5.
Análise

5.1.
Momento Um – Aqui e lá: identidades em conflito

Tendo o filme terminado, levantei-me para buscar os petiscos e pôr a mesa do lanche. Depois de uma curta conversa a respeito do que faríamos a partir do momento em que o gravador estivesse ligado, sentamo-nos todos e, com bastante cuidado, dei inicio aos trabalhos.

Quadro 2 – Conversa, Excerto 1

Bruno	**01**	mas olha só. queria começar. com vocês falando.
Giselle	**02**	°juliana vai começar°
Bruno	**03** **04** **05**	não eu queria começar falando das impressões gerais sobre o filme. o que vocês acharam. ninguém tinha visto esse filme. você tinha visto afinal de contas?
Giselle	**06** **07** **08**	((risos)) não. eu já tinha lido sobre o filme com certeza e alguém me falou também. mas eu acho que tive a impressão de que eu vi aquela primeira parte. não seihhh.
Bruno	**09**	você. não viu.
Juliana	**10**	não. foi a primeira vez.
Bruno	**11**	fala aí que que vocês [acharam]

Como se observa (l. 01 e l. 03-05), ainda que eu pretendesse fazer daquele encontro uma conversa natural, sem scripts ou protocolos, já de início parece prevalecer minha identidade de pesquisador de um paradigma positivista. Quando me posiciono como um entrevistador em uma entrevista semi-estruturada[25], algumas características da conversa institucional (Del Corona, 2009) emergem na interação. Hierarquicamente posicionado como entrevistador – aquele que decide como a conversa se dará e quais questões serão discutidas –, aumento a força ilocucionária de minhas colocações e posiciono minhas colegas como

[25] Aqui, lanço mão de terminologias de Fontana e Frey (1994) acerca do grau de estruturação da entrevista. Segundo os autores, há três tipos de entrevista: a estruturada, em que o entrevistador parte para a interação com um conjunto pré-estabelecido de perguntas e de padrões de respostas; a não estruturada, em que uma conversa aberta desenvolve-se a partir de tópicos lançados pelo entrevistador; e a semiestruturada, meio-termo entre essas duas, em que o entrevistador parte de perguntas pré-estabelecidas , mas trabalha com flexibilidade com relação à ordem das perguntas e à necessidade de se incluir ou excluir questões.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

entrevistadas – a quem caberia tão somente responder as perguntas e discutir os assuntos levantados por mim.

Se houve decepção na primeira vez em que percebi esse meu posicionamento, hoje, à luz da teoria aqui discutida, não posso senão compreender que motivo para desapontamento seria se, ao contrário do que ocorre no mundo real, minha identidade permanecesse sempre a mesma, sempre a que eu desejasse, constante, imutável[26].

No entanto, se por um lado há outros momentos da interação em que estaremos posicionados como entrevistador e entrevistado, o leitor observará que esta configuração está longe de ser a preponderante em nossa conversa. Já no trecho abaixo, as identidades são reconstruídas e eu passo de entrevistador a, como minhas colegas, participante que, informalmente, comenta o filme (l. 14).

Quadro 3 – Conversa, Excerto 2

Bruno	**11**	fala aí que que vocês [acharam]
Juliana	**12** **13**	[e eu tive] a impressão de que ele ia se demitir no final do filme.
Bruno	**14**	eu achei que ele fosse ser expulso no final do filme.
Juliana	**15**	não:
Giselle	**16**	[eu também que ele fosse ser expulso]
Juliana	**17**	[eu achei fosse se demitir]
Bruno	**18**	°sei°
Juliana	**19**	eu achei que ele fosse ver que não valia a pena. e desistir.

Quando perguntada a respeito de sua opinião sobre o filme, Juliana decide focar no desfecho da história dizendo pensar que, ao final de tudo, o professor fosse abrir mão de seu cargo, demitir-se. Não menos pessimista, confesso que, em minha opinião, o professor seria expulso do quadro de funcionários da escola (l.14), opinião compartilhada com Giselle.

Embora em um primeiro momento minha expectativa e de Giselle possam parecer similares à de Juliana, acredito que haja entre elas diferenças que, por relacionarem-se a questões identitárias relevantes, terão implicações em toda esta análise. Primeiramente, observemos as repercussões semânticas da forma como foram construídos os comentários.

[26] Conversaremos ainda sobre essa questão na seção 5.9 (neste capítulo) e nas Considerações Finais (Capítulo 7).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Quadro 4 - Sobre o destino do professor François

A	Bruno	“fosse ser expulso” l. 14	Voz passiva
B	Giselle	“fosse ser expulso” l. 16	Voz passiva
C	Juliana	“se demitir” l.12-13 e 17	Voz reflexiva
D	Juliana	“fosse ver que não valia a pena” l. 19	Voz ativa

Em A e B, tem-se o uso de uma construção verbal na voz passiva para abordar desfecho da história do professor. Aqui, o docente tem pouca ou nenhuma autoridade sobre seu futuro profissional na escola e acaba por sofrer as consequências de seus atos. Caso se concretizassem minhas expectativas e as de Giselle, teríamos, ao final do longa, um professor punido.

Já em C e D, Juliana faz uso, respectivamente, das vozes reflexiva e ativa. Ao contrário do que vimos anteriormente, tanto ao “se demitir” quanto ao “ver que não valia a pena”, o professor da ficção age ativamente sobre sua história. Isso porque, ainda que venha a sofrer consequências negativas de seu pedido de demissão, ele é quem decide seguir por esse caminho. Na expectativa de Juliana, em seus últimos minutos, a obra cinematográfica nos apresentaria um professor que, frustrado, desiste de seu cargo.

As considerações de Bernstein (1997, 1998) acerca das identidades pedagógicas podem lançar luz sobre o que se observa no quadro acima. Quando, em A e B, Giselle e eu fizemos referência à imagem do professor punido, com ela trazemos o contexto de uma instituição escolar em que professores encontram-se hierarquicamente localizados em um patamar que lhes oferece pouca estabilidade/segurança, podendo, a qualquer momento e por quaisquer erros cometidos, perder seu emprego. Tal insegurança, somada a um regime hierárquico no qual há prêmios e punições, assemelha-se bastante aos contextos que, segundo Bernstein (1997, 1998), emergem da identidade pedagógica mercadológica, à qual, como parece, alinham-se Giselle e eu. Por outro lado, quando, em C e D, Juliana trabalha com a imagem do professor desistente, ela considera um contexto em que o professor é o principal responsável por seu destino na instituição escolar. Por sua vez, essa configuração, em que não são nítidas ou marcadamente relevantes questões ligadas à hierarquia e em que há espaço para tomadas de decisões autônomas e situacionalmente motivadas, alinha-se ao que Bernstein (1997,1998) chama de identidade pedagógica terapêutica.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Outro aspecto que surge nesse trecho e vai ecoar ao longo de toda a conversa é a forma como nós – Giselle, Juliana e eu – nos posicionamos em relação ao outro, às outras pessoas e realidades. Peço ao leitor que observe a terceira parte do Momento Um.

Quadro 5 – Conversa, Excerto 3

Juliana	**19**	eu achei que ele fosse ver que não valia a pena. e desistir.
Giselle	**20**	não:
Juliana	**21**	igual àquele professor que entrou no meio todo revoltado todo
Bruno	**22**	e ele não saiu também.
Juliana	**23**	não.
Giselle	**24**	nã:o.
Bruno	**25**	nem esse saiu.
Giselle	**26**	foi só uma coisa de momento.
Bruno	**27** **28**	é. revolta de momento. ninguém sai, né. igual lá na escola ninguém sai cara.
Juliana	**29**	por que ninguém sai?
Bruno	**30**	porque tem que ganhar dinheiro.
Juliana	**31**	dá pra ganhar dinheiro de outro jeito.
Bruno	**32**	ah não mas é sempre aquela coisa
Giselle	**33**	aqui não dá não mas lá dáhhh.

