

## 1. Introdução

Esta dissertação caracteriza-se por um exercício de reflexão, com o objetivo de reconhecer aspectos envolvidos nas relações humanas na sala de aula. A pesquisa foi realizada na turma 1001, de 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Oliveira Viana, situado na cidade de Saquarema, litoral do Rio de Janeiro.

A escolha pelo colégio não foi casual, pois se trata de um retorno às bases da minha formação como aluno. Estudei lá por muitos anos e, apesar de não fazer parte da rede estadual de ensino, busquei caminhos para conseguir realizar minha pesquisa naquele local.

O título faz alusão a uma clássica obra literária (*O Médico e o Monstro*<sup>1</sup>) sobre a qual comento ao longo do capítulo 2. Porém, assim como o médico da obra literária, o meu monstro não existe fora de mim e sequer é algo que possa ver. Adianto que o medo é recorrente na minha vida escolar desde o início, quando apenas o sentia e não era capaz de entender e aceitar a razão. Mesmo a minha escolha pela profissão de professor está profundamente enraizada na questão do “medo” que eu sentia quando aluno. Assim, acreditando que, como eu, meus alunos também lidam com seus monstros, me propus a enfrentá-lo academicamente, transformando-o na “força motriz” para a construção desta dissertação de mestrado.

Atribuí o capítulo 2 à Prática Exploratória não ao acaso também. Foi por meio da PE que, além de gerar os dados desta pesquisa, tornei a mim e aos alunos sujeitos das descobertas e/ou entendimentos que podiam ser percebidos na socialização das nossas produções. No processo da realização das APPE

---

<sup>1</sup> ““O Médico e o Monstro”, obra-prima do escritor Robert L. Stevenson[...] tornou-se famosa na época em que foi lançado, em 1886, por sua atmosfera sombria e seu clima de inequívoco terror e tensão. A trama é desenvolvida por diversas vozes narrativas, que transmitem ao leitor seus pontos de vista sobre a história do médico Dr. Jekyll, honesto e virtuoso, que tenta, em suas experiências científicas, dividir sua face boa e sua natureza má.

É assim que nasce o pavoroso Mr. Hyde, materialização de suas inclinações perversas, através de uma fórmula química elaborada secretamente no laboratório do Dr. Jekyll, que procura manter sua criatura sob estrito controle. No início ele alcança seus intentos, mas aos poucos vai encontrando dificuldades para retomar sua personalidade primordial, discreta e circunspecta”. – Trecho de resenha escrita por Ana Lucia Santana, extraído de <http://www.infoescola.com/livros/o-medico-e-o-monstro/> – acessado pela última vez em 22/02/13.

(Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório), percebi que as relações sociais que os alunos criavam e mantinham entre si eram mais “importantes” que qualquer outro aspecto da vida na sala de aula, até mais importante que a própria ideia de tirar boas notas e passar de ano. Não que esses pontos não fossem citados pelos alunos, mas as relações com os colegas e a necessidade de serem bem vistos e aceitos nas interações cotidianas da sala de aula estavam além de qualquer outra questão.

A partir desses entendimentos, reconfigurei o foco da pesquisa: afastei-me da busca das razões que poderiam levar ao sentimento de medo e de se expressar em sala de aula, passando a guiar as análises para como os alunos gerenciam seus papéis e protegem sua face para se manterem sociais e sociáveis naquele grupo.

No capítulo 3, apresento as perspectivas teóricas que norteiam as observações e análise dos dados. Primeiramente, busco interpretar a construção das identidades a partir análise do discurso e, em seguida, recorro à análise do status e gerenciamento de papéis, não só de professor e aluno, mas de uma teia de papéis que formam a estrutura social em que cada indivíduo está inserido. Faço alguns apontamentos, também, para a relação dos afetos que emergem da análise dos dados e, enfim, de como eles estarão envolvidos nas estratégias que usamos (professor e alunos) para construir e projetar o Eu e o Outro. Retorno, assim, a questão que mais se aproxima das minhas intenções primeiras, pois o medo de ser reconhecido de forma diversa da que nos percebemos está intrinsecamente envolvido com o gerenciamento das relações que movem as interações dos alunos e minha também.

