

5. Análise dos dados

Neste capítulo apresentarei a análise da *conversa de pesquisa* gravada com as quatro participantes: Suelen, Tainá, Carla e eu. Nas seções de análise, me debruço sobre a transcrição de alguns excertos selecionados da conversa, de forma a investigar o discurso das participantes com base nos conceitos revisados na fundamentação teórica deste trabalho (cf. cap. 2 e 3). Os excertos selecionados seguem a ordem cronológica da conversa.

O capítulo encontra-se dividido em cinco seções, sendo que a última é dedicada à discussão das perguntas norteadoras da pesquisa. As quatro primeiras seções são blocos temáticos que compõem diversos aspectos de nossas histórias de vida profissional nas escolas públicas onde lecionamos. Os temas elencados abrangem os assuntos que foram mais enfatizados e recorrentes pelas participantes durante a conversa, a saber: i) a estrutura familiar dos alunos, ii) o ensino-aprendizagem da língua inglesa, iii) as diferentes identidades de professores e a relação professor-aluno, iv) a aprovação automática.

Tendo em vista que toda a conversa gravada apresentou como tópico fundamental as *histórias e relatos de docência* das participantes, é objetivo mais específico deste capítulo *identificar as narrativas/relatos, os elementos avaliativos e os processos discursivos de reconstrução identitária que emergem nos dados*. Para atender a tal objetivo, seguirei sempre os dois momentos de análise detalhados na seção que aborda os aspectos metodológicos (cf. seção 4.4) e resumidas no quadro 3.

Momentos	Procedimentos analíticos
MICROANÁLISE	• Identificar a narrativa ou relato; • Identificar os elementos avaliativos;
MACROANÁLISE	• Correlacionar os resultados anteriores para entender as identidades emergentes; • Observar e discutir o processo de construção de identidades pessoais, sociais e coletivas.

Quadro 3 Procedimentos de análise

Ao longo de cada seção de análise, apresentarei uma análise da estrutura das práticas narrativas baseada no modelo laboviano, dando maior ênfase aos elementos avaliativos. Buscarei referências a recortes específicos das cenas para pontuar os elementos da narrativa ou relato e questões mais específicas sobre as identidades emergentes através de excertos ou quadros enumerados.

Vejamos, a seguir, como construímos significados sobre nossas vidas profissionais e quais paisagens identitárias emergem em nossa interação.

5.1

Cena Um – Das diferenças culturais

A primeira cena transcrita e apresentada na presente seção ocorreu após os primeiros treze minutos de conversa gravada. Decidi iniciar a análise a partir desse trecho, pois nele já encontramos as características de uma conversa aberta (Fontana e Frey, 1994 cf. p. 66). Também o assunto abordado nessa cena contribuiu para minha escolha. Naquele momento, comentávamos sobre o estranhamento demonstrado pelos alunos sobre o fato de nós ainda não termos filhos. Como se pode observar, as professoras contam pequenas histórias vividas no ambiente escolar que demonstram a distância entre os seus modos culturais e os de seus alunos no que diz respeito à estrutura familiar.

Práticas narrativas e avaliativas

Na interação aqui analisada, pode-se destacar como aspecto fundamental para a compreensão da forma como as participantes constroem suas identidades a ocorrência de diversas sobreposições de falas e a ausência de pausas entre os turnos. Isso mostra como as participantes da pesquisa estão posicionadas como participantes de uma conversa quase natural. Apesar de estar ali ocupando o papel de pesquisadora, não pareço exercer relação de maior poder na interação. Como será demonstrado nas próximas transcrições apresentadas, esta configuração mais simétrica entre as participantes é predominante na gravação. Talvez esse fato decorra da grande intimidade que já existia entre as professoras e a frequência

com que nos envolvemos com esse tipo de conversa sobre nossas vidas profissionais.

Nas primeiras linhas do fragmento da conversa intitulado “Cena um”, a participante Suelen lança uma pergunta a todas as participantes (*eles perguntam pra vocês* “*ah:: tia você tem quantos filhos?*”, linha 1). Carla responde afirmativamente, sugerindo que, além de perguntar, os alunos se assustam ao saber que ainda não temos filhos, pois comparam-nos com exemplos de suas famílias (“*não tem filho ainda na sua idade minha mãe já tinha num sei quantos*”, linhas 04-05). O comentário de Carla provoca uma história de docência que é contada por Tainá (linhas 07-18) com a colaboração de Suelen e Thami (eu mesma), as quais utilizam-se da sobreposição de turnos (linhas 12 e 16) não para tomar a palavra para si, mas para complementar a narrativa em construção.

Excerto 1

- | | | |
|---------------|-----------|---|
| Suelen | 01 | eles perguntam pra vocês “ah:: tia você tem quantos filhos?” |
| Carla | 02 | ah, eles acham o máximo o máximo não, assim, [assustador] |
| Suelen | 03 | [é:: hh] |
| Carla | 04 | você ter vinte e quatro anos, vinte e três anos e [“ <u>não tem filho ainda</u> |
| | 05 | na sua idade minha mãe já tinha num sei quantos”] |
| Suelen | 06 | [é:: ((risos))] °tem catorze e já tem dois° |
| Tainá | 07 | eu até conversei com uma aluna minha sobre isso ela veio “professora, |
| | 08 | cê é casada?” não.” tem namorado?” não. “você num tem nada, |
| | 09 | professora?” |
| Todas | 10 | [((risos))] |
| Tainá | 11 | [não]“ <u>cê num tem filho?</u> ” ela arregalou [o olho ficou desesperada]. |
| Suelen | 12 | [ficou pra titia] |
| Tainá | 13 | “mas ↑como quem vai cuidar de você professora? Num po:de. num |
| | 14 | tem como <u>assim</u> num tem um filho num tem nada. isso é muito estranho |
| | 15 | num sei que” ela ficou pra morrer. |
| Thami | 16 | tipocomo se você fosse já velhinha, [>precisa de alguém pra cuidar<] |
| Tainá | 17 | [ela gosta de mim e...assim.] “essa minha professora tá muito ferrada, |
| | 18 | hh não tem ninguém” [] |

A narrativa de Tainá pode ser identificada com base nos critérios sintáticos labovianos, mas não de forma prototípica. A história se inicia com uma orientação que contextualiza a história narrada (*eu até conversei com uma aluna minha sobre isso*, linha 07). A narradora contextualiza a história, indicando o que aconteceu e quem estava envolvido. Ela faz uso do pronome demonstrativo “isso”, que funciona como uma referência exofórica ao tópico conversacional. Dessa maneira,

Tainá estabelece a reportabilidade de sua narrativa e revela às demais participantes que seu turno será mais longo.

A ação complicadora não se dá através de orações narrativas, isto é, orações independentes com verbos de ação no pretérito perfeito (Labov, 1972). A narradora inclui uma oração narrativa (*ela veio*, linha 07), demarcando que aqui se iniciará a simulação do diálogo, e, em seguida, traz a representação das falas das personagens ao momento da narração (“*cê é casada?*” *não.*” *tem namorado?*” *não.* “*você num tem nada, professora?*”/ [não]. “*cê num tem filho?*”, linhas 07-09 e 11). Acredito que, nesta história, o diálogo construído (Tannen, 1989) substitui as orações narrativas como ação complicadora, pois podemos inferir uma sequencialidade inerente à narrativa (Bruner, 1997), isto é, entendemos que a aluna perguntou e a professora respondeu sucessivas vezes. O diálogo relatado é também um mecanismo que atribui verossimilhança à história, transportando o mundo da narrativa (contexto da história que está sendo contada) para o mundo da narração (contexto da interação entre os interlocutores). Assim, seu uso corrobora com o que Sacks (1984) explica ser uma preocupação que temos ao narrarmos uma história: fazer com que ela soe plausível para os ouvintes.

A narrativa apresenta momentos de avaliações semânticas, fonológicas e lexicais ao longo do texto. Os elementos avaliativos expressam o ponto da narrativa de maneira encaixada tanto nas falas da aluna quanto nos comentários de Tainá sobre a atitude dela, construindo identidades sociais opostas para professora e aluna. A personagem-aluna promove uma avaliação de JULGAMENTO negativo de estima social sobre a estrutura familiar de sua professora. O aspecto negativo da avaliação fica implícito em suas sucessivas perguntas, denotando uma reação de inconformidade com as respostas que recebe, e na ênfase das palavras através do aumento do tom de voz e do alongamento de vogal: “*cê num tem filho?*”, linha 11 e “*mas fcomo quem vai cuidar de você professora? Num po:de. num tem como assim num tem um filho num tem nada*”, linhas 13-14. A avaliação negativa também aparece explícita no uso do intensificador “muito” e do adjetivo “estranho” (linha 14). Os comentários de Tainá reforçam o JULGAMENTO negativo da aluna através das expressões “ficar desesperada” (linha 11) e “ficar para morrer” (linha 15). Mas sua última avaliação da aluna é externa e demonstra AFETO positivo devido ao uso do verbo gostar (*ela gosta de mim*, linha 17).

Assim, a narradora explica que o “desespero” de sua aluna pode ser traduzido como preocupação e demonstração de carinho.

Outras avaliações externas, isto é, com suspensão da ação narrativa (Labov, 1972) são encontradas em sobreposições de turnos. A forma descontraída que Tainá descreve a interação entre ela e sua aluna acarreta risadas de suas interlocutoras, na linha 10, ação que, segundo Norrick (2000 apud Nóbrega, 2009), costuma conferir prestígio ao narrador. Em seguida, Suelen (*[ficou pra titia]*, linha 12) e eu (*[como se você fosse já velhinha, [>precisa de alguém pra cuidar<]*, linha 16) interrompemos a narradora para introduzir comentários avaliativos, que alinhavam o *ponto* da narrativa ao ratificá-lo na interação e ao demonstrar o humor da situação. O uso do humor também reitera o distanciamento identitário entre professora e aluna construído na narrativa.

O *ponto* da narrativa, ou seja, a razão de estar sendo contada é, portanto, exemplificar, através de uma experiência pessoal, como essa distância entre os modos de estrutura familiar de professores e alunos pode ser evidenciada em conversas informais e amigáveis entre os mesmos. A história de docência contada por Tainá motiva Carla a contar outra história (excerto 2). Carla entende que Tainá terminou sua história após a coda (*e...assim. “essa minha professora tá muito ferrada, não tem ninguém” .hh*, linhas 17-18) e, na linha 19, toma o turno para narrar uma experiência vivida com seus alunos da turma de projeto *Acelera*. É interessante observar que as histórias seguem tecendo o mesmo ponto narrativo e, ainda, uma construção identitária semelhante dos alunos no que diz respeito a estrutura familiar.

Excerto 2

- | | | |
|---------------|-----------|---|
| Carla | 19 | [eu dou aula pra] aluno de projeto, que tem catorze, quinze anos, e eles |
| | 20 | tavam comentando esses dias que eles tavam perguntando a minha |
| | 21 | idade.a mãe <tem mãe de trinta>. <u>é mãe dele</u> tem trinta anos e eles já |
| | 22 | tem (),aí perguntam pra mim, “vou fazer vinte e cinco” e eles ficam |
| | 23 | assustadíssimos. |
| Tainá | 24 | [porque é a realidade né] |
| Carla | 25 | [porque] a mãe daqui a pouco já é avó né. eles com quinze dezesseis, |
| | 26 | também talvez já vão fazer um. aí... eles ficam assustados e falam “não |
| | 27 | mas a minha irmã tem a sua idade e já tem dois. num sei quem já teve |
| | 28 | três” .hh ... eu não ser casada e principalmente eu <u>nãoter</u> filho né,acho |
| | 29 | casar é mais um bônus. hh mas não ter <u>filho</u> |
| Suelen | 30 | eles se juntam né () .hh |
| Carla | 31 | e normalmente, tem alunos que tem irmãos pela escola inteira. Porque o |

32 pai já fez filho com a mãe de todo mundo e mais um pouco. hh

Carla contextualiza a história que pretende contar com uma orientação (*[eu dou aula pra] aluno de projeto, que tem catorze, quinze anos*, linha 19). O projeto mencionado é um conhecimento compartilhado pelas professoras, pois na rede os alunos que apresentam defasagem de idade-série, seja por terem repetido ou parado de estudar, são transferidos para turmas especiais de aceleração de conteúdo. A ação complicadora se desenrola através de orações no pretérito imperfeito (*e eles tavam comentando esses dias que eles tavam perguntando a minha idade*, linhas 19-21) e orações no presente (*a mãe tem mãe de trinta. é mãe deles tem trinta anos e eles já tem, aí perguntam pra mim, “vou fazer vinte e cinco”*, linhas 21-22). O ponto da narrativa indica que a experiência vivida por Carla apresenta similaridades com a experiência relatada por Tainá, ou seja, essa história também está sendo contada para demonstrar que a nossa idade e estrutura familiar causam estranhamento nos alunos.

Carla utiliza sua narrativa para corroborar suas avaliações de JULGAMENTO negativo de estima social, que permeiam todo o texto. Diferente de Tainá que insere a maioria dos elementos avaliativos de sua narrativa na fala da aluna-personagem, Carla já inicia sua narrativa se posicionando e avaliando diretamente a estrutura familiar de seus alunos: *a mãe <tem mãe de trinta>. é mãe deles tem trinta anos*, linha 21. O recurso linguístico da repetição e a fonologia expressiva com a fala mais lenta e a ênfase indicam o JULGAMENTO negativo de Carla. Tal orientação avaliativa de Carla será ilustrada em outras passagens da narrativa do excerto 2: linhas 25-26, 28-29 e 31-32. A narradora também não deixa de utilizar a avaliação no léxico, como o uso do adjetivo “assustado” na forma superlativa sintética (*e eles ficam assustadíssimos*, linha 22-23) e na fala relatada dos alunos (*falam “não mas a minha irmã tem a sua idade e já tem dois. num sei quem já teve três” .hh ...*, linhas 26-28), para demonstrar que a atitude dos alunos também imprime um JULGAMENTO negativo de estima social. Todas estas avaliações de JULGAMENTO, tanto as da professora quanto as dos alunos, se encontram na dimensão da normalidade, ou seja, ambos parecem definir a estrutura familiar do outro como incomum e, conseqüentemente, ambos constroem a identidade social do outro através de traços opostos.

Risos aparecem em quatro momentos avaliativos, três no turno da narradora (exemplo, *eu não ser casada e principalmente eu não ter filho né, acho casar é mais um bônus. hh mas não ter filho*, linha 28-29) e um no turno de Suelen (*eles se juntam né () .hh*, linha 30). Atribuir humor ao modo de vida de um grupo de pessoas é uma manifestação de avaliação que reforça o JULGAMENTO negativo de estima social comentado anteriormente, uma vez que costumamos fazer ironias e piadas daquilo que nos soa como incomum. Novamente, o humor reforça traços pertencentes às identidades sociais de professores e alunos da rede pública municipal.

O último comentário avaliativo de Carla é sobre a figura paterna em sua comunidade escolar (*e normalmente, tem alunos que tem irmãos pela escola inteira. Porque o pai já fez filho com a mãe de todo mundo e mais um pouco. hh*, linhas 31-32), o que desperta em Suelen uma história de docência relacionada à comemoração escolar do dia dos pais (excerto 3). Dessa forma, além de avaliar os alunos através de sua estrutura familiar, as professoras também avaliam diretamente os membros de suas famílias, trabalhando discursivamente em uma construção identitária dessas pessoas.

Excerto 3

- Suelen** 33 °poucos tem pai°... agora eu fiquei numa situaçãoo dia dos pais.
Thami 34 você fez aquele trabalhinho?
Suelen 35 não eu fiz não, porque não, no outro. assim no primeiro ano, assim que
 36 eu entrei...eu: estava no 3° ou 4° ano e eu fui fazer, ah dia dos pais, aí
 37 poucos tinham pai né uns tinham morrido, tavam preso.[eles me
 38 falaram]
Thami 39 [muito pai preso né]
Suelen 40 aí no segundo ano eu fiz o dia da família.só que aí nesse esse -
Tainá 41 [pro dia dos pais?]
Suelen 42 é. () aí foi o dia da família.
Thami 43 mas aí faz o dia das mães [também?]
Tainá 44 [boa saída]
Suelen 45 faço dia das mães e o dia da famí::lia.((risos))
Tainá 46 [porque mãe normalmente tem]
Thami 47 [BOA IDEIA]. Gostei
Suelen 48 dia da famí::lia:aí que tem um pai, aí nessa semana...eles
 49 comentaram.porque eu falei, “ah é dia dos pais”. porque eles são
 50 maiores. eles tem quinze anos...poxa,tem dez, tinha dez alunos na sala
 51 eles falaram. dois tem pai. dois conhecemo pai.
Thami 52 conhecem mas provavelmente não moram na mesma casa né?
Suelen 53 é: assim pelo menos de ter contato. os outros não.
Thami 54 nem sabem quem é

A orientação que inaugura a narrativa do excerto 3 (*agora eu fiquei numa situação no dia dos pais*, linha 33) já prepara as interlocutoras para um texto narrativo. Semanticamente, a expressão “fiquei numa situação” também funciona como uma avaliação de APRECIÇÃO negativa do contexto narrado, pois fica implícito que tratou-se de uma situação difícil, complicada. Esta primeira avaliação abre caminho para um processo identitário que irá construir o meio familiar do aluno negativamente.

Suelen desenvolve a ação narrativa, como resposta a minha pergunta (*você fez aquele trabalhinho?*, linha 34). Ela responde que esse ano não fez, e apresenta a ação complicadora de sua história para explicar sua decisão pedagógica: *assim no primeiro ano, assim que eu entrei...eu: estava no 3º ou 4º ano e eu fui fazer, ah dia dos pais, aí poucos tinham pai né uns tinham morrido, tavam preso. [eles me falaram]*, linhas 35-38. A consequência dessa experiência vivida no ano anterior, isto é, a resolução dessa história, refletiu no presente ano quando a professora reelaborou a comemoração de dia dos pais, intitulando-a como dia da família, para que todos os alunos pudessem participar (*aí no segundo ano eu fiz o dia da família*, linha 40; *faço dia das mães e o dia da famí::lia. ((risos))*, linha 45). Na resolução citada da linha 45, encontram-se também duas avaliações de JULGAMENTO de estima social: uma fonológica (alongamento da vogal) e uma semântica (risos). Suelen coloca o ‘dia da família’ como algo engraçado, ecoando o *ponto* das narrativas dos excertos anteriores (1 e 2) de que a estrutura familiar dos alunos apresenta aspectos de anormalidade.

