económico y tecnológico." (Bernstein, 1997, p.8)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

recursos chegam do topo para a base e são distribuídos como forma de premiar ou punir unidades locais. Vale observar que, se por um lado há autonomia em relação ao Estado e à tradição; por outro, a submissão ao mercado é tal que discurso e prática de instituições vinculadas a essa identidade mudam constantemente a fim de melhorar sua posição no mercado. Diferentemente da identidade pedagógica mercadológica, a identidade pedagógica terapêutica faz uso de sua autonomia para buscar formas de conhecer e estabelecer relacionamentos. Segundo o autor, esse tipo de identidade foi responsável pela produção de pensamentos como o construcionismo, por exemplo. Não se manifesta em gestões autoritárias e hierarquias bem estabelecidas. Seu objetivo seria criar práticas pedagógicas colaborativas e adaptáveis.

Sem de maneira alguma visar a uma simplificação arbitrária da teoria de Bernstein, mas antes para fins de organização do que se discutiu nesta seção, convido o leitor para a apreciação do quadro abaixo.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Quadro 1 – Identidades Pedagógicas

Disposição em relação ao Estado	**Identidade Pedagógica**	**Características**
CENTRADAS Compromisso com o Estado, com tradições culturais e religiosas.	RETROSPECTIVA	O compromisso com o passado caracteriza-se principalmente pela tentativa de mantê-lo, integralmente, vivo e atuante no presente.
	PROSPECTIVA	Seleção e adaptação de tradições na tentativa de mantê-las vivas na contemporaneidade. Mudança em harmonia com a tradição.
DESCENTRADAS Compromisso com demandas de identidades autônomas em detrimento de um compromisso com o Estado.	MERCADOLÓGICA	Autonomia e competitividade. Visa a produzir respostas imediatas às demandas do estado. Caracteriza-se pela meritocracia e hierarquia bem marcada.
	TERAPÊUTICA	Visa a novas formas de conhecer e estabelecer relações. Marcada preocupação pedagógica. Não há gestões autoritárias, meritocracia ou hierarquias fortemente estabelecidas.

Quando conheci o pensamento de Bernstein (1997; 1998), observei que sua teoria a respeito das identidades pedagógicas tem por base práticas institucionais e não exatamente de professores individualmente. Em primeira análise, essa teoria pode parecer de pouca ajuda em um trabalho em que se busca estudar a identidade de pessoas, de professores. Contudo, argumento que a discussão a respeito da influência ou não do Estado, da religião, da tradição ou do mercado no direcionamento do fazer pedagógico possa também lançar luz sobre a identidade dos professores em meus dados. Em outras palavras, a teorização de Bernstein (1997;1998) foi o meio que encontrei para refletir a respeito do caráter político, em seu sentido genérico, dos posicionamentos assumidos pelos participantes desta pesquisa. Felizmente, descobri ainda que essa pequena adaptação não é inédita e já se mostrou profícua em trabalhos anteriores[11].

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

2.5. Posicionamento

Como pude constatar, posicionamento é um termo abrangente com diferentes definições em diferentes áreas. Porém, antes que a teoria parecesse complexa demais, Moita Lopes (2009: 136), como de costume, trouxe-me alento ponderando que "tal construto se refere a como as pessoas estão localizadas no discurso ou na conversa quando estão engajadas na construção dos significados com outros". Em outras palavras, quando interagimos, estamos, necessariamente, posicionando os outros e a nós mesmos.

Decidi trazer a teoria do posicionamento (Harré 2004; Davies & Harré 2007) para este trabalho porque, como bem observam Piovesan & Borges (2012), existe uma íntima relação entre posicionamento e identidade. O trabalho de construir(-se) identitariamente passa pelo trabalho de posicionar os outros e a si mesmo. Além disso, a Teoria do Posicionamento chama atenção para a forma como posicionamos e somos posicionados enquanto contamos histórias.

[11] O trabalho a que faço referência é um artigo em que Dias e Miller (2009) discutem mudanças de *footing* e projeções identitárias de uma professora de língua inglesa.

O que considero a mais interessante contribuição da Teoria do Posicionamento para este trabalho é o chamado triângulo do posicionamento[12] (Harré 2004). Trata-se de uma figura geométrica formada por três extremos implicados mutuamente. Acima, o ângulo do posicionamento; abaixo, respectivamente os ângulos da força ilocucionária e da *story line*.