No capítulo 4, se acomodam os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa. Apresento os paradigmas que adoto para validar desde a geração dos dados até os entendimentos que surgem na análise dos mesmos. Exponho, também, o contexto em que a pesquisa foi realizada e a natureza dos dados.

Os capítulos 5, 6 e 7 cumprem a função de análise dos dados a partir das perspectivas teóricas apresentadas no capítulo 3, enquanto, no capítulo 8, apresento os entendimentos gerais sobre as análises e sobre o processo da construção da pesquisa.

## 1.1 Das razões que motivaram esta pesquisa.

### 1.1.1. Diálogo com o tempo: a origem do medo (do meu medo).

“Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?” – pergunta-se Clarice Lispector, quando precisa explicar de onde vem a estória da sua protagonista – “se antes da pré-pré-história já havia os monstros apocalípticos?” (LISPECTOR, Clarice. A Hora da Estrela, 1998, p.11). Assim me apresento ao ter que expor as razões que fizeram o *medo* ser meu objeto de estudo. Mas de que medo estarei falando? Certamente, não serei capaz de explicar a origem de todos os meus medos (são muitos), porém, se existe um medo que me acompanha desde o começo da vida escolar, ele parece ter chegado à escola antes de mim, como um monstro pré-pré-escolar (fazendo alusão aos monstros de Clarice).

Preciso dizer que nada transformou minha vida de forma tão definitiva e tão marcante como a escola. Desde o começo. Ao ponto que, mesmo hoje, cursando mestrado, o meu primeiro dia de aula, o meu primeiro contato com uma escola, ainda é uma cena clara e emblemática na minha vida.

Comecei a frequentar uma escola com quatro anos de idade. Logo no primeiro dia de aula, eu não fiquei. Cheguei àquele lugar, encontrei uma espécie de galpão decorado com desenhos, brinquedos, mesas coloridas e várias crianças. Era a escola. Mas eu tive medo. Muito medo, e chorei. Eu não queria ficar ali. Eu não conhecia aquelas crianças. Eu não conhecia a mulher que me chamou para brincar de massinha de modelar com os outros. Ela era a professora. Acabei não ficando na escola naquele dia, mesmo com a insistência da professora e de alguns colegas, o meu medo foi maior.

Como início de vida escolar, a minha experiência não é diferente da que contam muitas outras pessoas. Faço parte do grupo de pessoas que teve um primeiro contato traumático com o que viria a se tornar a vida escolar. O que, suponho, traga o elemento de peculiaridade na minha relação com a escola, é que o medo continuou me acompanhando desde então.

A escolha por nomear como “medo” aquilo que eu sentia não surgiu como resultado das minhas reflexões acadêmicas. O sentimento que me assolava na

escola parecia com várias outras experiências de sentimentos ruins que eu já havia vivido durante a infância. E à medida que eu “enriquecia” a variedade de sintomas, a familiaridade com o sentimento me levava a garantir que aquilo que eu sentia era mesmo medo. Não era apenas insegurança ou timidez.

Como indivíduos, aprendemos – comumente sem saber – que existem normas para classificação e expressão dos sentimentos. Assimilamos, por meio da experiência, que os sentimentos possuem, socialmente, uma forma de manifestação comum a todos. Por exemplo, numa situação de luto, deve-se estar de acordo com o que tanto aquele que sente (ou emite sinais de que sente) quanto os presentes podem reconhecer como sentimento de tristeza ou pesar pela morte daquela pessoa (REZENDE e COELHO, 2010, p.24). Da mesma forma, somos capazes de perceber e reconhecer a manifestação de alguém que passa por um desafio e classificá-lo como alguém que está com medo ou pleno de coragem.

A partir do segundo dia de aula, até os dias atuais, eu nunca mais chorei para não ficar na escola. O medo permanecia lá, mas algo além do medo começava a criar forma. Alguma espécie de encanto por aquele lugar, apesar de nenhuma das escolas em que eu estudei terem sido realmente encantadoras.