Ao final do Excerto 3 (l. 33), Giselle arremata o tópico fazendo considerações a respeito da realidade da escola pública no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro (aqui) e a realidade ficcional da escola pública do interior da França (lá). Nesse ponto, ela faz referência ao que é dito por Juliana ("dá pra ganhar dinheiro de outro jeito" l.31) e inaugura o tom em que "aqui" e "lá" serão tratados ao longo da interação. Embora isso só fique mais claro posteriormente[27], já aqui se pode perceber que, de maneira incipiente, "lá" e "cá" formam dois polos também no que diz respeito a construções identitárias. Acompanhado de formas verbais na terceira pessoa, o pronome "lá" vai remeter à identidade social (Snow, 2001) do outro professor, do professor da outra escola, da outra disciplina etc. É como se "lá" marcasse verbalmente a distância entre as identidades pessoais e/ou coletivas presentes no "aqui". A atribuição de características ao(s) outro(s) – "lá" –, contribui fortemente para a construção de identidades pessoais e/ou coletivas – "aqui". Esse jogo, que muitas vezes se dá por oposição de características, é algo que observaremos ao longo desta análise.

[27] Cf. Momento Três e Momento Sete.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

5.2.
Momento Dois – O professor como profissional emocionalmente estável

Baseados na observação de Giselle (l.33, Momento Um), seguimos por alguns instantes refletindo sobre quais seriam as divergências e semelhanças entre a nossa realidade e a realidade do professor retratado no longa-metragem. Concordamos que um ponto comum a ambas as histórias – a nossa e a do professor François – era o delicado estabelecimento de limites entre os direitos e deveres do professor e os do aluno. É nesse ponto que começamos a pensar a postura do professor em face de casos graves de indisciplina.

Grosso modo, neste excerto há um debate quase particular entre mim e Juliana. Em pauta, a dificuldade do professor da ficção em manter o controle em situações-limite. Como observaremos abaixo, de um lado, afirmo que não me exaltaria tanto em situações semelhantes às experimentadas pelo professor; do outro, Juliana pondera que a questão talvez seja mais complexa do que me parece.

Quadro 6 – Conversa, Excerto 4

Juliana	**34** **35** **36**	então, eu acho que até aquele meio, até o bafafá todo o problema era só étnico. depois que teve aqui não, aí eu achei que ficou uma coisa mais pra nossa realidade. [aquele]
Bruno	**37**	[então você acha que]
Giselle	**38**	[depois que ele] xingou o aluno, a aluna?
Juliana	**39** **40** **41**	é, é. essa coisa de até onde o professor vai. até onde começa o direito do aluno, até onde vai o dever do professor. acho que até que ponto o professor pode se deixar levar pelo calor da, da sala.
Giselle	**42** **43**	aquilo eu acho que é uma questão mais universal, né. sei lá, não seria uma particularidade assim de, da França.
Bruno	**44**	[é, isso]
Giselle	**45** **46** **47**	[essa questão de] até onde vai o direito do professor e até onde vai o direito do aluno, sabe. isso é mais universal. agora, a questão étnica já é mais específica.
Bruno	**48** **49** **50**	é, porque eu acho que... o grau de, o grau de tolerância dele, o limite de tolerância dele é bem menor que o nosso, né, porque eu não, eu acho que eu não perderia o controle na [situação dele].
Giselle	**51** **52**	[também, né, olha] a situação dele e olha a nossa situação.
Bruno	**53**	justamente. eu não perderia o controle naquela situação.

Em dado momento (l.48), começo a construir meu argumento desfavorável à imagem do professor da ficção. Cabe observar que, mais do que imputar

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

características negativas à identidade social (Snow, 2001) do professor francês, no estabelecimento do contraste entre "dele" (l. 48 e 49) e "nosso" (l.49), preparo o contexto para a entrada de uma espécie de autoelogio. Esse movimento fica mais evidente na linha cinquenta quando, de maneira hipotética, coloco-me na situação-conflito enfrentada pelo professor. É nesse ponto que me construo identitariamente como um professor que possui o autocontrole.

Ainda com relação a esse turno (l. 48-50), procuro modalizar minha declaração iniciando opiniões sempre pela expressão "eu acho que..." (l. 48 e 49). Mesmo quando inicio a construção de uma assertiva mais contundente "porque eu não" (l.49), imediatamente interrompo a sentença e a reconstruo com a modalização "eu acho que eu não perderia o controle" (l.49-50). Porém, quando, acionando o sentido de (nossa) coletividade, Giselle explica o motivo pelo qual teríamos mais autocontrole que o professor francês (l.51-52), abro mão de mitigadores e faço uso de um tom enfático "justamente. eu não perderia o controle naquela situação" (l.53). Aqui, uma vez mais e agora mais enfaticamente, reforço o autocontrole como uma faceta de minha identidade pessoal profissional.

Com uma pergunta, Juliana problematiza minhas colocações (l.54).

Quadro 7 – Conversa, Excerto 5

Bruno	**53**	justamente. eu não perderia o controle naquela situação.
Juliana	**54**	naquela situação toda do bafafá?
Bruno	**55**	não, ele xingou a menina de vagabunda antes, né.
Juliana	**56**	pois é, mas o problema
Bruno	**57**	foi depois que ele
Juliana	**58**	não, pois é mas o problema
Bruno	**59**	eu não xingaria: eu não perderia o controle a ponto de falar uma besteira.
Juliana	**60** **61** **62** **63** **64**	aí é que tá, entendeu. aí é que eu acho que você se engana. porque eu acho que é muito fácil a gente olhar não estando lá no momento. agora principalmente dando aula eu sei como é fácil você deixar aquela situação te levar. e naquele momento você falar ou fazer coisas que depois você fica "caramba, eu devia ter feito de outro jeito, eu devia:

É possível perceber que os turnos de Juliana (l. 56 e 58) não estão concluídos quando inicio minha fala nos turnos seguintes. E, uma vez que West e Zimmerman (2010) afirmam que uma interrupção tem como objetivo cessar, interromper o turno imediatamente anterior, parece possível entender por que essa estratégia foi utilizada aqui. O indício de uma possível explicação está na maneira como Juliana constrói seus turnos. Como se observa, em ambos há a presença da conjunção adversativa "mas", sugerindo que o que está para ser dito vai de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

encontro ao que eu havia colocado anteriormente. Considerando que o construído até então fora o autocontrole como uma faceta de minha identidade, parece compreensível que eu desejasse evitar , aqui, coloções que não corroborassem ou até mesmo enfraquecessem essa construção.

O leitor verá a seguir que, quando Giselle mostra identificar-se com a experiência de Juliana, peço que as duas esclareçam seu ponto de vista. No entanto, logo que elas terminam suas colocações, mostro não ter mudado minha leitura sobre o comportamento de professor (l.73).

Quadro 8 – Conversa, Excerto 6

Juliana	**60** **61** **62** **63** **64**	aí é que tá, entendeu. aí é que eu acho que você se engana. porque eu acho que é muito fácil a gente olhar não estando lá no momento. agora principalmente dando aula eu sei como é fácil você deixar aquela situação te levar. e naquele momento você falar ou fazer coisas que depois você fica "caramba, eu devia ter feito de outro jeito, eu devia:
Giselle	**65**	é verdade
Bruno	**66**	como assim?
Juliana	**67** **68**	não, porque na hora você faz ou fala por exemplo [na hora que ele falou, ele]
Giselle	**69** **70**	[você fica de cabeça quente]
Juliana	**71** **72**	ele tava falando vagabunda mas no sentido de, de, de: eu acho não de xingar ela, NE
Bruno	**73**	nem sei, eu acho que ele queria sim, cara

O estudo das identidades conforme entendido por Snow (2001) pode nos ajudar a enxergar melhor o que acontece no Excerto 6 de maneira geral. Ao que parece, o que procuro fazer, desde o início, é dissociar minha identidade pessoal de características como o súbito descontrole emocional, por exemplo. Tomando uma situação enfrentada pelo professor como ilustração, por diversas vezes reitero minha capacidade de lidar mais tranquilamente com o conflito em sala de aula. Quando Juliana e, mais tarde, Giselle, mostram-se empáticas ao professor, novamente busco marcar minha desaprovação a seu comportamento. Assim, aciono minha identidade pessoal como estratégia de defesa e distanciamento de características que, por algum motivo, me desagradam. E já que de todas as formas procuro distanciar-me da identidade daquele professor, julgá-lo negativamente não ofereceria risco à minha identidade pessoal. Por outro lado, já que se identifica com o professor francês (l. 60-64 e 71-72), não é interessante para Juliana criticar ou concordar com críticas direcionadas a ele.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Interessante notar aqui que, falando do comportamento do professor, seja negando característica(s) ou mais cuidadosamente aceitando-a(s) para si, tanto Juliana quanto eu estamos falando de nós mesmos.