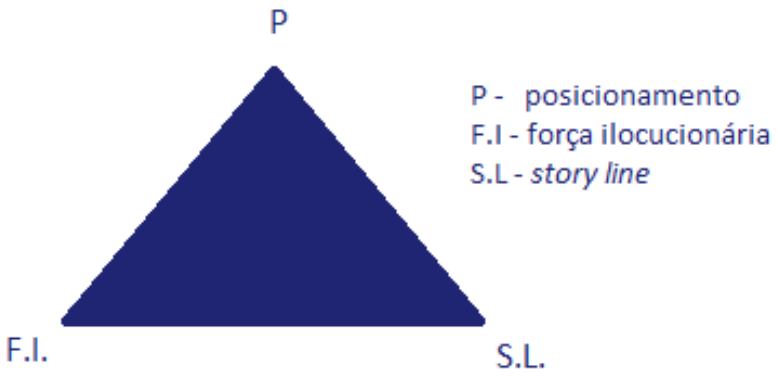

Figura 1 - Triângulo do posicionamento

Nesse contexto, a forma como uma pessoa se posiciona ou é posicionada em determinada situação determina a força ilocucionária de seu(s) ato(s) de fala. Força ilocucionária e posicionamento, por sua vez, são influenciados pela(s) *story line(s)* compartilhadas pelos atores sociais. Ora, se sou posicionado como autoridade máxima em uma instituição de ensino que se alinhe a uma identidade pedagógica centrada, é muito provável que minha opinião tenha mais força ilocucionária que a de outro professor que não ocupe tal posição. Logo, temos um triângulo perfeito: mova-se qualquer um de seus extremos e todo o restante sofrerá alterações.

2.6. Face

Por último, embora de maneira alguma menos importante, gostaria de falar ao leitor a respeito de "face", um conceito de grande importância nos estudos

[12] The Positioning Triangle.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

sociointeracionais. Conforme postulado por Goffman ([1959], 1967), face refere-se à autoimagem pública que construímos, mantemos ou perdemos no curso de uma interação. Ainda segundo o autor, essa imagem constitui-se basicamente de atributos sociais aprovados ou, diria, aprováveis.

Nos estudos de Brown & Levinson 1978 (apud Oliveira, 2008) o conceito de face, então, desdobra-se em dois outros: face positiva e face negativa, respectivamente dizendo respeito à busca por aceitação e ao desejo de manter a individualidade.

Assim, a partir da observação de Goffman de que haveria, na interação, um esforço mútuo permanente em manter a própria face e evitar ofensas – ameaças à face do(s) outro(s) – Brown & Levinson enumeraram uma série de estratégias de polidez que teriam como principal motivação dois desejos de face: "o de não sofrer imposição (face negativa) e o de ser aprovado/aceito (face positiva)." (Oliveira, 2008).O fato de tais estudos terem por base a cultura anglófona fez com que surgissem questionamentos a respeito da validade de suas generalizações. Porém, embora entenda os riscos de se generalizar a partir de contextos específicos, optei por lançar mão desses estudos por acreditar que tais entendimentos tenham algo a contribuir para esta análise.

É possível que o leitor esteja a questionar a utilidade dessa teoria em uma análise que, como vimos, já lança mão de contribuições teóricas relativas à identidade e à (identidade) e posicionamento. Tais contribuições não seriam suficientes para se pensar os pequenos conflitos, delicadezas e indelicadezas que emergem na interação? Depois de esbarrar nessa dúvida e quase dispensar esta subseção, voltei aos dados analisados e concluí que não. Entendi, e espero que o leitor venha a concordar, que, refletindo a respeito de uma certa "cumplicidade instintiva" entre interactantes, a Teoria da Face nos permite enxergar com mais clareza momentos sutis e delicados em que, mais do que uma característica pontual que reclamamos para nós mesmos, está em jogo a manutenção do equilíbrio e/ou do tom da interação.

Mas não é só dessa base teórica que se faz esta história. Como adiantei ainda nas primeiras páginas, gerei os dados desta pesquisa inspirado e instigado por um novo caminho teórico-metodológico de estudo científico. E, já em posse dos dados, senti-me impelido a buscar ainda outras possibilidades metodológicas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

que me auxiliassem na construção deste trabalho. Este caminho, marcado por desvios e algumas surpresas, é o que conto nas próximas páginas.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA