

5.

Análise

5.1

O professor plural

O objetivo desta análise é criar inteligibilidade sobre a sala de aula entendida, aqui, como um espaço muito além de transmissão de informações curriculares entre professor e alunos. É um espaço onde nos construímos diante do olhar do outro, onde gerenciamos nossas projeções como indivíduos e onde monitoramos a projeção do outro. Utilizando a dêixis como ferramenta linguística, procuro evidenciar de que forma os alunos projetam os vários papéis para o professor dentro do status de professor.

Na interação social, lançamos mão de um repertório de condutas referentes às relações sociais que construímos ao longo do tempo e que reconhecemos, isto é, assim como em outras esferas da vida cotidiana, sabemos como se portam mães, pais, amigos, vendedores, médicos, entre outros; na sala de aula, muito rapidamente, somos capazes de perceber como se portam alunos e professores.

Sarangi (2010) propôs uma diferenciação entre status e papel para o estudo das construções das identidades. Como o próprio autor define e cito na seção 4.2¹, a partir de um determinado status de atividade social, existe um conjunto de papéis compreendidos. Isto é, ainda que professor e aluno representem status de participação, existirão diversos papéis de aluno em relação ao professor, assim como também, do aluno em relação ao colega de classe, ao colega de outra classe, ao diretor da escola e outros. Assim como também o status de professor compreenderá diversos papéis do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores, com o diretor da escola. Cada papel, ainda que dentro do mesmo *status* de participação, possui características próprias nas interações.

Para esta seção de análise, focamos no status de professor para percebermos que papéis surgem por meio das produções dos alunos. Assim, percebemos que o

¹ Seção: “Status e papel: como realizamos, na interação com o outro, as identidades que possuímos?”

professor, em meio à diversidade de vozes da sala de aula, pode ser disciplinador, controlador, motivador, parceiro, entre outros, como vemos a seguir.

5.1.1.

Emerson, o parceiro, o professor orgulhoso, o professor bravo e o professor angustiado.

A primeira série de relatos (dia 22/08/12) faz referência à ocasião do projeto escolar em que todas as turmas do Colégio deveriam participar. O tema era “O jovem e sua formação” e cada turma, junto ao seu professor responsável, deveria criar uma apresentação que fosse assistida pelos alunos e professores de outras turmas.

A data em si representa uma realidade completamente diferente da forma como cada aluno se percebia, percebia os colegas de classe, mas principalmente, como percebiam o professor.

Havia, naquele dia, um movimento evidente de união da turma, algo, até então, raríssimo. Uma forte preocupação em se mostrarem competentes para os expectadores da escola que, como visto em alguns relatos, reconheciam a turma 1001 pelo seu caráter negativo de comportamento e desempenho. O resultado positivo da apresentação trouxe ao professor atributos conflituosos com o que as aulas seguintes mostram e com a visão que demonstravam anteriormente à ocasião da apresentação.

O trecho 1, escrito por Verônica, traz um professor orgulhoso pelo trabalho de seus alunos. Porém, o papel de professor orgulhoso, nos trechos II e III, dá lugar ao papel de professor bravo e professor angustiado e sofredor, respectivamente.

01	Cheguei ansiosa para a apresentação do projeto. Eu
02	e meu grupo tínhamos que apresentar uma explicação
03	sobre a maquete e tínhamos que dar explicação
04	sobre a educação em diferentes países.
05	[...]
06	Depois voltei para a minha sala aonde eu e outros
07	grupos falamos de educação. Emerson ficou
08	orgulhoso de todos nós. Fico feliz que tudo acabou
09	muito bem.
Trecho I - relato de Verônica Matos - 22/08/12	

Percebemos Verônica, como ela mesma diz, ansiosa pela apresentação do projeto. Percebe-se que havia nela uma expectativa de um bom trabalho. Todavia, o que chama a atenção, é que, em relação a vários outros relatos da mesma aluna, neste, eu surjo como “Emerson”, sem nenhuma referência ao meu status de professor. Essa escolha sugere uma ideia de relação de parceria entre mim e a turma, diferentemente, por exemplo, do trecho II, relatado pela mesma aluna no dia 29/08/12.

01	Emerson disse que se ele não parasse de
02	interrompê-lo ele seria retirado de sala. Mas
03	parece que Wagner não deu ouvidos a isso. E
04	continuou a interrompê-lo. O professor lhe deu
05	mais uma bronca e ameaçou tirá-lo da sala, mas não
06	o expulsou. E Wagner melhorou.
07	Também discutimos sobre prefixo, radical e sufixo.
08	Foi bom.
09	Os professores quando seguem essa carreira de
10	lidar com jovens e adolescentes já tem que estar
11	preocupados e preparados pro que vão ver e com as
12	consequências. Mas não é porque somos adolescentes
13	que podemos agir, falar e pensar sem esperar as
14	consequências. A adolescência é uma fase de
15	mudanças e consequências e não de esperarmos que
16	passem a mão em nossas cabeças quando estamos
17	errados (pensamento meu).
18	Coitado do professor Emerson que tem que lidar com
19	nossas mudanças e ignorâncias, mas que bom que
20	existe a nossa educação e inteligência.
Trecho II - relato de Verônica Matos - 29/08/12	

Nesta ocasião, a relação de parceria criada a partir da referenciação “Emerson” (linha 1) muda para “o professor” (linha 4). A mudança no termo de referenciação a mim sugere uma imediata mudança na relação que parecia ocorrer entre o professor e o aluno Wagner, sob a perspectiva da aluna Verônica. Durante o momento de “bronca”, vem à tona a representação do papel do professor e não mais a do “parceiro” Emerson.