5.3.
Momento Três – O professor como mediador de conflitos

Neste ponto, voltamos a falar sobre o desfecho da história do professor. Partindo da relação previamente estabelecida entre o "lá", a realidade do professor francês e o "cá/aqui", nossa realidade, comparo os sistemas de punição da escola do interior da França com o que acredito ser o sistema da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Quadro 9 – Conversa, Excerto 7

Bruno	**74** **75** **76** **77** **78** **79** **80** **81**	é. e eu acho que uma coisa muito diferente também, agora que me ocorreu isso, eu tava pensando na relação lá cá, né da realidade do filme e nossa realidade eu acho que se fosse aqui nossa realidade, nós aqui a gente teria muito mais problemas do que ele teve por ter xingado um aluno. eu acho que a gente teria muito mais problemas [ ] não teve problema nenhum, ficou ok o aluno foi expulso e não aconteceu nada com ele (0,5) no final das contas. ele ficou com medo mas nada aconteceu com ele no final das contas.
Giselle	**82**	[cê acha que aqui a gente teria mais problema?]
Juliana	**83** **84** **85** **86** **87**	[e eles se xingaram em sala também] eles se xingaram muito em sala e ele não fazia nada aqui essa coisa de "fulano me xingou" "fulano me.." e o professor não fez nada, o professor não tomou uma atitude pra separar ou botou um ou outro de castigo também daria muito mais trabalho aqui (0,5) do que deu pra ele
Bruno	**88**	mas por quê?
Juliana	**89** **90**	simplesmente ele teve uma parte que o aluno mandou a menina tomar no cu, mandou o dedo pra ela e ele simplesmente ( )
Bruno	**91**	ah, eu não reparei isso. você falou, mas eu não reparei.
Giselle	**92**	os meus alunos fazem isso o tempo todo
Bruno	**93**	((risos))
Giselle	**94**	fazem.
Juliana	**95**	entre eles?
Giselle	**96** **97**	falam coisas piores, sabe. eu chamo atenção mas também não paro a minha aula o tempo inteiro pra ficar chamando atenção, não.
Bruno	**98**	meus alunos eu não tenho escolha porque:
Juliana	**99**	então, mas você pá:ra chama atenção
/.../		
Bruno	**100** **101** **102** **103**	é, eu acho que eu já entendi, cara, que minha influencia ali tem que ser até certo ponto. se eu quiser que tudo vá do jeito que eu quero eu não vou conseguir, não vou conseguir, eu vou passar a aula inteira tentando fazer com que a coisa vá do jeito que eu quero
Giselle	**104**	eu acho que quando é uma coisa muito séria:
Bruno	**105**	eu finjo que não escuto muita coisa
Giselle	**106**	é, eu também, sabe. entra por aqui e sai por aqui.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Bruno	**107** **108** **109**	porque às vezes eu tenho uma turma: um monte de gente tá interessada, um monte de gente tá participa:ndo um aluno faz uma besteira ali, se eu for parar pra brigar com o aluno eu perco a turma toda

No início desse trecho (l. 74-81), mostro-me surpreso pelo fato de o professor não ter sofrido punição ao ter, supostamente, xingado sua aluna. Uma vez mais, observa-se a utilização do par "lá" e "cá" (aqui) como estratégia de construção do contraste percebido entre a nossa realidade e a realidade do(s) outro(s). O ponto é que nós, professores da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, faríamos parte de um contexto profissional bem menos amistoso e, diga-se, condescendente do que o contexto experimentado pelo professor da ficção. Essa questão é importante porque a (re)afirmação de um contexto profissional menos favorável do que o do professor François é frequentemente o que dá coerência e/ou justifica a autoatribuição de características que consideramos aprováveis a nossas identidades pessoais e coletivas. Temos um exemplo disso no Momento Dois (l. 53).

Mais adiante, em reação à crítica de Juliana ao professor (l.89-90), Giselle pondera que não raro age da mesma forma que o docente francês (l.92, 96-97). Ao fazer isso, Giselle alinha-se ao professor François. Uma vez que ela se identifica com a postura do professor, pode-se pensar que uma crítica negativa ao comportamento do docente tenha sido interpretada por Giselle como uma crítica à sua própria identidade, sendo essa a motivação de seus comentários. Assim, talvez buscando reparar uma ofensa à face positiva de Giselle, Juliana destaca que faz distinção entre as identidades da professora Giselle e do professor François: "então, mas você pá:ra chama atenção" (l. 99). Essa distinção é marcada aqui na medida em que Juliana, em seu turno (l.99), projeta Giselle como uma professora comprometida com a manutenção da ordem em sua sala de aula.

Finalmente, quando dou meu parecer a respeito do assunto, evoco minha experiência para justificar um comportamento menos intervencionista em sala de aula (l.100-103). Então, posteriormente (l. 107-109), tento justificar pedagogicamente o gesto que, descrito na linha cento e cinco, poderia ser entendido como descaso. É interessante observar como, em todo esse trecho, há uma preocupação com a projeção/manutenção de nossa identidade – pessoal e social – como professores. Aqui, ao retomar uma fala para explicar que um

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

aparente descaso tratava-se, na verdade, de uma estratégia pedagógica, construo-me como um professor experiente e empenhado.

Nesse contexto recentemente estabelecido em que o professor poderia – e em alguns casos deveria – ignorar alguns conflitos entre alunos, Juliana procura defender sua identidade de professora também experiente e sabedora de possíveis repercussões de suas atitudes em sala de aula. É o que observamos no quadro abaixo.

Quadro 10 – Conversa, Excerto 8

Bruno	**107** **108** **109**	porque às vezes eu tenho uma turma: um monte de gente tá interessada, um monte de gente tá participa:ndo um aluno faz uma besteira ali, se eu for parar pra brigar com o aluno eu perco a turma toda
Giselle	**110**	e assim, mesmo [quando]
Juliana	**111** **112**	[( )] questão de briga mesmo porque, na minha turma um aluno [falou que ele viu não sei quem]
Giselle	**113**	[ah, não, briga de sair na porrada: não]
Juliana	**114** **115** **116** **117**	pelado. mas o menino ficou transtornado. eu tive que segurar ele na parede e ele ficava respirando fundo falando que ia “eu vou meter a: “eu vou enfiar a mão nele”, que não sei o quê. a menina, foi uma menina que falou assim, até ele se acalmar
Bruno	**118**	peraí. como é que é? como é que é? como é que é?
Juliana	**119**	uma menina falou que um menino pode falar o nome do menino?
Bruno	**120**	pode, depois a gente tira
Juliana	**121** **122** **123**	não me lembro o nome dele, enfim.. que ele viu o menino pelado. e aí eu só vejo ele saindo da cadeira dele e voando na menina eu segurei ele, coloquei ele num cantinho
Bruno	**124**	ainda não entendi, um menino..
Juliana	**125** **126**	a menina falou que viu o menino, fernando falou que o fernando viu o menino pelado
Bruno	**127**	ah, tá, fofoca
Juliana	**128** **129** **130** **131**	fofoca. conTOu e aí ele voou em cima dela pra defender a honra dele e aii eu segurei ele, tive que ficar ((ofegante)) “eu vou enfiar a mão nele” e ele respirava assim ele, ele tava com muita raiva muita raiva. se eu não interferisse naquele [momento]
Bruno	**132**	[não, claro, né] não a
Juliana	**133** **134**	ia virar uma briga isso que eu falo, esse tipo de ofensa, se eu não interferir vira agressão física

Em parceria comigo, Juliana constrói uma narrativa em turnos estendidos (l. 111-132). Nessa narrativa curta, ela ilustra a maneira pela qual, ou a situação em que, uma postura mais intervencionista seria coerente com a imagem do professor experiente e comprometido com o bem-estar na sala de aula. Considerando que Juliana faz isso a partir de uma narrativa em que ela é a professora a interferir na situação, entende-se que, valorizando a escolha pela intervenção como uma postura pertinente à identidade do professor empenhado e experiente, Juliana está buscando valorizar sua própria identidade. Em outras

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

palavras, Juliana constrói o mundo e o(s) outros(s) de maneira a apontar a forma como ela própria gostaria de ser vista (Bamberg & Georgakopoulou, 2007).

O processo de construção identitária nesse trecho é bastante interessante. Ao longo desses turnos, vínhamos discutindo questões polêmicas acerca da prática docente em situações delicadas e, na superfície da conversa, ficaram aparentes opiniões e divergências. Porém, como se viu aqui, mais do que pontos de vista, estiveram em jogo nossas identidades pessoais de professores; ou seja, a forma como gostaríamos de construir a nós mesmos como professores.

5.4.
Momento Quatro – A identidade coletiva do professor

Pouco mais tarde, falo sobre outro fato que julguei curioso. Meu comentário dá margem para que Juliana faça uma pergunta e introduza uma nova narrativa.

Quadro 11 – Conversa, Excerto 9

Bruno	**135** **136**	uma coisa que eu até lembrei ali é que ele não grita, né. ele não gritou ele não gritou
Giselle	**137**	não, o máximo que ele faz é elevar a voz um pouquinho.
Juliana	**138**	vocês batem o apagador pra pedir silêncio?
Giselle	**139**	não adianta
Juliana	**140** **141**	pois é. sabe o que que aconteceu? a professora do colégio onde eu dou aula foi bater com a vassoura na mesa pra pedir silêncio
Bruno	**142**	que louca::
Juliana	**143**	advinha quem se meteu embaixo da vassoura.
Giselle	**144**	<um aluno>
Juliana	**145**	um aluno
Bruno	**146**	e aí?
Juliana	**147** **148**	ah e aí foram foi pro livro de ocorrências da escola que um aluno entrou embaixo da vassoura.
Giselle	**149**	mas por que ele se enfiou embaixo da vassoura?
Bruno	**150**	por que que ela foi bater com a vassoura?
Giselle	**151**	cara, mas a gente fica maluco, cara.
Juliana	**152** **153**	é isso que eu to falando, a gente fica maluco, a gente afeta, nós não somos máquinas. afeta.

Neste momento, convido o leitor para um pequeno esforço de memória. Anteriormente, quando discutíamos a noção de pares adjacentes (Antaki e Díaz,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

2004), eu disse que em dado ponto veríamos Giselle e eu dando uma resposta não preferida a uma pergunta feita por Juliana. É justamente esse o momento representado entre a linha cento e trinta e oito e a linha cento e trinta e nove. Como se observa, Giselle responde de forma evasiva e eu ignoro completamente a pergunta feita por Juliana. Não é possível saber que respostas eu e Giselle teríamos dado, mas podemos pensar que uma explicação possível para o silenciamento tenha sido uma decisão por não arriscar a construção de nossas identidades – algo que vínhamos procedendo há algum tempo – com respostas comprometedoras.

A pergunta de Juliana, então, funciona como prefácio para sua trágica narrativa. Neste ponto, é importante obervar a forma como Giselle e eu nos posicionamos em relação ao relato. No quadro abaixo, resgato a forma como colaboramos na construção da narrativa de Juliana para posteriormente discutir os aspectos identitários dessa coconstrução.

Quadro 12- Sobre a coconstrução da narrativa de Juliana

	• Bruno		• Giselle
A	que louca:: (l.142)	C	<um aluno> (l.145)
B	por que que ela foi bater com a vassoura? (l.150)	D	mas por que ele se enfiou embaixo da vassoura? (l.149)

Como se observa, meus dois principais movimentos são direcionados à professora. Primeiro, explicitamente reprovo sua atitude questionando sua sanidade. Posteriormente, quando a narrativa é concluída, mostro não entender os motivos que a levaram a tal atitude. Aqui, de maneira semelhante ao que fiz com relação ao professor François (Momento Dois), busco construir um distanciamento da identidade social da professora da história. Minha postura é a de crítico impiedoso e, aparentemente custando a acreditar que a professora teria sido capaz de certa atitude, deixo a indicação de que eu seria incapaz de tal postura. Assim, marcando diferenças entre minha identidade pessoal e a identidade social da professora da história e fazendo forte crítica à postura dessa professora, reforço a construção de minha identidade como professor equilibrado.

Contudo, percebe-se que Giselle não se posiciona da mesma maneira que eu em relação à atitude da docente. Em C, a maneira lenta, quase silabada como

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Giselle diz “um aluno” sugere descrença sobre o desfecho da história da professora. É como se Giselle não acreditasse que o aluno se colocara embaixo da vassoura. O mesmo ocorre mais tarde, quando outra vez Giselle direciona seu foco ao comportamento do aluno, questionando sua atitude de colocar-se sob a vassoura. Para tanto, ao contrário do que eu fizera, Giselle não procura projetar a identidade social da professora. Desse modo, na construção de Giselle (l. 144 e 149), a imprudência é característica imputada ao aluno, não à professora.

É interessante observar que, posteriormente, discordando de minha opinião sobre o episódio, Giselle e Juliana acionam a identidade coletiva do docente para lembrar que estamos todos expostos aos mesmos riscos. Marcando linguisticamente nossa inserção na coletividade docente – “a gente” (l.151 e 152), “nós” (l.152) e “somos” (l.153) – Giselle e Juliana ponderam que, por sermos antes de tudo humanos, seríamos todos passíveis de falhas. Assim, humanizando o professor, elas conseguem estabelecer distância de uma imagem que até então vinha comumente pautando a maneira como procurávamos construir nossas identidades pessoais: a imagem do professor competente como aquele que resiste bem a qualquer dificuldade à realização de seu trabalho. E, levando-se em conta o uso de pronomes e verbos na primeira pessoa, é possível considerar que é justamente nesse “lugar” em que há espaço para a falha no trabalho docente que Giselle e Juliana localizam suas identidades pessoais.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

5.5
Momento Cinco – Sobre os outros e nós mesmos

Novamente me mostro surpreso em relação ao comportamento dos alunos de François, o protagonista do filme. Dessa vez, chamo atenção do grupo para o fato de que a turma, apesar de indisciplinada, envolve-se nos debates propostos pelo professor. Tendo introduzido o tópico, aproveito para contar sobre um êxito em minha sala de aula.

Quadro 13 – Conversa, Excerto 10

Bruno	**154** **154**	outra coisa que eu queria falar, eles se interessam pela matéria, eu achei legal
Juliana	**155**	a::h é
Bruno	**156** **157** **158** **159** **160** **161**	pois é. eles criam polêmica em cima do assunto, né. meus alunos- eu consegui isso aconteceu em uma turma minha que era bem era legal uma turma muito boa só que eles são muito agitados eu reparei isso é:: como eles criam esse alvoroço em cima de às vezes é o assunto da aula mesmo, é o assunto que você introduz. tava falando sobre: é: civilidade, né educação na rua, toda essa questão
Juliana	**162**	((risos))
Bruno	**163** **164** **165** **166** **167** **168**	é, eu tava nessa lição. e aí ficou legal porque eles começaram a discutir tipo: jogar lixo na eu "eu jogo," eu não jogo" ajudar a senhora a atravessar ou nã:o, atravessar no sinal ou não, limpar o coco do cachorro e tal mas aí ficou uma co- foi bom porque a gente todo mundo participou da aula, foi legal (0.5) mas aí ficou só nisso, né ficaram lá colocando [os pontos deles]
Juliana	**169** **170**	[eu acho que] no caso dele seria legal faze:r é: contra e a favor [( )]
Bruno	**171**	[dele quem?]
Juliana	**172** **173** **174**	porque a gente trabalha com o primeiro segmento, não dá pra gente fazer isso, mas no no, como eles se interessam pelo assunto porque todos eles têm opiniões muito fortes
Bruno	**175**	Ahã
Juliana	**176** **177**	pegar um tema assim polêmico e trabalhar "você vai ter que defender", "você vai ter que: atacar"
Bruno	**178**	hã
Juliana	**179**	fazer um debate
Bruno	**180** **181** **182**	ah, é verdade. ter que a analisar, né, o: ele fez isso no final, aquela hora do: eu na entendi o que foi que ele tava fazendo naquela hora, na verdade eu tava fui lá e [voltei].
Giselle	**183** **184**	[com] vinte alunos na sala de aula é bem legal, com cinquenta e três

Aqui, peço atenção do leitor para o terceiro turno do Excerto 10 (l. 156-161). Ainda na primeira linha, quando vou iniciar minha narrativa, ocorre uma parada súbita logo após as palavras "meus alunos" (l.156). Em seguida, recomeço a história com um novo sujeito para a ação que viria: "eu" (l.156). Essa substituição por si só seria passível de análise, mas ela tem ainda seu sentido reforçado quando se observa o verbo da oração: "consegui" (l.157). Fazendo tal substituição, em vez de contar a história de como meus alunos comportaram-se dessa ou daquela maneira, passo a contar a história sobre como "eu consegui" que minha turma apresentasse determinado comportamento e, com isso, me construo como professor de sucesso.