Comecei a perceber que falar na sala de aula era o meu maior pesadelo. Que ser percebido, era um risco, pois se os outros me construía de uma forma avessa à que eu me percebia, eu não era capaz de defender a minha, ainda em construção, identidade social<sup>2</sup>. E assim, como Álvaro de Campos, “conheceram-me logo por quem não era e não desmenti, e perdi-me” (Álvaro de Campos, *Tabacaria*).

Durante os primeiros anos escolares, acreditei que só eu me sentia daquela forma. Era um medo terrível de que ouvissem a minha voz, de que rissem das coisas que eu perguntava, de ser hostilizado pelos colegas ou pelo professor. Seria comum, se aquele medo não me fizesse tão mal. Se para mim – retomando a citação de Lispector que inicia essa seção – cada pessoa presente na escola não representasse ou evocasse meus “monstros apocalípticos”.

Não se tratava de algo claro, como ainda não se trata. Não era apenas um medo de falar. Acredito que explicar um medo seja uma das tarefas mais árduas quando tratamos dos nossos próprios medos. Então, como proceder na tentativa de

---

<sup>2</sup> Ver capítulo 4.

trazer à luz um sentimento que, mesmo torturante, definiu o caminho que a minha vida tomaria? Em que, afinal, se baseava aquele medo? Bauman diz:

o medo é mais assustador quando difuso, disperso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivo claros; quando nos assombra sem que haja uma explicação visível, quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda parte, mas em lugar algum se pode vê-la (BAUMAN, 2008, p.8)

O medo que se tornou meu “companheiro” de escola nunca teve um foco definido. Não era medo do professor ou do colega mais valente somente. O medo, assim como aquele de que trata Bauman, era líquido, i.e., não tinha uma forma, mas tomava a forma de qualquer pessoa ou situação que exigisse que eu me tornasse perceptível aos olhos do Outro<sup>3</sup>, que eu fosse destacado da minha imaginária invisibilidade para me expressar verbalmente. Apesar de que mesmo um deslocamento entre a minha carteira escolar e a mesa da professora já representasse uma ação arriscada e amplificadora do medo de ser percebido. Por isso, evitava deslocamentos, evitava fazer perguntas e evitava as carteiras da frente, muito próximas à professora. Dava preferência, inconscientemente, às carteiras do meio da sala, pois, se as primeiras me deixariam visível demais, as últimas, me deixariam na segunda área de maior risco: ao lado dos colegas mais falantes e mais zombeteiros (e, por isso, mais perigosos para mim).

Mesmo sabendo que o medo estava em toda parte, não sou capaz de definir claramente o que era – apesar da tentativa discursiva de deixá-lo no passado, aquele medo ainda me acompanha no presente – possivelmente, em razão da própria natureza do sentimento.

Entre as definições que Bauman traz para entendermos o que é o “Medo”, uma encontra um bom lugar nesta discussão. Ele diz que “medo é o nome que damos a nossa *incerteza*: nossa *ignorância* da ameaça e do que deve ser *feito* – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver ao nosso alcance” (BAUMAN, 2008, p.8). Assim, como não fui bem sucedido na tarefa de vencer, sozinho, o meu medo escolar nos primeiros anos, já no início da adolescência, reparava que outros colegas sofriam com algo que, pelos sintomas, se parecia muito com o que eu sentia. Tentei, ao longo dos anos letivos e das

---

<sup>3</sup> Ver seção 3.1.3.

oportunidades, conversar sobre isso com alguns deles, mas todos foram muito mais sagazes que eu na negação do – que parecia ser – medo. Todos, simplesmente, diziam que não “gostavam” de falar, não “gostavam” de perguntar e que não se “importavam” com isso. Entendo, hoje, que assumir uma postura de “medroso” publicamente, poria em risco a “imunidade à degradação e à exclusão sociais” (BAUMAN, 2008, p.10) e ameaçaria o lugar de cada um daqueles colegas no mundo escolar.

É humana a necessidade de segurança e eu, não seria capaz de protegê-los ou eles a mim. Quando se tem muito medo de alguma coisa, existe a possibilidade de se unir, de criar grupos nos quais seja possível sentir-se seguro e protegido. Entretanto, na escola, nem sempre as ameaças que geram medo são compartilhadas. As ameaças são dispersas e, então, apenas o medo é compartilhado.

### 1.1.2.

#### **Estrangeiro abandonado em lugar conhecido: o espaço escolar**

Na obra em que também tem como tema central o medo, Bauman (2008, p.178) traz uma analogia que, comparada também à questão do medo na escola, como trato aqui, põe luz na tarefa tão difícil de expressar como me senti em todos aqueles anos. Trata-se de:

estar abandonado em um país estrangeiro [...] sem saber que direção tomar e tendo consciência de que ‘ninguém’ vai ajudá-lo a evitar um equívoco e compartilhar a responsabilidade por suas consequências.

Assim, também me sentia. O que teme uma pessoa abandonada num país estrangeiro em uma situação como essa? Provavelmente, o inesperado ou, como sugere o próprio autor, teme o “destino”. O medo em excesso nos torna, até certo ponto, incomunicáveis com os outros, num estado de fuga constante de qualquer enfrentamento face a face.

Sei que gerei em todos os meus colegas e professores – ou, ao menos, em todos que, por alguma razão, disseram como se lembravam de mim na escola – a imagem de um aluno muito “comportado”. “Comportado”, na linguagem escolar, significa alguém que fala pouco, que chama pouca atenção, que não incomoda.

Era justamente como eu me apresentava, embora meu “bom” comportamento não fosse exclusividade da educação que recebi em casa, mas de uma enorme necessidade de estar protegido. Talvez, compartilhando as observações de Delumeau (1989, apud REZENDE e COELHO, 2010, p.34), isso se deva à *vergonha de admitir publicamente o medo*, pois a idealização de indivíduo que nossa cultura vem, há alguns séculos, reforçando, é a do *corajoso e destemido*. O medo, então, torna-se uma mácula a ser dissimulada. E sob qualquer suspeita alheia a respeito de um sentimento de medo, recorre-se ou à violência ou ao silêncio absoluto. Com isso, lembro que quando eu era *evocado* por uma situação em que deveria falar/ser visto, falava tão baixo que sempre precisava repetir o que havia dito. Não havia espaço ou circunstância que permitisse aos outros – professores e colegas – saber o quão torturante era estar exposto naquelas salas de aula. Por fim, a minha performance de alguém que sentia medo era compreendida como timidez de um menino quieto. Provavelmente, refletindo sobre o passado, eu não devesse me sentir tão mal-compreendido, pois, se tivesse a mesma “má sorte” que o famoso personagem Meursault<sup>4</sup>, talvez tivesse sido punido por não demonstrar meu medo de forma “clara” e convencional.

O medo tornava a minha vida desconectada da dos meus colegas da escola, e desconectada da possibilidade de compartilhar experiências, como demonstrarei na seção seguinte.

Durante anos de vida escolar, até o fim do ensino médio, não fui capaz de me tornar destemido, mas transformei, ao longo desses mesmos anos, o meu sentimento de medo em necessidade de entendimentos. Eu não poderia voltar no tempo e ser diferente do que fui por acreditar, atualmente, que seria possível vencer aquele sentimento. Entretanto, eu poderia voltar à escola e tentar, dessa vez, construir e compartilhar entendimentos com aqueles que, assim como eu, talvez, também sofrem com algum tipo de medo de estar, ativamente, na sala de aula. Assim, tornei-me professor.

---

<sup>4</sup> Referência ao protagonista de *O estrangeiro*, de Albert Camus, que por questionar a forma como os sentimentos são manifestados na sociedade (a estória se passa na Argélia, na época, colônia francesa) não se sente impelido a manifestá-los, e quando, ao matar um homem, é levado a julgamento (havia matado um argeliano. O que não era um crime grave para aquela sociedade entre os descendentes franceses) acaba por ser condenado não pelo crime de assassinato, mas por não ter *chorado* ou manifestado qualquer sentimento interpretável como *tristeza* no funeral de sua mãe, tempos antes. Assim, um homem incapaz de chorar no enterro da própria mãe, era um indivíduo perigoso e que deveria ser executado.

A minha escolha pela carreira de professor se deu por algumas razões que vim descobrindo ao longo do tempo. Mas todas elas soam muito *estranhas* quando se trata de um aluno que sofreu com tanto medo de falar e de ser percebido na sala de aula. Não seria mais provável que eu tivesse traçado meu caminho de vida de forma a estar o mais longe possível das aterrorizantes salas de aula? Acredito que sim. Porém, junto com o medo, nasceu algum tipo de encanto. Encanto com a ideia de falar com várias pessoas ao mesmo tempo e de mostrar para elas como podem aprender coisas, mas, mais do que qualquer outra razão, a crença perene de que eu poderia tornar a vida de muitos alunos que sentem medo de mostrarem quem são e como são, melhor. Por muitos anos, como aluno, acreditava que quando me tornasse professor, poderia *transformar* para melhor a vida dos alunos que sentiam medo como eu. Não que os corajosos e destemidos não fossem importantes para mim. Todos o são. Porém, acredito que o medo na sala de aula iniba a construção de identidades<sup>5</sup> de pessoas criativas e questionadoras desde cedo.

### 1.1.3.

#### **Intervenções no passado e aceitações no presente.**

Quando Giddens (2002, p.71-72) fala sobre o Eu e sobre como o exercício da escrita sobre a própria história tem efeito terapêutico, ele diz que o autor “é estimulado a voltar tanto quanto possível à primeira infância e a projetar linhas de desenvolvimento potencial que abarquem o futuro”. No caso em questão, que *até o momento* é o meu, me vi num processo de fazer dialogar a história de um menino que tinha medo de falar e de ser visto na escola com a de um professor que procura, a todo instante, se mostrar destemido e interessado nos afetos que circulam pela sua aula. Precisava, para justificar a escolha do meu foco de pesquisa, contar o começo da minha história escolar e este exercício tem trazido pensamentos e compreensão novos tanto para o passado quanto para o presente. Trazer para a pesquisa acadêmica um sentimento, ao mesmo tempo, tão particular e tão universal e me dispor a dialogar com ele, faz com que eu perceba as outras pessoas (principalmente os meus alunos) seja de uma perspectiva menos

---

<sup>5</sup> A desenvolver a questão da representação do *self*.



vulnerável e menos lastimosa. Ou seja, ainda que vulneráveis, podemos ser capazes de lidar com experiências ruins sem nos lastimarmos por elas e, em vez disso, transformá-las em novos entendimentos para a vida.

Sobre os processos que se passam durante a escrita de um diário ou de uma escrita de caráter autobiográfico ainda, Giddens (2002, p.72), dialogando com estudos de Janette Rainwater<sup>6</sup>, afirma:

a autobiografia é uma intervenção corretiva no passado, e não uma mera crônica de eventos passados. Um de seus aspectos, por exemplo, é "acalantar a criança que fomos". Pensando para trás sobre uma fase difícil ou traumática da infância, o indivíduo fala com a criança que foi, confortando-a e apoiando-a e aconselhando-a. [...] O propósito básico de escrever material autobiográfico é ajudar a ajustar contas com o passado...

O meu processo de – um possível – acerto de contas com o passado não se dá somente ao escrever, trazendo ao presente, minhas memórias escolares. Para entender a “criança que fui”, sinto que preciso entender as “crianças que são”.

Assim, percebi que poderia dialogar com o passado sem que para tal tivesse que me ater somente a minha história de aluno. Pois, seguindo os apontamentos de Giddens (2002, p.72), “manter um diálogo com o tempo significa identificar os eventos causadores de tensão (eventos reais no passado e eventos passíveis de ser encontrados no futuro) e compreender suas implicações”. O que exigiria de mim compreender as razões que me mantêm tão interessado – diria, algumas vezes, obstinado – na questão do medo como afeto que se cria e se mantém entre os participantes de uma sala de aula.

#### 1.1.4.

#### **O retorno à escola.**

Ao longo da minha vida escolar, frequentei seis escolas diferentes, desde o pré-escolar até o fim do ensino médio, todas na cidade de Saquarema, município do Rio de Janeiro. Mas em uma dessas escolas fiquei por mais tempo: o Colégio Estadual Oliveira Viana. Lá, estudei por seis anos. Porém, se tratando de um colégio estadual e não sendo eu um professor da rede, como faria? Até então, eu atuava como professor de língua francesa em escolas de línguas nas cidades de

---

<sup>6</sup> A obra da escritora a qual Giddens faz referência tem como título *Autoterapia (Self-Therapy)*, Londres, Crucible, 1989).

Niterói e São Gonçalo. Poderia realizar minha pesquisa nesses lugares, mas meu envolvimento com o cenário e com os participantes não seria tão profundo quanto se eu estivesse numa das escolas que eu estudei. Sabia que não encontraria o medo que sentia lá, mas o retorno – agora como professor – tornaria o meu diálogo com o tempo menos indireto e mais sensível.

Como ainda mantenho contato com professores dessa escola – muitos ainda são os mesmos desde a época em que eu era aluno – procurei a professora de língua portuguesa A. V. C.<sup>7</sup>, que trabalha na escola há muitos anos, e que, mesmo nunca tendo sido minha professora, era a quem eu tinha mais afinidade para apresentar minha proposta. Assim que iniciou o ano de 2012, procurei-a e conversei sobre o que eu estava estudando e o que gostaria de fazer, e que para isso, seria interessante trabalhar com uma de suas turmas para lecionar durante o primeiro semestre inteiro. Ela aceitou e então apresentei a mesma proposta a minha orientadora do curso de mestrado que, após algumas conversas, compreendeu a minha necessidade de retorno àquela escola.

A escolha pela turma foi ao acaso. A professora A. V. C. permitiu que eu escolhesse entre as turmas 1001 e 1002 (as turmas que ela lecionaria) e, como não sabíamos como eram e quem seriam os alunos de cada uma delas, optei pela turma 1001, por trabalhar com os primeiros tempos do dia. Assim, comecei a lecionar na turma 1001, que cursaria o primeiro ano do ensino médio no turno da manhã. A turma é composta por aproximadamente trinta alunos, na faixa de idade de 15 a 17 anos (existem dois alunos maiores de idade). A carga horária letiva de língua portuguesa nessa escola é de seis tempos semanais. Com a turma, temos aulas às quartas e sextas-feiras, compreendendo os dois primeiros tempos e o quarto tempo, às quartas, e quinto tempo, às sextas. Os pontos seguintes, então, para o prosseguimento da pesquisa, precisariam ser definidos, como apresento na seção seguinte.

### **1.1.5.**

#### **Lidando com um sentimento difuso: o medo.**

---

<sup>7</sup> Abreviação do nome e sobrenome.

Todos sabem o que um *sentimento* é, até que alguém peça para defini-lo (FEHR e RUSSEL, apud ARNOLD, 1999, p.1). Torna-se ainda mais difícil propor uma definição quando tratamos de um sentimento que nos constrói sob uma “luz desfavorável” como o medo. À medida que busquei fontes teóricas que tratassem do medo e trouxessem novas perspectivas a respeito do tema ou reafirmassem algumas suspeitas, percebi que mesmo na área da análise do discurso, mais especificamente no campo dos afetos na linguagem, o medo é comumente tratado como sinônimo de ansiedade, de inibição ou resultante de baixa autoestima (ARNOLD, 1999<sup>8</sup>). Assim, vim percebendo que o tema medo funciona como uma interface entre características de certas emoções e peculiaridades da personalidade do indivíduo, e não como um tema central, de definições próprias.

A obra mais expressiva quanto a definições do tema foi *Medo Líquido* (BAUMAN, 2008), em que o sociólogo traça relações entre o *medo* e a formação do que chamamos de sociedade moderna. Minha escolha, porém, se dá sobre um fragmento da estrutura da sociedade: a escola.

No campo da sociolinguística interacional<sup>9</sup>, acredita-se que nos construímos no discurso, construindo e co-construindo nossa(s) identidades(s) na interação com outro(s) indivíduo(s). Neste ponto, estabelece-se a minha questão norteadora de pesquisa: como alunos que sentem medo em sala de aula constroem suas identidades discursivamente?

Buscarei então entender como os alunos se constroem e se percebem através da análise de meus diários de campo e das atividades realizadas em sala de aula pelos alunos.

### 1.1.6.

#### **Professor que tem medo também dá medo.**

“Devagarzinho, ele foi entendendo a diferença entre os elefantes e os tigres. Até que um dia ele entendeu. A diferença é que os tigres tinham medo. Por isso é que eram assim: quem só tinha medo, só podia dar medo. O mundo deles era um mundo

<sup>8</sup> Em “Affect in language Learning”.

<sup>9</sup> RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. (orgs.), 2002.

com medo. Os elefantes, não. Eles não tinham medo de nada. Parecia que tudo estava certo, viver era bom. [...] Ele pensou: “quando eu tiver muito medo, quero ser como um tigre. Até lá, quero ser como um elefante” (LEMINSKI, Paulo – *Guerra dentro da gente*, 2008)

Finalizando dois bimestres em companhia da turma 1001, dei início às primeiras observações registrando-as sistematicamente em (narrativas de) um diário. Mais tarde, os alunos passaram a escrever seus próprios diários de aula também.

Tem sido impressionante perceber o quanto a minha postura muda em fases diferentes da turma e que, com isso, a visão que eu tenho de cada um deles também muda tão expressivamente. Porém, não estou solitário nessas mudanças de postura e de percepções a respeito deles. Por meio das atividades que eles realizaram e que serão analisadas em capítulos posteriores, fica evidente que a imagem que eles têm de mim também muda bastante.

O que, dessas primeiras observações dos dados, mais me impressionou foi ter que admitir que aquele aluno que fui e que sofria tanto com o medo e que acreditou que, quando professor, traria algum conforto psicológico para os seus alunos, não só ainda sente medo como também *dá medo*. Quando em grupo, as vozes dos alunos me representam de uma maneira quase que ditatorial, rígida e, às vezes, repressora. Obviamente, do meu ponto de vista de professor, a razão para a minha postura, digamos, mais firme, é justa e necessária. Assim, em diferentes momentos e em diferentes aspectos, me alinho<sup>10</sup> e me desalinho aos alunos e eles a mim. Por vezes, me apresento como protetor da turma perante outros professores e como algoz, desfazendo a harmonia entre os alunos.

Antecipo, desde já, que a partir do olhar cuidadoso para os dados gerados neste trabalho, noto que o medo está lá, presente tanto nos alunos quanto em mim. Claro que não em todos os alunos, mas em boa parte deles e manifestado de formas diferentes, assim como a minha forma de manifestar meu medo (ou, agora, medos) como professor é diferente de quando era aluno.

---

<sup>10</sup> A desenvolver a questão do alinhamento e/ou footing entre participantes da interação.

A mudança de perspectiva que a primeira análise dos dados têm gerado em mim, me fez lembrar do livro *O Apanhador no Campo de Centeio*, obra de J. D. Salinger<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Holden, um adolescente americano de dezesseis anos, encontra-se numa fase em que é capaz de perceber que ficar adulto é se tornar ruim, e que o mundo adulto é um mundo de maldade e de hipocrisia. Assim, sente-se na obrigação de proteger as crianças que encontra, principalmente sua irmã mais nova, Phoebe, de serem “contaminadas” nesse mundo ruim. Ele se sente capaz fazê-lo até que um dia, quando passeava com sua irmã num zoológico, percebe que não poderia ser esse protetor que almejava, pois, assim como sua irmã e as outras crianças, *ele também precisava de ajuda e também sofria com as mazelas de que queria afastá-los*, dando-se conta de que ele também representava o mal que recriminava.