Entre os acontecimentos que narrava, ainda que tenha feito referência ao coletivo “os professores” (linha 9), parece que Verônica se apresenta no papel de aluna em aula. Entretanto, é interessante perceber que a aluna também sugere uma mudança de projeção dela mesma, referindo-se a si e aos colegas como “jovens” e “adolescentes” (linha 10), e reflete sobre o papel social do professor num âmbito

geral (linhas 9 a 12). Trata a si mesma como uma adolescente e emite sua opinião sobre a fase da adolescência e as transformações que sofrem os adolescentes.

Quando Verônica finaliza seu parágrafo com “pensamento meu” (linha 17), entre parênteses, interpreto que, nesse instante de reflexão, a perspectiva adotada não fosse a de uma aluna em aula, mas de uma aluna também cidadã consciente de direitos e deveres, quando ela usa o termo “consequências” (linhas 12, 14 e 15), referindo-se ao efeito da postura adotada pelos jovens diante da vida.

Evidência discursiva disso surge quando ela se mostra compadecida, desta vez, do “coitado do professor Emerson” (linha 18). Aqui, ela entrelaça meu papel de professor com o dos professores em geral ou dos outros professores que ela tem ou teve.

Outro ponto relevante que emerge, não somente nos relatos de Verônica, mas no de quase todos os alunos², é que, ainda que eles saibam que o leitor primeiro dos seus relatos fosse eu, eles se referem a mim na terceira pessoa do discurso, como “aquele sobre quem se fala” e não na segunda pessoa do discurso, ou seja, sobre “aquele com quem falo”. Interpreto que, apesar de saberem que eu seria o primeiro leitor, os alunos respeitaram a característica do gênero diário em seus relatos, se referindo a mim em terceira pessoa. Além disso, percebo que o Emerson leitor não parecia ser o professor de português, mas um leitor mais próximo e menos crítico.

Acredito que esse distanciamento tenha deixado os alunos mais livres para emitirem suas opiniões, ao passo que também suponho que os meus relatos que eram lidos em aula e tratavam os alunos também em terceira pessoa do discurso também possam ter influenciado essa forma de referência. Relendo meus relatos dos meses de agosto e setembro, quando sabia que os alunos os leriam, percebi que também não escrevia para os alunos em seus papéis de aprendizes de língua portuguesa, mas para alunos leitores mais próximos e interessados na minha forma de vê-los.

No trecho III, a seguir, Verônica propõe outra projeção que faz de mim: a do professor angustiado.

² Os relatos, na íntegra, encontram-se na seção de anexos.

01	O professor tinha começado a falar de um homem
02	que tinha chegado na nossa sala pedindo que
03	vendessem batons para que ganhássemos um MP3 ou um
04	relógio Champion, isso foi no mês de abril.
05	Thayane aparecia em todos os relatos. Durante o
06	relato de Emerson, a sala começou a ficar
07	engraçada. Alguns estavam com cara de sono,
08	pensativos, curiosos, entediados... etc.
09	Lucas disse que queria fazer o trabalho de Língua
10	Portuguesa comigo, eu disse que o grupo já estava
11	formado. No dia em questão, no diário de campo do
12	professor, parecia que ele não estava contando o
13	dia, mas sim, que ele estava desabafando. Eu tinha
14	a impressão de que o diário de campo dele era um
15	terapeuta com quem ele estava conversando (ou
16	pensando).
Trecho III - relato de Verônica Matos - 24/08/12	

Assim como nos trechos anteriores, Verônica mantém a referenciação múltipla sobre mim (entre professor e Emerson). Quando fala sobre a leitura do meu relato, de alguma forma, endossa as minhas interpretações sobre o endereçamento dos nossos relatos, isto é, o relato em questão não era o do professor, mas de Emerson. O que soa como um texto mais próximo dela e menos focado no meu status de professor.

Na interpretação de Verônica, no trecho III, a leitura do meu relato sugere um professor angustiado, que sofre e que parece usar seu relato como meio de canalizar suas angústias. Creio que ela não estava enganada. Porém, eu não o perceberia essa questão sem o auxílio do olhar dela sobre o meu relato.

Na reflexão de Verônica, fica evidente que eu não era, mesmo, o único disposto a observar os aspectos psicológicos dos alunos da turma. A minha forma de expressar o que pensava também gerava nos alunos novas formas de ser visto por eles, o que se percebe na linha 14, e quando ela interpreta o meu relato como um “terapeuta” (linha 15).

5.1.2

O professor implicante.

Para alguns alunos, a minha imagem não costumava oscilar. Como é o caso da aluna Daniela Guimarães, quem me ofereceu um grande desafio disciplinador

durante todo o ano letivo. Conseqüentemente, a visão que ela construía de mim também não era definida por atributos positivos.

Abaixo, o trecho IV do relato da aluna Daniela Guimarães, em que me projeto como professor implicante.

01	Fomos para a sala do diretor pedir para imprimir
02	as imagens. Em seguida o professor Emerson passa e
03	diz "Bom dia", pensei: ele vai começar a brigar
04	comigo. Pelo contrário, ele não falou um "ai"
05	sequer. Começamos a colar as coisas no cartaz e aí
06	o professor fala: vocês têm 5 minutos para arrumar
07	as coisas e apresentar. Eu e Zin apresentamos os
08	cartazes, estávamos super nervosas com aquilo.
09	Depois que acabei de apresentar passei na sala do
10	Bruls ³ para ver a apresentação deles. Ficou o
11	melhor de todos.
Trecho IV - relato de Daniela Guimarães - 22/08/12	

Durante os 2 primeiros bimestres e o início do terceiro bimestre, minha relação com a aluna Daniela foi bastante conturbada. Ela fazia parte daquele grupo de alunos que sentam no fundo da sala, participam pouco e conversam muito.

Quando comecei a ler seus relatos, inferi que ela havia criado uma expectativa negativa a meu respeito. Já esperava ser chamada a atenção a todo instante, ainda que sem motivos, para ela, aparentes.

Nos relatos de Daniela Guimarães, sou projetado apenas no papel de "professor carrasco", pois a aluna não aponta as razões que me levavam a chamar a sua atenção, me construindo unicamente como "professor implicante". Pois mesmo quando não agi da forma como ela esperava, ela se mostrou surpresa pelo fato de não ser chamada a atenção.

Assim como Verônica Matos no trecho anterior, Daniela Guimarães também se refere a mim no trecho IV como "professor Emerson" (linha 2) e, em seguida, apenas como "professor" (linha 6), reforçando seu papel de aluna em relação a mim. Muito diferente do trecho V:

³ Não existem alunos com nome Zin e Bruls na classe. Nas primeiras leituras dos relatos de Daniela, não atentei para esses nomes, ainda que, evidentemente apelidos, sejam referências a colegas próximos dela. O que também faz pensar que a referenciação de colegas íntimos e pouco íntimos também exerça diferença na escrita dos relatos.

01	Bem... na sexta foi um dia bem confuso. Não
02	prestei atenção em nada, fiquei de conversa o
03	tempo inteiro.
04	O professor explicou algumas coisas eu entendi
05	metade, a aula estava super cansativa, Emerson
06	ficou falando, falando e falando. Eu já estava
07	morrendo de sono.
08	Como de costume eu "discuti" com o professor. Ele
09	sempre implica comigo. Mas sexta foi demais!
10	Senhor!!
11	Só espero que isso não vire rotina, não vou mais
12	dar um pio pra nada, não quero conflitos com ele.
13	Chega, né? Vou mudar a partir de hoje! Sem
14	conversas e só vou prestar atenção.
Trecho V - relato de Daniela Guimarães - 31/08/12	

No trecho V, o “professor” (linha 4) cumpre seu papel de “explicar algumas coisas”, ainda que a própria aluna se represente como desatenta e privilegie a conversa com os colegas e, ainda assim, tenha entendido “metade das coisas”.

Referenciado pelo meu nome (linha 5), “falando, falando e falando”, percebo uma mudança que faz pensar numa indistinção, sob a perspectiva da aluna, entre meu papel naquele ambiente e meu “eu” pessoal naquele momento. Isto é, o professor explicou coisas, mas Emerson apenas falou demais. Como se, ali, a transposição entre papel profissional e o pessoal abrisse uma prerrogativa para que não valesse a pena atentar. Assim, a fala do professor é importante (linha 4). A fala de Emerson, não tanto (linhas 5 e 6).

Já na linha 08, volto a ser construído como o “professor rígido” que discute com alunos. Entretanto, todos estão sob o olhar dos colegas e aquilo que foi omitido para criar de si uma imagem favorável perante os olhos do leitor do relato

No trecho VI, ainda de Daniela Guimarães, percebo que a relação estabelecida comigo, faz com que a aula também possua um caráter desagradável:

01	A aula foi boa, pensei que fosse ser chata como de
02	costume, mas não foi. O professor chegou e começou
03	a ler os relatos dele e a turma se divertiu muito.
04	Por incrível que pareça, eu confesso que estranhei
05	muito meu nome não estar ali. Mesmo assim eu acho
06	que estou no relatório de agosto.
07	Às vezes, eu acho que o professor me ama ou me
08	odeia muito porque ele vive me chamando seja pra
09	brigar, para responder, qualquer coisa ele me
10	chama.

	Ah...Zin e Gustavo perturbaram o meu juízo como de costume, fiquei super, hiper, megapowernervosa.
	Trecho VI - relato de Daniela Guimarães - 29/08/12

Daniela, ainda que saiba que o destinatário dos seus relatos sou eu e, possivelmente mais tarde, seus colegas, não hesita em classificar minhas aulas como chatas. Provavelmente, como me toma como um professor implicante, que a chama a todo instante para uma postura disciplinadora (linhas 7 a 10), seus relatos tenham como intuito mostrar como ela se sente vista por mim. Ainda assim, ela se questiona sobre ser amada ou odiada. O que ela parece saber é que ela também chama constantemente a minha atenção. Por isso, estranha não ter aparecido no relato lido naquela ocasião (linhas 4 e 5).

5.1.3

O professor disciplinador X Emerson.

Os relatos dos alunos, quanto à referência do professor, sugerem que exista alguma divergência entre o uso do dêitico social professor ou professor Emerson e apenas meu nome, Emerson. Minhas interpretações levam a entender que em situações de exigência, de busca a organização e disciplina, eu seja projetado sob o papel de professor, enquanto que em situações mais cordiais, amistosas e lúdicas, eu seja projetado como Emerson.

Sob a perspectiva da aluna Mariana Cunha, no relato do dia 31/08/12, vemos:

01	O professor pediu para Daniela sentar lá na frente
02	depois de um comentário dela. Ela pegou suas
03	coisas e foi para frente toda agressiva. Aí o
04	professor falou:
05	_ Senta direito porque você não está na sua casa.
06	O clima na sala ficou tenso. Nas últimas aulas o
07	professor sempre fica estressado e com razão.
08	Continuamos a falar sobre formação de palavra,
09	composição (aglutinação e justaposição).
10	Emerson colocou no quadro "I love you como nunca
11	I loviei ninguém". Achei bem engraçado. O
12	professor começou a falar sobre hibridismo.
	VII- Trecho de relato de Mariana Cunha - 31/08/12

No trecho VII, Mariana Cunha projeta Daniela Guimarães como colega de classe, o que se percebe pelo uso direto de seu nome, diferentemente de outros relatos⁴ em que Mariana Cunha se refere a alguns colegas como “o aluno” ou “a aluna”. E nesse mesmo trecho, vemos a cena da “discussão” citada por Daniela Guimarães (trecho V), de outro ângulo.

Sou referenciado pelo meu papel de “professor” (linhas 1, 4 e 7) enquanto ajo contra a má postura de Daniela Guimarães. Nesse momento, não só a minha relação com ela fica estremecida, mas a turma também sente o transtorno que se desenrolava (linha 06).

O que procuro mostrar é que, nas linhas 10 e 11, torno-me “Emerson”, justamente no momento em que escrevo no quadro algo que foge ao meu papel de professor “disciplinador”. Isto é, surjo com nome no momento em que escrevo no quadro algo que chama a atenção de Mariana Cunha por ser engraçado. Mas logo em seguida, na linha 12, volto a ser “professor”, quando começo a falar sobre um aspecto da Língua Portuguesa, isto é, o que costumamos chamar de “matéria”.

Outra ocorrência das variações entre “professor” e “Emerson” que necessita destaque surge nos relatos de João Vinícius, que, durante os primeiros bimestres, se mostrava bastante resistente a mim e às aulas de Língua Portuguesa. Já no terceiro bimestre, a relação ganhava novos contornos e a afeição por “Emerson” parecia superar a aversão à figura que tomava o papel “professor de português”.

No trecho VIII, do dia 22/08/12, ocasião da apresentação referente ao projeto do Colégio, João Vinícius diz:

01	Na hora do Slide eu fui logo o primeiro, pois era
02	sobre o Japão, o país que me identifico mais e
03	logo dei uma ótima palestra olhando sempre para o
04	Emerson (não fiquei convencido), pois ele me traz
05	segurança. Depois falei um pouco sobre a educação
06	no Brasil que no meu país acho uma merda. (`0.0´)
07	Depois disso fui embora com um largo sorriso de
08	satisfação.
Trecho VIII - relato de João Vinícius - 22/08/12	

Na linha 3, ainda que o aluno se apresente como um bom palestrante, atividade não muito comum entre alunos de cursos regulares, mas prontamente

⁴ Ver anexos.

avaliada e auto-elogiada pelo próprio João Vinícius, o que ele aponta como fonte de segurança foi o olhar fixo em “Emerson” (linhas 03 e 04). Novamente, interpreto que o papel realizado por “Emerson” costuma ter algo peculiar que o “professor” ou o “professor Emerson” não parece alcançar. Algo mais próximo do humano e mais distante do papel institucional.

Esclareço que não percebia essas alterações na vivência com os alunos. Essa observação advém, justamente, do olhar para as produções textuais realizadas por eles, discurso fortemente autoral. Ainda cabe destacar que o relato não se ateu ao dia letivo, mas foi além, afetando não somente o “aluno João Vinícius”, mas também a “pessoa João Vinícius”, que foi embora com um largo sorriso de satisfação (linhas 7 e 8).

O efeito pós-apresentação do projeto, em que João Vinícius realmente se destacou, pareceu ter gerado, tanto em mim quanto nele, o nascimento de uma nova relação, ganhando, agora, contornos de teatralização, como ele mesmo mostra no trecho IX:

01	Hoje acordei com uma motivação. Era aula de
02	Português. Isto me anima.
03	Gosto do professor. A gente implica um com o
04	outro, mas temos uma boa relação.
05	Logo assim que cheguei, deparei com ele e fui
06	recepcionado com um discreto sinal. Acho que ele
07	aprovou meu último trabalho.
08	Socializei com meus amigos e logo depois ele veio
09	com a proposta do diário (internamente, adorei).
10	Ele veio com o seu próprio diário. Fiquei
11	decepcionado porque não tinha muita coisa sobre
12	mim. Mas tudo bem. Logo trocamos indiretas e me
13	veio uma ideia. Larguei tudo e peguei o caderno
14	para começar. Ignorei a aula por alguns minutos
15	até o momento que ele falou comigo.
16	Ele ignorou meu pedido de pré-leitura do diário do
17	dia.
18	A aula está agradável nessa primeira aula. Por
19	enquanto. Mas não vejo a hora de começar a
20	implicar com ele. (Brinq`-q)
Trecho IX - relato de João Vinícius - 24/08/12	

Além das linhas 01 e 02 apresentarem um aluno motivado, percebo como a relação pessoal comigo afetava a relação de João Vinícius com a aula. Logo na linha 03, a referência que João Vinícius usa para mim é “professor”, com quem

ele costuma implicar. O papel institucional, desta vez, está hibridizado ao descrever uma relação de implicância que coexiste com a parceria estabelecida. João Vinícius diz “a gente implica um com o outro” (linhas 3 e 4), mas admite “temos uma boa relação” (linha 4). Assim como no relato de Verônica Matos (trecho I) parecia ser mais parceiro que professor. Infiro que, para ele, nessa ocasião, eu fosse projetado no papel de “professor motivador”.

Percebe-se que nas linhas 03 e 04, o trecho “implicamos um com o outro” quase sugere uma relação entre irmão mais velho e irmão mais novo, fugindo completamente do se afastando da forma em que costumamos projetar numa relação entre professor e aluno de modo geral.

Nas linhas 05 a 07, o meu “discreto sinal” dava ainda mais força àquela relação, ajudando a interpretar que concluir que seu papel de aluno estava sendo bem realizado quando diz que aprovei seu último trabalho. Ainda que espontâneo e não proposital, meu gesto parece ter dado contornos a outro papel: o de “professor avaliador”. Não como costumeiramente os professores avaliam, por meio de exames escritos, mas pelo gesto que foi percebido por João Vinícius como uma aprovação do seu desempenho.

Da linha 08 em diante, sou referenciado por João Vinícius apenas como “ele”, ainda que ele saiba que esse “ele” é o destinatário dos seus relatos e, entre trocas de indiretas e implicâncias, volta a sugestão, não de uma relação de professor e aluno, mas de pessoas próximas afetivamente. Algo como uma relação Emerson-João Vinícius⁵, envolvendo papéis que ainda não fui capaz de discernir.

Nos relatos dos alunos acima citados, foi possível delinear o gerenciamento de papéis percebidos por eles na nossa relação professor-aluno. Ainda que na atividade cotidiana eu tivesse a clareza de que atuava sob o status de professor de Língua Portuguesa, os relatos evidenciam uma gama de papéis que interconectam e constituem a minha identidade coconstruída com meus outros em sala de aula ou em relações de alteridade com meus alunos.

Essa análise do discurso dos relatos dos alunos me permitiu perceber com maior clareza as percepções dos meus alunos a respeito do meu papel institucional em relação a meus outros papéis gerenciados em nossa sala de aula. Assim,

⁵ No início do 4º bimestre, João Vinícius descobriu, por meio de uma conversa com sua mãe que ele e eu somos primos de segundo grau. Eu não sabia, mas ele fez questão de, discretamente, me contar em aula, sem que os colegas da turma ouvissem e, lembro, disse: “agora, tudo faz sentido”.

percebo que sou projetado como professores diferentes por cada aluno e que, nós como pessoas que convivemos naquele espaço, pudemos construir esses entendimentos dentro da intimidade de nossa sala de aula, sem que fosse necessário que alguém nos observasse.

5.2.

A identidade da turma 1001 e a autoimagem individual: de que pontos de vista os alunos refletem sobre seu grupo?

Em consequência de muitos anos como aluno e alguns atuando como professor, uma questão que ainda não havia obtido resposta era como cada aluno via, não a si mesmo, mas a sua turma. Ainda me pergunto: quando um aluno está incumbido de observar sua própria turma em aula, se o faz a partir de seu papel de aluno?

Como apresento adiante, incrivelmente, os alunos da turma 1001, ao falar da sua turma e de seus colegas, se colocam em um lugar de observadores críticos que, em muitos casos, não combinava em nada com a performance daqueles alunos em relação às aulas e à imagem que eu construía deles, como seu professor.

Começava a se tornar claro, então, que aquilo que Sarangi (2010) chama de *conjunto de papéis* se realizava claramente nos relatos dos alunos. Como aponta o autor, a identidade individual em uma interação não é realizada apenas pela performance de um único papel para cada participante.

O primeiro relato que os alunos escreveram se refere ao dia 22 de agosto, data em que eles, pela primeira vez, apresentaram parte de um projeto que envolvia toda a escola e no qual eles deveriam trabalhar em equipe. Além disso, esses relatos têm um caráter incomum em relação aos que foram produzidos posteriormente.

Desde o início do ano letivo, como já dito, a turma 1001 era conhecida pelo título de “pior turma da escola”. O que eu, que não concordava com essa visão, e os outros funcionários e alunos da escola não sabíamos, era como e com que intensidade aquela imagem negativa era percebida pelos alunos da turma.

A apresentação do projeto pela turma foi elogiada por todos que a assistiram, e a possibilidade de notar o efeito dessa ocasião se fez evidente nos diários de campo.

Dada a oportunidade aos alunos de traçarem reflexões sobre si mesmos e sobre a turma, temos:

01	Por fim, às 11:00 horas, começamos nossa última
02	apresentação, que foi feita por slides e alguns
03	alunos apresentando. Eu não esperava, mas até que
04	foi interessante. A turma recebeu elogios e tudo.
05	Acredita?
I- Trecho de relato de Gisele Caldas - 22/08/12	

Arundale (2006), aponta para o fato de que o “eu social” é visto como uma pessoa/indivíduo inseparavelmente entrelaçado com os outros com quem ele/ela interage, ao passo que Sarangi (2010) indica que *as relações* não são somente entre o ocupante de um status em particular e cada membro do conjunto de papéis, mas, sempre potencialmente e frequentemente, na verdade, entre os membros do próprio *conjunto de papéis*. Assim, percebemos que quando os alunos, em seus relatos, observam a turma diante dos outros com quem convivem na escola – alunos de outras turmas e professores – o que se refere ao olhar do Outro sobre a turma, interfere, também, na autoimagem como aluno.