Continuemos em nossa análise e observemos agora o quinto turno do Excerto 10 (l. 163-168). Como se vê, trata-se da continuação de minha história de êxito profissional. Ao final desse turno (167-168), encerro minha narrativa refletindo a respeito do fato que acabara de contar. Ainda na linha cento e sessenta

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

e seis, pondero sobre os benefícios trazidos por aquela situação reforçando que todos os alunos haviam se interessado pela atividade, o que, a julgar pela forma como introduzi o tópico e construí a narrativa, deveria ser considerado um enorme ganho e, por conseguinte, uma reafirmação de minha identidade de professor eficiente.

Todavia, não é só de glórias que se faz esse relato. Logo após classificar a aula como "legal" (l.167), utilizo a conjunção adversativa "mas" para introduzir o que parece ser um lamento: "mas aí ficou nisso, né ficaram lá colocando [os pontos deles]" (l.168). Nesse momento, minha lástima por a aula ter sido somente discussões de ideias e comportamentos parece sugerir que, a meu ver, uma aula a contento deva ir além e/ou ser diferente do que fora aquela. Esse episódio remete ao que Bernstein (1997, 1998) descreve como identidade pedagógica prospectiva. Isso porque, assim como as condutas pedagógicas que se dão no âmbito das IPPs, a questão que gera meu lamento ocorre exatamente em um terreno de conflito entre a tradição (o ensino formal, o foco no conteúdo, a necessidade de manter-se o controle dos alunos e de suas contribuições) e o novo (o debate, a relação menos assimétrica entre professor e aluno, o foco no interesse do aluno).

Posteriormente (l. 169-182), Juliana e eu aventamos sugestões a respeito de como o professor da ficção poderia canalizar a agitação de seus alunos para o bom andamento de suas aulas e nos construímos como profissionais criativos e bem preparados, capazes de tirar bom proveito de atributos aparentemente negativos de nosso alunado. Nesse sentido, é interessante observar ainda que Juliana, a primeira a fazer sugestões, já de início pondera sobre a aplicabilidade daquelas atividades em nossas turmas (l. 172-173). Assim, ela posiciona-se na discussão a respeito de atividades pedagógicas pertinentes e projeta-se como professora crítica e conhecedora das necessidades de seus alunos.

Como observamos, a partir de diferentes posicionamentos acerca da postura do professor e de características de sua turma, ao longo desse trecho, projetamo-nos como conhecedores de estratégias bem sucedidas e nos construímos como professores experientes e comprometidos com nosso ofício.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

5.6.
Momento Seis - Concessões

Giselle resgata uma cena do filme ocorrida na sala de professores da escola francesa. A partir desse ponto, eu e ela trocamos histórias a respeito de como nos relacionamos com outros professores de nossas escolas. Quando Giselle termina de contar sobre como fora mal recebida em uma das escolas em que trabalha, Juliana faz o comentário que dá início ao trecho abaixo.

Quadro 14 – Conversa, Excerto 11

Juliana	**185** **186**	é, sala dos professores às vezes dá um desânimo, né. só professor falando mal e... [uma tristeza.]
Giselle	**187** **188** **189**	[ah, eu juro que] quando eu entro nessa sala dos professores dessa outra escola que eu detesto eu fico pensando "gente, será que eu vou terminar assim igual a eles?"
Juliana	**190**	(risos)
Giselle	**191** **192**	sério, eu entro em pânico, assim, porque eles são todos frustrados. todos frustrados, sabe, falando mal de tudo.
/.../		
Bruno	**193** **194** **195** **196** **197** **198** **199** **200**	outra coisa que você falou também, a sala dos professores. isso acontece mesmo. principalmente em uma das escolas em que eu dou aula é muito assim, todo mundo frustra:do, tem gente que não gosta. aí eu fico pensando "gente, vai fazer outra coisa:, sei lá, vai vender cachorro quente, vai fazer outra coisa pra ser feliz, sabe. a pessoa não gosta do que tá fazendo. eu entendo você perder o controle, você às vezes ficar desanimado, mas tem gente que não tá... não tem o menor jeito pra coisa. não tem a menor vontade de fazer aquilo.

Aqui, gostaria que o leitor atentasse para a maneira como Giselle constrói seu primeiro turno nesse Excerto (l. 187-189). Como se observa, ela utiliza o pronome pessoal de terceira pessoa "eles" e cria um efeito de distanciamento de sua identidade pessoal em relação à identidade dos outros professores da escola. Justamente, seu temor parece ser que o convívio com aqueles docentes e/ou a prática pedagógica por si a faça "terminar assim igual a eles" (l.189).

É possível compreender melhor sua preocupação em posicionar-se como não participante daquele grupo quando observamos a forma como Giselle caracteriza o sujeito "eles" em seu segundo turno de fala (l. 191-192). À identidade social dos docentes da sala de professores, Giselle imputa características negativas como a frustração. Assim, ao marcar seu não pertencimento àquele grupo de professores, Giselle afasta-se da imagem do

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

professor frustrado e projeta-se como professora otimista na realização de seu trabalho.

Pouco mais tarde, também faço minha crítica aos docentes que já não realizam seu trabalho com empenho e seriedade (l.193-200). É interessante observar a forma como construo as concessões presentes em minhas críticas: "eu entendo você perder o controle, você às vezes ficar desanimado" (l.198-199). Apesar de entender que professores possam perder o ânimo e/ou o controle, utilizo o pronome "você", distanciando minha identidade pessoal daqueles que estariam sujeitos a isso. Porém, se compararmos esse momento aos Momentos Dois e Quatro, notamos uma diferença na forma como me posiciono em relação ao outro. Convido o leitor a observar o quadro comparativo abaixo.

Quadro 15 - Projeções identitárias sobre o professor que perde o controle

Momentos	Trechos	Projeções identitárias
Momento Dois	"eu não xingaria: eu não perderia o controle a ponto de falar uma besteira". (l.59)	O professor capaz de manter o controle nas situações mais adversas. Crítica ao outro.
Momento Quatro	"que louca::" (l.142) "por que que ela foi bater com a vassoura?" (l.150)	
Momento Seis	"eu entendo você perder o controle, você às vezes ficar desanimado" (l.198-199)	O professor passível de falhas. Posicionamento mais alinhando ao outro.

5.7.
Momento Sete – A identidade do professor (que gostaríamos de ser)

Influenciado por uma pequena narrativa construída por Giselle, lembro-me de outro aspecto do filme que chamara minha atenção.

Quadro 16 – Conversa, Excerto 12

Bruno	**201** **202** **203**	agora que você falou da direção. parece que ali tem uma estrutura é um grupo mesmo, né. os professores se defe:ndem a coordenação tá com os professo:res o diretor tá com os professo:res
Juliana	**204**	é uma equipe.
Bruno	**205** **206** **207**	é uma equipe, exatamente. é a palavra que tava me escapando. é uma equipe de verdade. pro malhh ou pro bemhh, né [eles se defendem tanto é]
Giselle	**208** **209** **210**	[ah, eu gostei muito também] ((engolindo)) não sei se vocês prestaram atenção bem no início do filme que o professor de história chega pro professor de:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

	211 **212** **213** **214**	francês e pergunta que livro ele vai indicar pros alunos le:rem tal aí fala sobre qual conteúdo de história que o professor passasse de repente livros de literatura que tivessem a ver com o conteúdo de história. achei isso interessante.
Bruno	**215**	ah, é conversa.
Giselle	**216**	é. [bem legal]
Bruno	**217** **218**	[é tem tem tem diálogo] não tem. isso eu acho que não tem aqui nas escolas do município
Giselle	**219**	você acha? eu tenho certeza.
Juliana	**220**	ah, eu vou fazer apresentação na feira cultural do colégio.
Giselle	**221**	ah, gente tem essa feira. não sei o que vou fazer com eles.
Bruno	**222** **223** **224**	não mas não é isso que eu to falando, eu to falando da equipe mesmo, sabe. a direção tá apoiando o professor que tá sendo apoiado o professor de inglês tá [sendo apoiado]

Ainda no início desse excerto, faço um comentário que tem como pano de fundo a hierarquia da instituição escolar padrão. Por si só, estando relacionado a estruturas tradicionais de hierarquização do sistema de ensino, tal comentário já remete ao que Bernstein (1997, 1998) chama de identidade pedagógica retrospectiva. Contudo, meu turno seguinte (l.205-207) traz ainda outro indicativo de que haveria um alinhamento entre a estrutura hierárquica da escola francesa e a identidade pedagógica retrospectiva. A afirmação de que a equipe estaria unida para o bem ou para o mal parece sugerir que, assim como o que ocorre em entidades educacionais alinhadas à IPR, o processo decisório e de apoio mútuo entre os professores e direção aconteceria desligado dos resultados do processo de ensino. Quando, mais tarde (l.222-224), o assunto for retomado na interação, poderemos perceber melhor meu alinhamento a essa identidade pedagógica.