Nota-se que a história de Suelen desperta interesse nas interlocutoras, uma vez que elas fazem perguntas para se informar melhor sobre o evento ‘dia da família’ (Tainá, linha 41, *[pro dia dos pais?]* e eu, linha 43, *mas aí faz o dia das mães [também?]*). Em seguida, avaliações externas de APRECIÇÃO positiva da atividade pedagógica relatada por Suelen são incluídas (Tainá, linha 44, *[boa saída]* e eu, linha 47, *[BOA IDEIA]. Gostei*). Assim, ao apresentar a ideia de ‘dia da família’, a narrativa de Suelen atuou também no processo de socioconstrução de conhecimento pedagógico, proporcionando uma *oportunidade de aprendizagem* para as demais participantes (Allwright, 2000).

Suelen continua desenvolvendo sua narrativa e chega a tal situação difícil mencionada no início, linha 33. A segunda ação complicadora é intercalada com elementos de orientação da história: *aí nessa semana... eles comentaram. porque eu falei, “ah é dia dos pais”. porque eles são maiores. eles tem quinze anos... poxa, tem dez, tinha dez alunos na sala e eles falaram. dois tem pai. dois conhecem o pai.*, linhas 48-51). Avaliações encaixadas também são feitas nesse excerto. A interjeição “poxa” indica que a narradora avalia a situação no domínio do AFETO negativo e autoral, ou seja, ela deixa transparecer através do uso dessa avaliação lexical que sente infelicidade ao tomar conhecimento de que tantos alunos não conheciam seus pais. A ênfase no verbo em “dois conhecem o pai” indica uma avaliação fonológica de APRECIÇÃO negativa desse contexto familiar, uma vez que os alunos podem conhecer seus pais mas não manter uma relação frequente de pai e filho.

Na sequência a essa narrativa de Suelen, Carla toma o turno (excerto 4) e afirma que também não faz a atividade de dia dos pais, somente a de dia das mães e utiliza uma sequência de frases que explicam a sua decisão pedagógica. O breve relato de experiência de Carla (excerto 4) pode ser visto como uma *explicação* (Linde, 1993) que reforça a narrativa do excerto 3 e dá continuidade ao processo identitário em curso.

Excerto 4

- | | | |
|---------------|-----------|---|
| Carla | 55 | eu não fiz também, porque eu fico principalmente, quando eu faço |
| | 56 | trabalhinho, eu faço já com as crianças pequenas, e eu fico <u>com medo</u> |
| | 57 | de [] |
| Tainá | 58 | [eles <u>choram</u>] |
| Carla | 59 | da reação. dia das mães eu faço. porque mãe a maioria (), e as vezes |
| | 60 | eu falo assim. “quem não mora com a mãe mas [mora com a vovó?]” |
| Suelen | 61 | [com a tia] |
| Carla | 62 | às vezes mora com avó né |
| Suelen | 63 | sempre tem uma figura materna [agora] |
| Carla | 64 | [é] agora... pai, as vezes não tem. aí é melhor não fazer, porque depois |
| | 65 | vai chorar ou então vai chegar em casa e falar alguma coisa. aí eu falei, |
| | 66 | é melhor evitar...isso aí. porque a maioria não tem mesmo. |

No Excerto 4, Carla atribui ao medo da reação das crianças o fator que a influenciou para não festejar essa data comemorativa na escola. Aqui Carla está construindo uma avaliação lexical e fonológica através da palavra “medo” e de sua ênfase no som. A avaliação se encontra na dimensão do AFETO negativo e

autor. Entende-se que a professora sentiria insegurança ao propor tal atividade pedagógica, uma vez que a comunidade escolar a qual sua escola atende compartilha dessa questão ressaltada na narrativa do excerto 3: muitos alunos não têm contato com seus pais. O fato de Carla e Suelen utilizarem avaliações negativas para opinar sobre a ausência da figura paterna na família de seus alunos atua discursivamente na construção de uma identidade social diferenciada, de forma negativa, de seus alunos da rede municipal.

Identities emergentes

Nos quatro excertos analisados na cena 1, fica evidente o encadeamento de um mesmo ponto narrativo, que vai sendo coconstruído na interação, como se cada narrativa funcionasse como orientação para a próxima. Este encadeamento pode ser visto como um recurso de avaliação cuja implicatura é ratificar a desestruturação do meio familiar em que os alunos são criados sobre diferentes perspectivas. Já a maneira como esta avaliação é tecida em conjunto proporciona a emergência de identidades coletivas (Snow, 2011) para as professoras e para seus alunos da rede municipal.