De todos os eventos que ocorreram durante a minha permanência naquela escola, nenhum outro permitiu que a relação do conjunto de papéis que o status de aluno compreende ficasse tão evidente como o projeto do dia 22 de agosto.

A escolha, pela aluna, do verbo “esperar” usado na forma negativa (linha 03), possibilita perceber que as expectativas eram realmente baixas. Também, o uso da expressão modalizadora “até que” (linha 3) demonstra desconfiança sobre o próprio julgamento da aluna diante daquele acontecimento.

Gisele Caldas, ainda que nesse relato não tenha projetado a visão negativa da turma, que ela sabia ser conhecida pela escola, demonstra sua surpresa por a classe receber elogios e criou uma situação inusitada ao meu primeiro olhar sobre o seu relato quando pergunta “acredita?” (linhas 3 a 5). Em um primeiro momento, eu busquei compreender a quem se destinava essa pergunta, se eu mesmo era um dos elogiadores.

Percebi, então, que talvez não houvesse um destinatário específico para a pergunta, mas que, de forma indireta, ela se dirigia a todos que, como ela, se surpreenderam com o sucesso do trabalho em equipe.

No trecho de relato abaixo, o aluno Lucas Neves também dá forma à sua satisfação pessoal diante do sucesso da apresentação da turma:

01	Eu fiquei muito nervoso e achei que a apresentação
02	ia ser a pior da escola. Mas graças a Deus,
03	conforme a apresentação ia acontecendo, as coisas
04	iam muito bem.
05	E quando acabamos de apresentar escutando o
06	professor falando que foi muito boa.
07	Aí sim, foi que fiquei tranquilo e comemorei como
08	se tivesse feito um GOL.
II- Trecho de relato de Lucas Neves - 22/08/12	

Lucas Neves vai ainda mais longe. A imagem estabelecida de turma ruim fazia com que ele, ainda que parte dela, tivesse uma expectativa pessimista do que estava por vir (linhas 1 e 2). E a surpresa pelo bom trabalho traz um ar de satisfação pessoal pelo resultado da apresentação, quando usa as expressões “fiquei tranquilo” e “comemorei” (linha 7).

A imagem futebolística criada para ilustrar o efeito do sucesso (linhas 7 e 08), comparando-o à realização de um gol, mostra a consciência coletiva que Lucas, talvez de forma difusa, tinha sobre o acontecimento.

“Gol” acontece em partidas de futebol, realizadas por dois times, cujos jogadores devem trabalhar em equipe. O time do qual Lucas fazia parte, sabe-se, era o time da turma 1001. Pensei, logo, qual seria o outro time? Aquele “gol” representava uma vitória sobre qual adversário? Provavelmente, o outro time era composto pelos integrantes do conjunto de papéis de aluno da turma 1001: professores, alunos de outras turmas, a direção, entre os outros membros escolares, que não faziam parte do grupo, mas projetavam uma imagem negativa da turma.

Busco evidenciar nessa seção de análise que a identidade de uma turma escolar também é definida pelos que não são alunos daquela turma. O que é dito fora da sala de aula, por alunos de outras turmas e pelos funcionários da escola intervém, também, na imagem pessoal que o aluno faz de si.

No trecho a seguir, Mariana Cunha apresenta o que ela julgava ser a minha expectativa, como professor, a respeito dos resultados alcançados pela turma na realização do projeto:

01	O professor Emerson gostou muito da apresentação
02	da nossa turma. Ele ficou muito surpreso. Ele não
03	esperava que a nossa turma fizesse um trabalho bem
04	feito.
05	Eu fui a uma sala que estava apresentando um
06	trabalho sobre DST. Foi bem legal e me diverti
07	bastante. No final de tudo valeu a pena ter ido
08	para a escola.
III- Trecho de relato de Mariana Cunha - 22/08/12	

Para Mariana Cunha, nem eu mesmo, ainda que buscasse motivar a realização daquele evento com turma, concebia a possibilidade de um resultado positivo.

A minha surpresa, aos olhos de Mariana, refletia não somente numa nova imagem da turma, mas trouxe, também, satisfação pessoal pelo trabalho em equipe. Provavelmente, ela estivesse muito mais desconfiada e, talvez, pessimista a respeito do que aconteceria naquele dia. Porém, mais do que se mostrar admirada pelo sucesso da turma, parece que a aluna transfere a surpresa para o professor para tentar expressar a dimensão da mesma, percebido no uso do pronome pessoal “ele” (linha 2), referindo-se ao professor Emerson, e dos termos predicativos “surpreso” e “não esperava”.

Retomando os dêiticos sociais, percebe-se que a referência feita a mim tem um caráter que envolve tanto o meu status de professor como a qualificação de que professor era esse. Outros professores também se mostraram surpresos. Esses, todavia, não eram referenciados por seus nomes, mas apenas por seu status profissional. Percebe-se, então, que parece existir uma diferença na relação entre os *professores* e o *professor Emerson*, assim como também existe, como visto na seção de análise “Professor plural”, uma distinção entre *professor Emerson* e, apenas, *Emerson*. Não se tratava, ali, da surpresa de Emerson, como muitos alunos costumam se referir, mas da surpresa daquele professor, refletindo a dimensão social e afetiva do acontecimento.