Então, Giselle faz um pequeno deslocamento no tópico proposto por mim, comentando a respeito de como os professores da escola francesa procuram agir interdisciplinarmente, integrando os conteúdos de diferentes áreas de conhecimento (l. 208-214).

Mais tarde (l. 217), então, quando uma vez mais o "lá" e o "aqui" são confrontados, começa-se a entender o ponto que tento fazer no turno de abertura desse trecho. Porém, como o leitor poderá observar, o entendimento de que falo sobre algo diferente do que é discutido por Giselle só virá mais tarde. Enquanto isso não ocorre, dialogando com o tópico proposto por Giselle, Juliana insere-se na discussão (l.220) projetando-se como uma professora capaz de integrar seu trabalho às atividades extracurriculares da escola.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Possivelmente por só então ter percebido o ruído de comunicação, não respondo ao comentário de Juliana e deixo claro que tanto ela quanto Giselle estão pensando a comunicação sobre uma ótica diferente daquela proposta por mim. Assumindo uma postura que poderia ser associada à minha identidade de pesquisador, tento assumir o controle dos assuntos tratados e procuro esclarecer nos turnos seguintes (l.222-224 e l.227) que minha crítica é à falta de corporativismo, de apoio mútuo não necessariamente pedagógico, na relação professor-professor e/ou professor-coordenação/direção. Aqui, como sinalizei anteriormente, fica mais claro meu alinhamento à identidade pedagógica retrospectiva (Bernstein 1997, 1998).

Quadro 17 – Conversa, Excerto 13

Bruno	**222** **223** **224**	não mas não é isso que eu to falando, eu to falando da equipe mesmo, sabe. a direção tá apoiando o professor que tá sendo apoiado o professor de inglês tá [sendo apoiado]
Giselle	**225** **226**	[é aquela uma famosa] professora diz é um sistema de ensinohh
Bruno	**227**	tem que ser. mas quem é essa pessoa?
Giselle	**228**	thereza.
Bruno	**229** **230** **231**	a::h verdade. mas tem que ter porque se você for brigar se você for colocar um aluno de castigo você tem que ter o apoio do outro professor lá [de turma]
Juliana	**232**	[claro]
Bruno	**233**	só que tem professor de turma que não tá nem aí pra você.
Juliana	**234** **235** **236**	tem professor de turma que não tá tem professor de turma que caga na sua cabeça que não quer ter problema e despacha, né é um tempinho vago ali pra ele.
Giselle	**237** **238**	não, com relação a isso eu não tenho problemas não. os professores participam bastante.
Bruno	**239**	porque se não for assim não tem como.
Juliana	**240** **241** **242** **243**	num dos colégios é impressionante eu me sinto completamente em casa assim a vontade pra pedir, pra falar pra perguntar pra pedir opiniã:o agora no outro ↑nossa senhora↑ eu nem entro o professor já tá na porta sai:ndo
Bruno	**244** **245** **246**	UHUM UHUM UHUM é mal o tempo de um bom dia tem professor que já tá na porta de mochilinha já esperando. quando eu dou aula no último tempo o professor já vai embora.

Por fim, de volta ao ponto que procuro estabelecer desde o início desse trecho, novamente assumo um tom que remete à identidade pedagógica retrospectiva quando trato de mecanismos de controle e punição dos alunos em face à falta de apoio mútuo entre docentes (l.229-231), focando especialmente a relação entre o professor de inglês e o professor regente das turmas.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Juliana (l. 234-236), então, mostra-se empática à forma como construo a identidade social do professor regente. Logo em seguida (237-238), Giselle relata a realidade que vivencia, realidade completamente desalinhada daquela que Juliana e eu vínhamos construindo, algo incoerente com a identidade social do professor regente que buscávamos construir. Nesse sentido, é interessante observar que a contribuição de Giselle é de tal modo ignorada que, se por um deslize eu a tivesse deixado de fora dessa transcrição, dificilmente o leitor perceberia essa falha. Ocorre que, uma vez que não se envolvera em nosso (meu e de Juliana) movimento de projeção da identidade social do professor regente, Giselle foi ignorada.

Tem-se, aqui, outro bom exemplo do uso de narrativas curtas (l. 240-246) e da construção identitária do outro como estratégia de construção e autopromoção da identidade pessoal. Enquanto construímos um contexto pouco receptivo em que há colegas descomprometidos e desinteressados na troca de ideias e experiências, falamos de nossa identidade como profissionais preocupados não só com a forma como nos relacionamos com nossos alunos, mas também com a maneira como nos relacionamos com os demais profissionais de nossa comunidade de prática[28].

No que diz respeito ao Momento Sete como um todo, é importante notar que, turno a turno e de diferentes maneiras, Giselle, Juliana e eu projetamos aspectos identitários associados à nossa comunidade de prática como professores de inglês. . Através do quadro abaixo, procuro mostrar quais são e de que maneira emergem na interação tais aspectos.

Quadro 18 - Aspectos identitários do professor

Trecho em que Emergem	**Aspecto identitário considerado**
Bruno: “agora que você falou da direção. parece que ali tem uma estrutura é um grupo mesmo, né. os professores se defe:ndem a coordenação tá com os professo:res o diretor tá com os professo:res” (l.201-203)	A identidade do professor como profissional integrante de (e integrado a) uma organização.

[28] De acordo com Wenger (2000, 2006), comunidades de prática são formadas por pessoas engajadas em um projeto comum que, por meio da interação, aprendem e desenvolvem estratégias para uma melhor realização do trabalho que as une. Assim, o entendimento de que nós, professores, estamos todos envolvidos na atividade de ensinar torna possível que se entenda nossa comunidade, por assim dizer, como uma comunidade de prática.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Juliana: num dos colégios é impressionante eu me sinto completamente em casa assim a vontade pra pedir, pra falar pra perguntar pra pedir opiniã:o (l.240-241)	
Giselle: "[ah, eu gostei muito também] ((engolindo)) não sei se vocês prestaram atenção bem no início do filme que o professor de história chega pro professor de: francês e pergunta que livro ele vai indicar pros alunos le:rem tal aí fala sobre qual conteúdo de história que o professor passasse de repente livros de literatura que tivessem a ver com o conteúdo de história. achei isso interessante." (l. 208-214) Juliana: "ah, eu vou fazer apresentação na feira cultural do colégio" (l.220)	A identidade do professor como profissional interdisciplinar
Bruno: "a::h verdade. mas tem que ter porque se você for brigar se você for colocar um aluno de castigo você tem que ter o av poio do outro professor lá [de turma]"(l.229-231)	A identidade do professor como educador

5.8.
Momento Oito – A indisciplina

Já nos minutos finais da conversa, passamos a tratar mais diretamente de questões relacionadas a nossos alunos e à forma como lidamos com eles, processo que, como se observa abaixo, dá margem a projeções identitárias tanto nossas quanto de outros colegas.