As narrativas são aceitas como reportáveis pelas participantes da conversa, afinal trazem em seu bojo uma violação de cânones culturais compartilhados (Bruner, 1997). Nos excertos 1 e 2, Tainá e Carla constroem narrativas em que a voz de seus alunos aparece através da construção de diálogos relatados. Essas vozes avaliam a composição familiar das professoras (solteiras, sem filhos) como estranha e até assustadora. Em contrapartida, as narradoras avaliam a composição familiar dos alunos através de comentários jocosos ou críticas incisivas. Nos excertos 3 e 4, Suelen e Carla comentam através de uma narrativa e uma explicação como a composição familiar dos alunos (pais presos, falecidos ou desconhecidos) influenciaram uma decisão pedagógica e, claro, tecem avaliações ora explícitas ora implícitas sobre a questão da ausência de uma figura paterna.

Toda a cena um é marcada pela expressão de significados morais negociados pelas participantes no momento da interação (Linde, 1993). A avaliação na dimensão do JULGAMENTO negativo de estima social prevaleceu

tanto na perspectiva dos alunos (através do diálogo relatado) quanto na das professoras. Ocorre um processo de avaliação normativa mútua da estrutura familiar do “outro” como diferente, incomum, isto é, como um desvio de padrão cultural. Conforme aponta Duszak (2002), a maneira como demonstramos proximidade e distanciamento no que tange a valores culturais proporciona afiliação (*ingroupness*) e não-afiliação (*outgroupness*). Ocorre um trabalho interacional entre as participantes envolvidas para desenvolver o ponto narrativo através de avaliações de JULGAMENTO negativo que funcionam como mecanismos linguísticos de diferenciação entre a organização familiar do grupo “professoras” e do grupo “alunos”, de forma a estabelecer as diferenças culturais entre professores e alunos da rede municipal do Rio de Janeiro.

Todavia, a ênfase atrelada à composição familiar desestruturada dos alunos pode ser vista como fonte de estigmatização social e rejeição, isto é, uma forma intensa de *outgroupness* (Duszak, 2002). As avaliações negativas implícitas, na fala relatada, e explícitas, na crítica e na ironia, atribuem identidades sociais extremamente pejorativas para o núcleo familiar dos alunos. Inclusive, em alguns trechos há menção direta a categorias sociais de identidade de seus familiares – pai, mãe e irmã – as quais funcionam como indexadores do processo de ilegitimação (Bucholtz e Hall, 2005). Acrescento alguns exemplos no quadro 4:

Voz	Trecho	Referência à família dos alunos
Aluna de Tainá	Excerto 1	[“ <u>não tem filho ainda</u> na sua idade minha <u>mãe</u> já tinha num sei quantos”]
Carla	Excerto 2	aluno de projeto, que tem catorze, quinze anos, (...) a mãe <tem <u>mãe</u> de trinta> <u>é mãe dele</u> tem trinta anos
Aluno de Carla	Excerto 2	“não mas a minha <u>irmã</u> tem a sua idade e já tem dois.”
Suelen	Excerto 2	<u>Eles</u> se juntam né () .hh
Carla	Excerto 2	<u>Pai</u> já fez filho com a mãe de todo mundo e mais um pouco.
Suelen	Excerto 3	poucos tinham <u>pai</u> né uns tinham morrido, tavam preso. [eles me falaram]
Thami	Excerto 3	[muito <u>pai</u> preso né]
Suelen	Excerto 3	tinha dez alunos na sala e eles falaram. dois tem <u>pai</u> . dois <u>conhecem</u> o pai.
Carla	Excerto 4	<u>pai</u> , às vezes não tem. (...) aí eu falei, é melhor evitar... isso aí. porque a maioria não tem mesmo.

Quadro 4 - Processos de ilegitimação da identidade social de familiares do aluno

Enquanto a tática de ilegitimação censura a identidade do avaliado, seu par, a tática de autorização (Bucholtz e Hall, 2005), reafirma a identidade do avaliador, impondo sua faceta identitária como o “melhor” ou o “correto” a se seguir, de acordo com uma determinada estrutura ideológica. Assim, os membros das famílias dos alunos são construídos como pessoas irresponsáveis, levianas e até mesmo imorais, e as professoras, ao negar tais traços identitários como legítimos, se constroem como o oposto de tais características.

Outras identidades coletivas (Snow, 2011) emergem nos excertos 3 e 4 especificamente através da coconstrução de avaliações na dimensão do AFETO autoral, por exemplo, quando Suelen deixa implícito que a comemoração do dia dos pais é uma situação “difícil” e quando Carla demonstra ter “medo” de causar alguma instabilidade emocional na criança ou em seu núcleo familiar. Assim como as avaliações de JULGAMENTO, as avaliações de AFETO são apontadas na léxico-gramática, ao longo dos textos, e funcionam como um mecanismo de indexação (Bucholtz e Hall, 2005) de traços identitários. As professoras demonstram sentimentos de infelicidade, compadecimento e insegurança ao desenvolver o tópico conversacional de comemoração do dia dos pais para alunos que não têm pais. Assim, elas constroem coletivamente uma identidade pedagógica que reúne traços de dedicação, consciência social e preocupação com o bem-estar dos alunos, uma vez que buscam adaptar atividades didáticas para não entristecer ou estressar seus alunos.