Evidência discursiva disso surge no relato de Wagner, abaixo:

01	Vários alunos de outras turmas assistiram a nossa
02	apresentação. E uma professora veio até a nossa
03	turma e disse:
04	O trabalho de vocês estava ótimo!
IV- Trecho de relato de Wagner Rocha - 22/08/12	

No relato de Wagner, os dêiticos sociais usados por ele indicam que “uma professora” elogiou o trabalho realizado pela turma e, diferentemente da abordagem de Mariana Cunha, a professora, ainda que conhecida pela turma, também não foi identificada pelo seu nome.

A priori, essa distinção na referência aos professores poderia ser apenas uma questão de proximidade entre o aluno e o professor em questão ou, puramente, uma necessidade de distinção entre os professores. Porém, sequer sabemos que disciplina essa professora citada por Wagner leciona. O nome próprio de cada pessoa citada nos relatos me faz interpretar que existe uma relação mais próxima entre aqueles que são citados dessa forma do que com aqueles que são citados apenas por seu dêitico social, diga-se, professores e alunos.

Outra característica discursiva percebida nos relatos e que permitem interpretar como marca da identidade do grupo é o uso do pronome possessivo “nossa” (linha 2), referindo-se à turma e corroborando para o entendimento de que essa identidade também afeta, não somente no sentido de atingir, mas também no de causar afetos, na identidade individual do aluno. O mesmo recurso também aparece no relato de Mariana Cunha (linha3).

A referenciação nos relatos dos alunos é um dos pontos mais importantes de análise discursiva e, como consequência, das inferências que faço a respeito dos dados. O uso dos pronomes pessoais como “nós” (linha 8) ou termos de valor semelhante como “a gente” (linha 6) do relato abaixo do aluno Everson Silva, ou ainda o referente “a turma” (linha 5), permite perceber como o aluno se insere no grupo e como traça observações que também dizem respeito a si como indivíduos.

01	[...]Passaram algumas horas e começou a
02	apresentação do projeto.
03	Todos estavam prestando atenção em cada palavra
04	que a turma dizia. Ninguém saiu da sala e quando
05	terminou, eu disse pra mim mesmo: a turma se
06	superou pois o projeto estava muito bom. A gente
07	nunca tinha trabalhado como equipe, mas naquele
08	dia estava tudo perfeito e quando nós estávamos

09	cumprimentado as pessoas, o professor Emerson fez
10	um elogio bastante agradável: “ o trabalho estava
11	muito bom!”. Depois de um elogio desse, eu fui
12	embora pra casa muito satisfeito comigo e com a
13	turma.
V- Trecho de relato de Everson Silva - 22/08/12	

No trecho acima, Everson relembra que a turma nunca havia trabalhado em equipe como nessa ocasião (linhas 5 a 7) – já houve outros trabalhos deste tipo, mas a turma não conseguiu se unir para realizá-lo. O efeito do sucesso do trabalho em equipe é elogiado também pelo próprio aluno, identificando como superação aquela apresentação. Ao fim, a satisfação é tanto pessoal como coletiva. O que, volto a apontar, demonstra que o sucesso do trabalho em equipe tem efeito individual. Os termos dêiticos sugerem que o trabalho realizado por “a turma” (linha 5) gera efeitos no “eu” (linha 11), quando Everson utiliza o pronome “comigo” e utiliza “com a turma”, que interpreto como tendo sentido semelhante ao pronome “conosco”, no caso.

Portanto, assim como o sucesso trouxe satisfação, procuro imaginar como a imagem anterior, a negativa, que se fazia da turma certamente gerava insatisfação individual também.

No trecho a seguir, relato do aluno Gustavo Olímpio, percebo o uso do termo dêitico “nós” como marca discursiva de consciência coletiva em relação à turma, além do uso do substantivo “surpresa” (linhas 3 e 6), do adjetivo “surpreso” (linhas 2 e 15) e do verbo “surpreender” (linha 14), permitindo interpretar a intensidade do entusiasmo em relação ao projeto realizado pela classe.

01	Então, na aula de quarta-feira fiquei mega
02	surpreso pelo empenho e o entrosamento que a turma
03	teve entre si. A surpresa foi tanta que todos nós
04	estávamos ansiosos para que tudo acontecesse logo,
05	pois a ansiedade era muita.
06	A maior surpresa foi realizar esse trabalho.
07	Estamos juntos e unidos. Foi fantástico como um
08	apoiou o outro nas horas difíceis. Ex:não
09	conseguir falar em público e o seu colega dar
10	força e te reerguer.
11	Durante o dia, muitas desavenças e também muitos
12	acertos. Porém, a organização e o entrosamento de
13	todos em si fez com que o nosso trabalho, a nossa

14	apresentação fosse superagradável. Surpreendemos
15	muito. Até nós alunos ficamos surpresos com a
16	nossa capacidade.
17	Confesso que quando o professor Emerson falou do
18	trabalho nenhum de nós nos empenhamos, pois não
19	sabíamos se nós seríamos tão capacitados. Como
20	normal, agradeço ao professor Emerson que foi o
21	nosso braço direito e que nos capacitou. Além de
22	Deus.
	VI- Trecho de relato de Gustavo Olímpio - 22/08/12

Gustavo vai um pouco mais longe quando afirma que a maior surpresa vai além da boa realização do trabalho (linhas 6 a 10), mas a realização em si, isto é, a união dos alunos. Discursivamente, infiro que o uso dos termos “juntos” e “unidos” (linha 7), permite notar que o aluno cria uma distinção semântica entre os mesmos, ao passo que “unidos” funciona como uma característica nova ao termo “juntos”.