Quadro 19 – Conversa, Excerto 14

Juliana	**247** **248** **249**	eu não quero que seja um prêmio isso pra ele, não assistir minha aula. "ah, vou ficar de zoação pra não ter que ficar [na sala.]
Bruno	**250**	[é verdade].
	251	(1.0)
Bruno	**252** **253** **254**	e isso é horrível né. acontece até com a gente mesmo. eu fico mal quando sinto que o aluno não tá a fim sabe. quando ele fica feliz por ter saído. >por isso eu não tiro<.
	255	((fala simultânea incompreensível))
Giselle	**256**	[°cara, eu não°]
Juliana	**257** **258** **259** **260** **261** **262** **263**	[e é engraçado] no quarto ano dessa escola que eu gosto... a professora, ela é muito severa, a professora da manhã, ela é muito muito muito severa. e ela estimula muito que eles façam sempre o melhor, que eles busquem sempre aprimora:r. e na aula de inglês eu tenho que mandar eles levantarem a mão porque todo mundo quer falar ao mesmo tempo, todo mundo quer participar, todo mundo quer ir lá [na frente].
Giselle	**264** **265**	[as minhas] turmas de lá são assim.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Quando Juliana traz o tópico "tirar alunos da sala de aula", faço um turno sobreposto (l. 250), mostrando apoiá-la em seu ponto de vista. Ao notar que a professora havia cedido o turno, ainda coerente com o tópico, opero uma autosseleção e lamento o desinteresse de certos alunos pelas aulas de língua inglesa (l. 252-254). Desse modo, sinalizando preocupação com a forma como o aluno se relaciona com as aulas de inglês, Juliana e eu nos alinhamos à identidade pedagógica terapêutica (Bernstein 1997, 1998) e nos construímos como professores atentos ao bem estar de seus alunos.

Utilizando-se de um tom de voz baixo, Giselle age como quem pede permissão para trazer um novo ponto de vista sobre o assunto ("°cara, eu não°" l. 256). Porém, a professora cede o turno à Juliana que conta uma história de sucesso (257-263), aparentemente descolada do tom de lamento que prevalecia até o momento. Giselle (l. 264-265) ratifica a história contada que, provavelmente, é similar à que a professora pretendia contar com sua entrada no turno anterior (l.256). Com relação a esse trecho, é interessante observar que a maneira como a professora regente é construída está relacionada à forma como sua turma responde à aula de inglês. Nesse contexto, a severidade da professora é (re)significada e essa docente é projetada como uma incentivadora do progresso de seus alunos.

Então, quando mais tarde, tendo permanecido em silêncio por cinco turnos seguidos, eu respondo positivamente ao prefácio de sua narrativa (l.266-267), Juliana dá continuidade à sua outra história.

Quadro 20 – Conversa, Excerto 15

Giselle	**264** **265**	[as minhas] turmas de lá são assim.
Juliana	**266** **267**	o quarto ano da tarde, a professora fala comigo como se os alunos dela nunca fossem aprender.
Bruno	**268**	UHUM.
Juliana	**269** **270** **271** **272**	assim "ah,eles falando inGLÊS num sei quê." e eles quase não querem participar. os meninos até participam, mas as meninas nu:nca querem participar aí eu fico pensando será que isso é influência do professor na turma ou da turma no professo:r?

Em sua segunda narrativa, Juliana faz construções identitárias do professor regente diferentes das observadas anteriormente (l. 257-263). Todavia, pode-se ainda perceber a relação existente entre a identidade do professor regente e aspectos identitários de sua classe. Afinal, o grupo menos interessado é aquele cujo professor é projetado como descrente da capacidade de seus alunos.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Em seguida, aproveitando a história contada por Juliana, inicio também um turno estendido (273-280).

Quadro 21 – Conversa, Excerto16

Juliana	**269** **270** **271** **272**	assim “ah, eles falando inGLÊS num sei quê.” e eles quase não querem participar. os meninos até participam, mas as meninas nu:nca querem participar. aí eu fico pensando será que isso é influência do professor na turma ou da turma no professo:r
Bruno	**273** **274** **275** **276** **277** **278** **279** **280**	ah, uma professora minha > do quarto ano também< ela: dentro de sala. eles ignoram, eu acho engraçado que eles ignoram os. como se- os alunos não tão ouvindo, eles não são ouvintes, não são seres ouvintes, não conseguem processar informações. porque (.) os alunos na sa:la e ela falando como se os alunos não estivessem ali. assim na- a gente tava na frente da turma eu tava entrando, ela tava sai:ndo ela “ah, bruno, não falam nem português, né, como é que vai falar inglês?” assim ê.
Juliana	**281**	na frente deles?
Bruno	**282**	na frente dos alunos.
Giselle	**283**	[que estímulohh]
Juliana	**284**	[não, a professora] disfarçava.
Bruno	**285**	não, na frente dos alunos.

Mostrando que minha história se enquadra no contexto, utilizo alguns instrumentos para esse fim descritos por Jefferson (1978). Na linha duzentos e setenta e três, “ah” e “também” marcam a ligação entre o que pretendo contar e o turno estendido anterior. Aqui, de forma análoga à Juliana em sua última narrativa, construo um professor regente desrespeitoso e descrente de seus alunos. Não faço ainda referência à postura dessa classe nas aulas de inglês, mas, brevemente, poderemos analisar um trecho em que isso ocorre.

Ademais, interessa observar que, quando Juliana “nega” a minha história e faz menção à história que ela havia contado (“não, a professora disfarçava.” l.284), procuro reforçar a construção da professora de minha narrativa como uma profissional antiética: “não, na frente dos alunos” (l.285).

Quadro 22 – Conversa, Excerto 17

Bruno	**285**	não, na frente dos alunos.
	286	(2.0)
Giselle	**287**	gente, então eu acho que eu tô no paraíso, a [escola-]
Bruno	**288** **289** **290** **291** **292** **293**	[e a impressão] que eu (.) e a impressão que eu tenho é que eles realmente não (.) a impressão que eu tenho é que eles realmente ignoram isso. eles não- não afeta eles, sabe. eles não reivindicam “como assi:m? tá me chamando de burro?” e tal. °nada°
Giselle	**294**	ah, mas eles não: não têm essa:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Bruno	**295**	ah, pô, ela foi clara, né. que isso? como assim?
Giselle	**296** **297** **298**	ah, não. cara, na escola, nessa escola que eu trabalho com as crianças eu tenho autoridade total, os professores me dão autoridade, os professores me dã::o
Bruno	**299**	NÃO.
Giselle	**300** **301**	eles mesmos falam, sabe. e eu acho legal a postura deles "poxa, aula de inglês, é muito importante."
Juliana	**302**	é:.
Giselle	**303** **304** **305** **306** **307** **308** **309** **310**	acho até que eles conversam com a turma sobre isso porque eles são muito interessados, eles participam muito, assim, dá até briga. eu fico até com medo de levar determinadas atividades (.) porque eu sei que vai dar hh confusão. porque todo mundo quer participar e aí fica aquela coisa "a::::h" todo mundo falando ao mesmo tempo. e aí você perde muito tempo com isso. eles são muito participativos, muito.
	311	(0.5)
Juliana	**312** **313** **314** **315** **316** **317** **318**	meus alunos do terceiro ano quando ganharam o livro, porque eles só ganharam o livro agora na segunda metade agora >porque não tinha o livro pra eles< caraca, foi uma alegria, uma felicidade "passa trabalho pra casa, passa trabalho pra casa" querendo fazer, querendo ( ) "vamos fazer quais pá:ginas?", maior ansiedade. no outro colégio o garoto pegou a tesoura e rasgou.
Bruno	**319**	que isso::u? e aí?
Juliana	**320** **321**	cortou. e aí eu mandei uma advertência pra casa que eu nunca mais vi.

Levando-se em conta o longo silêncio no turno anterior, pode-se dizer que Giselle respeitava as regras de transição de turno quando fez sua entrada (l.287). Considerando-se ainda que a professora não desse sinais de hesitação ou de conclusão em "escola" (l.287), parece lícito afirmar que minha fala simultânea (l. 288) configura-se como uma *interrupção,* já que impede a continuidade do turno de Giselle. Conforme se pode notar, em minha busca por construir negativamente a identidade social do professor regente, além de ignorar narrativas contrárias a meus posicionamentos, procuro ainda silenciar tais manifestações. Veremos mais adiante que a manutenção das construções identitárias pejorativas do professor regente é de meu interesse para a construção de minha identidade pessoal.

Mais tarde (l.299) tento novamente impedir a entrada de Giselle quando digo um enfático "NÃO" logo após um mínimo sinal de hesitação da colega. No entanto, ela continua (l.300) em sua fala, sendo logo ratificada por Juliana. Somente aí, quase vinte turnos após sua primeira tentativa (l.256) e finalmente ratificada por uma participante, Giselle faz seu turno estendido. Observemos como, outra vez, aspectos positivos da identidade do professor regente podem ser relacionados a um alunado interessado nas aulas de inglês.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

Posteriormente, quando a conversa envereda por outro caminho (l.312), não demoro a trazê-la novamente e para o assunto de que eu tratava.