5.2

Cena Dois – O ensino-aprendizagem da língua inglesa

Essa seção se inicia com uma pergunta feita por mim relacionada à eficácia do ensino da língua inglesa em nossas aulas na rede municipal (*mas vocês acham que eles aprendem? assim inglês pelo menos que é o que a gente trabalha... uma palavra palavras pelo menos*, linhas 01-02). Nesta cena, eu me alinho como entrevistadora, pois remeto um novo tema para discussão, de forma a manter o fluxo da conversa e a garantir a abordagem desse assunto que considero importante para a pesquisa. Ao responder a minha pergunta, as participantes se engajam na construção de relatos e narrativas que representam diferentes

momentos de ensino, avaliados de forma mais positiva ou negativa, como veremos a seguir.

Práticas narrativas e avaliativas

Tainá é a primeira participante a tomar o turno para responder a minha pergunta. Ela constrói um relato que apresenta certa sequencialidade narrativa (*de vez em quando eu me surpreendo com alguém que aprendeu alguma coisa. eu chego e eles me cumprimentam em inglês. aí eu falo “opa” [não foi: assim], não foi totalmente em vão*, linhas 3, 4 e 6). Seu relato possui uma estrutura de narrativa, com orientação, ação complicadora e avaliação. No entanto, a ação complicadora é contada como algo recorrente, utilizando o marcador temporal “de vez em quando” e o presente simples, por isso nomearei esse trecho como *relato de docência*. (cf. 37).

Excerto 1

- Thami** 01 mas vocês acham que eles aprendem? assim inglês pelo menos que é o que
02 a gente trabalha () uma palavra palavras pelo menos [da pra]...
- Tainá** 03 [de vez] em quando eu me surpreendo com alguém que aprendeu alguma
04 coisa. eu chego e eles me cumprimentam em inglês. aí eu falo “opa”...
- Suelen** 05 eles falam good morning []
- Tainá** 06 [não foi: assim], não foi totalmente em vão. eu sei que: assim... verbo to
07 be... 5% aprendeu.
- Carla** 08 você vai explicar o ano inteiro uma coisa e eles tão perguntando [o que que
09 é aquilo].
- Tainá** 10 [5% aprendeu] eu não vou continuar no verbo to be. eu to chegando agora
11 no:: entrei num assunto de rotina vou entrar com o simple present e não
12 quero nem saber... ma:s eu sei que alguns aprenderam. esse ano tá muito
13 bom. tem muito nove. e e eu corrijo a prova MESMO.separo quantos
14 pontos pra cada coisa... e muito nove e pouco.
- Thami** 15 você dá aquela prova do >da learning factory<que tem lá no site?
- Tainá** 16 não não, eu faço uma prova. eu nem conheço isso aí, vou olhar. (então,
17 assim tá muito melhor,mas para a maioria... é recreio[])

Tainá inicia seu relato de docência expressando que se sente “surpresa” quando percebe que seus alunos aprenderam algumas palavras e expressões em inglês. Trata-se de uma avaliação positiva e autoral no domínio do AFETO. A interjeição “opa” funciona como uma avaliação encaixada ao relato para demonstrar seu sentimento de surpresa. Em seguida, ela constrói outra avaliação positiva, dessa vez uma APRECIÇÃO de seu esforço como professora, ao

mentonar que, apesar das dificuldades enfrentadas, “não foi totalmente em vão” (linha 6), pois os alunos aprenderam ao menos um pouco do que já lhes foi ensinado. Tainá começa a atribuir para si traços de sua identidade profissional, posicionando-se no discurso como uma professora que consegue obter algum sucesso na tarefa de ensinar a língua inglesa.

A partir da linha 10, Tainá intercala avaliações negativas e positivas quanto à aprendizagem dos alunos. Ela afirma que cinco por cento de seus alunos aprendeu o verbo *to be*, o que pode ser considerado uma avaliação negativa, afinal é uma porcentagem bem pequena. Mas ao mencionar os resultados da prova, Tainá tece uma APRECIACÃO positiva através do intensificador lexical “muito” (*esse ano tá muito bom. tem muito nove*, linhas 12-13). Tais informações parecem contraditórias, mas o marcador temporal “esse ano” indica que Tainá está fazendo uma comparação com suas turmas do ano anterior, que, entende-se, apresentavam um rendimento inferior ao das turmas atuais.