Suponho que mesmo estudando juntos, provavelmente, nunca houve, em sala de aula, a ocorrência de tamanha união com foco em renovar, diante de toda a escola, a imagem negativa da turma. Evidência disso é o fato de Gustavo confessar que a proposição do trabalho pelo professor não gerou expectativas positivas, pois os alunos não acreditavam em si (linhas 18 e 19).

A imagem que tinham de si era tão negativa que, normalmente, gerava boicotes da turma em relação a todos os trabalhos em equipe que deveriam realizar. Nesse sentido, a abordagem exploratória da redação e socialização dos relatos aponta ao que Allwright (1996) discute a respeito das orientações dos alunos em sala de aula⁶. A turma 1001, de modo amplo, demonstrava possuir uma orientação que privilegiava a sobrevivência social. A característica negativa da imagem do grupo perante os outros que fazem parte do *conjunto de papéis* dos alunos (professores, diretor, alunos de outras turmas, entre outros) parece reter a necessidade de esforços em direção a uma orientação focada no desempenho escolar. No trecho de relato VI, Gustavo Olímpio (linhas 18 e 19) admite que a falta de expectativa externa ao grupo da turma 1001 gerava desestímulo para a classe.

A turma, como já dito, tinha como característica reconhecida, isto é, tinha como *terreno comum* (Clark, 1996), o boicote a lições propostas pelos seus

⁶ Ver capítulo 2.4.

professores em aula. Até a ocasião da apresentação do projeto, apenas atributos negativos eram compartilhados sobre a turma 1001.

Na sociolinguística interacional, considera-se que construímos nossas identidades em conjunto. Não o fazemos isoladamente e fora da interação. Precisamos do outro para definirmos a imagem que temos de nós mesmos.

Para a turma 1001, o efeito das interações do grupo com os outros da escola não proporcionava a possibilidade de construírem uma imagem melhor de si mesmos. Unindo isso às observações de Giddens (2002), que pontua o conceito de identidade individual, ou autoidentidade, como algo que se realiza na presença de outro indivíduo e com a presença deste, entende-se a autoimagem criada para a turma 1001 e, mais profundamente, em cada aluno da turma.

Abaixo, o aluno Fernando da Silva apresenta sua expectativa e reação diante do projeto realizado pela turma:

01	Aprendi várias coisas com esse Projeto
02	Curiosidades de Outros Países. No começo eu não
03	esperava que um trabalho em grupo pudesse ser
04	satisfatório igual a esse. Foi um dia especial.
VII- Trecho de relato de Fernando da Silva - 22/08/12	

Fernando da Silva também corrobora ao demonstrar o efeito da imagem da turma que se construía até então, assim como Taciane Silva faz no trecho abaixo:

01	O projeto surpreendeu os professores. Acho que
02	eles acharam que não iria sair bom o quanto foi.
03	Ficamos muito satisfeitos com o nosso trabalho.
04	Mesmo em cima da hora todos gostaram da
05	apresentação. Professores vieram nos visitar.
06	Alunos de outras salas. Uma pessoa que faltou, que
07	eu não vi, foi o diretor. Ele tinha que estar aqui
08	porque ele tem uma imagem bem ruim da nossa turma.
VIII- Trecho de relato de Taciane Silva - 22/08/12	

Taciane, assim como seus colegas, percebe que os professores ficaram surpresos. Porém, o mais surpreendente, para mim, ao ler o seu relato, foi a constatação da ausência do diretor da escola (linha 7 e 8).

Parece que a consciência de que a imagem que o diretor fazia sobre a turma precisava ser modificada e que a sua ausência não passou despercebida.

Entretanto, o trecho confirma as minhas indicações a respeito dos atributos negativos que faziam parte da imagem coletiva da turma.

Para a aluna Taciane, além dos outros alunos e professores, o diretor escolar também é parte do seu *conjunto de papéis* (Sarangi, 2010). As relações que se estabelecem em um *status* de aluno compreendem todos os outros participantes que dão forma e manutenção àquela concepção da realidade e seus respectivos papéis. Isto é, a imagem que o diretor escolar agrega à turma afeta não somente a turma, mas cada indivíduo que faz parte dela.

Ao dar características à turma 1001, parece que se deixou de perceber que o termo “turma” não é um aspecto suspenso na percepção dos alunos que dela fazem parte. A identidade projetada da turma pelos que não fazem parte dela afeta tanto a imagem coletiva, o que já era de se esperar, quanto a imagem pessoal: se fazemos parte de uma turma ruim, somos todos ruins.

Acredito que não só o episódio do projeto escolar, mas também o da escrita de um relato de campo tratando das percepções sobre tal vivência tenham permitido aos alunos reelaborarem a forma como se referiam a si mesmos em seus papéis de alunos.

Certamente, os entendimentos possíveis, mediados pela abordagem do gerenciamento de papéis, não tenham se estendido aos alunos da turma 1001, pelo fato de que a análise completa dos dados é posterior ao período letivo em que estive com eles. Desta maneira, não pude contar-lhes o que eu construí como conhecimento acadêmico a partir de nossas aulas.

Ainda assim, creio que para as aulas de Língua Portuguesa da turma 1001, os entendimentos sejam diversos, quando ocorreram, e mais harmônicos em relação aos interesses pessoais dos alunos a respeito da imagem de si mesmos e da socialização das imagens construídas sobre os outros.