Quadro 23 – Conversa, Excerto 18

Juliana	**320** **321**	cortou. e aí eu mandei uma advertência pra casa que eu nunca mais vi.
		/.../
Bruno	**322**	a parceria, a parceria acontece entre o professo:r=
Juliana	**323**	[()]
Bruno	**324** **325** **326** **327** **328**	=entre o pê [29]2 e eu ma::s eu sinto esse desrespeito dos professores com os alunos, isso me incomoda. piadinhas, sabe piada, super legal pia:da falar que o aluno é bu:rro,sabe? eles acham mó legal. falar que o aluno não vai aprender que não consegue nem falar português não vão aprender inglês
Giselle	**329**	nã:o, na escola...
Juliana	**330**	( ) medo, [né]
Bruno	**331** **332**	[aí] cara eu chego a acreditar que eles são incompetentes porque eles tão aprendendo inglês, sabe. até [essa]
Juliana	**333**	[(risos)]
Giselle	**334**	[(risos)]
Bruno	**335** **336** **337**	porque essa professora que falou isso, é o melhor quarto ano que eu tenho, eu tenho (2.0) eu tenho três turmas de quar- três ou quatro? três turmas de quarto ano e essa [turma] =
Juliana	**338**	cê tá com dupla, né?
Bruno	**339** **340** **341**	=é. essa turma é a melhor que eu tenho (.) e é e é essa professora que fala isso deles, eu não entendo. >eu a- ela não tá fazendo o trabalho dela então, né,< só posso crer isso.

Nesse trecho, assim como vinham fazendo Giselle e Juliana, projeto tanto a identidade do professor regente (l.335-337) quanto a de sua classe. Porém, à diferença do que vimos nas construções de Giselle e Juliana, parece não haver qualquer relação entre a identidade do professor regente e a maneira como se comporta a sua turma. Além disso, construindo os professores regentes como incompetentes com base no fato de não conseguirem ensinar língua portuguesa a seus alunos, por extensão, projeto-me com um profissional competente, pois os alunos "tão aprendendo inglês" (l.332).

De modo geral, o que chama atenção a respeito da maneira como construímos os professores regentes é que, enquanto as narrativas de Giselle e Juliana parecem sugerir que esse docente seja o principal responsável pelo engajamento ou não de seus alunos nas aulas de inglês, não se pode fazer tal interpretação a respeito desse último trecho. Isso porque, não havendo relação

[29] PI e PII são denominações dadas pela Rede Municipal a seus docentes. Os primeiros são professores de disciplinas específicas (como a Língua Inglesa); os segundos, professores regentes de turmas de primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

entre a identidade do professor e a postura aprovável de sua turma, fica mais fácil construir-me como professor bem sucedido, uma vez que tal mérito seria somente meu.

Por fim, não parece leviano afirmar que a interação adquire, aqui, novamente características da conversa institucional (Drew & Heritage, 1992). Em primeiro lugar, nessa sutil briga por poder, nota-se, ao menos de minha parte, uma tentativa de se estabelecer uma hierarquia em que eu determinava o que poderia ou não ser contado. Desse modo, por consequência, somos levados a uma segunda característica da conversa institucional observável neste excerto: a existência de contribuições válidas. Ou seja, utilizando-me de um poder que eu procuro estabelecer, eu tentava determinar o que poderia ou não ser aceito naquela conversa.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

5.9.
Algumas questões ainda

Uma análise superficial dessa conversa poderia nos levar a entendê-la como um simples emaranhado de lamentos e reclamações de três professores insatisfeitos. Conforme procurei mostrar ao leitor, a relação que se estabelece entre nós, professores, e o filme é comumente a de comparar para reclamar – algo já observável nos primeiros momentos da conversa (cf. Momento Um).

No entanto, depois da análise realizada e, principalmente, considerando toda a teoria que discutimos anteriormente, seria ingênuo acreditarmos que uma conversa é somente os assuntos nela tratados. E foi justamente a observação atenta dos espaços para além dos conteúdos que nos possibilitou enxergar as nuances que constituem e dão significado(s) à interação e às identidades emergentes.

Por sua vez, a verificação dessas nuances permite ainda que eu – sem pretensões generalizantes ou definitivas, mas zelando sempre pela, diga-se, elegância deste texto – procure responder as questões que lancei no início desta empreitada.

1) De que modo nos posicionamos em relação a acontecimentos e a posturas adotadas por personagens do filme e quais implicações tais posicionamentos têm para a construção de nossa própria identidade e a de nossos colegas e profissão?

Como era de se esperar, os posicionamentos assumidos por nós em relação ao filme, seus personagens e acontecimentos foram variados. De modo geral, como venho colocando, o movimento realizado por nós foi no sentido de afirmar e reiterar as dificuldades que enfrentamos na tentativa de realizar um bom trabalho. Pudemos também observar alguns movimentos mais específicos, como minha tentativa de construir minha identidade de professor equilibrado (cf. Momento Dois), Juliana construindo-se como uma professora atenta ao bem estar de seus alunos (cf. Momento Sete) ou a forma como Juliana e Giselle, no sexto momento analisado, procedem a construção identitária dos docentes da sala de professores.

Desse modo, é interessante observar que, nesses processos de construção identitária, emergem pontos de vista a respeito do que Giselle, Juliana e eu consideramos aspectos pertinentes ao exercício de nossa profissão. Como procurei mostrar acima, no Momento Dois, mais do que simplesmente construir uma identidade pessoal favorável e uma crítica ao comportamento do professor da ficção, estou discutindo o autocontrole em situações de indisciplina como um atributo precioso ao professor. Algo semelhante acontece no Momento Três, quando, censurando o comportamento do professor do filme, Juliana discute a identidade do professor como um mediador de conflitos.

2) Até que ponto minha atuação na conversa teve influências sobre o surgimento, manutenção ou recusa das histórias propostas?

Antes de responder essa pergunta, gostaria de falar a respeito do que me motivou a fazê-la. Conforme observei no capítulo introdutório deste trabalho, decepcionou-me a maneira como algumas vezes mostrei-me pouco colaborativo com os assuntos propostos por meus colegas. Nesse sentido, outra razão pela qual decidi lançar essa questão é que passei a questionar-me se eu colaborava para a (re)incidência de lamentos e reclamações em nossa interação. Pois bem. Acredito que tive grande influência sobre os tópicos da conversa. Como o leitor pôde observar, essa questão, que diz respeito a um conflito entre minhas identidades de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

amigo e de pesquisador/entrevistador, fica mais evidente no Momento Oito da análise, quando, ao longo de diversos turnos, impeço Giselle de contar suas impressões positivas e histórias de sucesso.

Aqui, chegamos à terceira pergunta de pesquisa.

3) Quais os efeitos de sentido do lamento e da reclamação na conversa?

Entendo que o lamento não é aqui trabalhado como meio de justificar desânimo ou falta de comprometimento profissional. Na maneira como nós opinamos e narramos acontecimentos, a ênfase nos percalços comumente se associa a alguma forma de autoelogio na construção de nossas identidades coletivas e pessoais. Assim, da forma como vejo, queixar-se, no contexto analisado, é caminho para valorizar o esforço, para construir-se como aquele que, "apesar de tudo e todos", insiste em realizar um bom trabalho e critica aqueles que exercem o ofício sem dedicação aparente.

4) E tudo já estava bem?

Não. Você não contou errado. Havia somente três perguntas de pesquisa na Introdução deste trabalho. Porém, além daquelas indagações, relatei ao longo deste texto alguns episódios que haviam me causado certo incômodo. É sobre isso que falo agora.

Como contei acima, o incômodo a respeito do tom de lamentos adotado em boa parte da interação foi amenizado pela constatação de que o negativismo e as histórias de infelicidade colaboravam para a construção de um cenário em que nós – Giselle, Juliana e eu – lutávamos para realizar um bom trabalho.

Porém, eu permanecia insatisfeito com minha participação na conversa. Em minha forma de ver as coisas, eu havia falado demais, participado demais, me entregado demais e, por isso, dado pouco espaço para meus interlocutores – o que eu acreditava ir de encontro à proposta inicial de tratar a todos como participantes da pesquisa.

Assim, já bastante adiantado na investigação, vi-me inclinado a novamente me debruçar sobre a literatura da PEBA, buscando encontrar respostas para minha

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA

“superparticipaçao” na conversa, um problema que insistia em me incomodar. É sobre esse caminho cheio de boas surpresas que falaremos a seguir.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1112716/CA