A boa avaliação dos alunos é reforçada, quando Tainá tece uma APRECIACÃO positiva de sua performance como professora, ao corrigir as provas (*e eu corrijo a prova MESMO. separo quantos pontos pra cada coisa... e muito nove e pouco*, linhas 13-14). A ênfase na palavra “mesmo” indica que a professora atribui valor à correção de sua prova. O mesmo trecho demonstra que, apesar de sua rigidez na correção, muitos alunos conseguiram alcançar boas notas. Novamente, a narradora projeta uma construção identitária de professora esforçada em fazer seu trabalho da melhor maneira possível.

Tainá conclui suas avaliações sobre a aprendizagem de seus alunos intercalando uma avaliação positiva com outra negativa na coda (*assim tá muito melhor, mas para a maioria... é recreio*, linha 17). A professora constrói uma APRECIACÃO positiva da aprendizagem através do advérbio “melhor” que exprime o grau comparativo de superioridade das turmas desse ano. Em seguida, ela expressa um JULGAMENTO negativo do comportamento de seus alunos através do sentido figurado atribuído ao substantivo “recreio”. Em seu sentido literal, recreio é um intervalo entre as aulas, caracterizado como um momento de diversão e brincadeira. No contexto do relato, a palavra “recreio” se configura como uma crítica, indicando que os alunos não levam a sério as aulas de inglês.

Neste excerto, a coda apresenta observações gerais que reiteram o processo identitário que é construído para os alunos pela participante com base na ressignificação da palavra “recreio”. Nos excertos seguintes, veremos que as demais participantes dão continuidade a essa construção do comportamento do aluno como em “recreio”, isto é, como displicente e relaxado.

No excerto 2, Carla domina o turno e conta um relato (linhas 24-37) sobre suas turmas do ano anterior e uma história (linhas 38-44) sobre uma turma do ano atual, fazendo uma comparação implícita. Não há uma avaliação da sequência como um todo, mas uma avaliação para cada evento relatado/narrado e, além disso, os eventos são contados em tempo cronológico. Por estas razões, acredito que este trecho possa ser considerado uma *crônica* (Linde, 1993) sobre a breve experiência de Carla como professora de inglês no município do Rio.

Excerto 2

Carla 24 ano passado eu tinha uma turma de oitava e uma turma de nono
25 ano.então assim... eu senti que alguns aprenderam alguma coisa.porque
26 >exatamente tem isso<. tem a semana de prova, então eles, no mínimo
27 eles tinham que estudar pra passar. eu dava prova mesmo, não era de
28 consulta em dupla ou nada disso. minhas turmas tinham quarenta e
29 poucos alunos. e você tem na sua cabeça também você tem que é tentar
30 ensinar a eles o máximo também, porque não pode reprovar. Então num
31 é que, eu não dava prova fácil.eu tentava fazer eles aprenderem da
32 maneira que que eles conseguissem fazer a prova pelo menos também.
33 então assim, insistias matérias e acaba não dando, por exemplo, em
34 seis meses, às vezes dava pra você dar vários tempos verbais. mas
35 assim não dá, pra ele aprender você fi:ca ali muito tempo. pelo menos
36 era assim.mas eu tive alunos sim, que saíram lá do nono ano sabendo
37 alguma coisa.esse ano que, segundo seguimento eu só pego projeto. eu
38 dou as vezes, esses dias eu dei preposições de lugar. eles copiaram, eles
39 fizeram dever na hora. mas chegar a semana que vem e eu botar a
40 mesma coisa, e eles ficam “o que professora? quando que a gente viu
41 isso? a gente viu isso não.”porque são coisas que a gente dá porque é
42 gramática mas eles vão passar assim desapercebido na cabeça deles.eu
43 dei uma música.a música eu acho que entrou na cabeça. agora a
44 gramática. hh

Carla inicia seu turno, respondendo positivamente a minha pergunta (*eu senti que alguns aprenderam alguma coisa*, linha 25). Ela faz uma avaliação de AFETO positivo, demonstrando satisfação com os resultados. A expressão “alguma coisa” indica uma avaliação de baixa intensidade, afinal os alunos aprenderam sim, mas somente uma parcela do que lhes foi ensinado. Assim como

Tainá no excerto 1, Carla também atribui sua opinião positiva sobre a aprendizagem de seus alunos ao resultado das provas. Ela tece uma APRECIACÃO positiva ao modelo tradicional de avaliação pelo qual opta (*eu dava prova mesmo, não era de consulta em dupla ou nada disso*, linha 27-28). A palavra “mesmo” complementa o sentido e dá ênfase ao substantivo “prova”, expressando seu ponto de vista sobre o que seria uma prova de verdade.

Além disso, todas as ações que a professora desempenha no relato contribuem com a construção de uma APRECIACÃO positiva de seu trabalho pedagógico (*eu dava prova mesmo / eu não dava prova fácil / eu tentava fazer eles aprenderem / insistia nas matérias*, linhas 27-33). Mas ela também menciona algumas das dificuldades encontradas na escola, utilizando avaliações de APRECIACÃO negativa (*minhas turmas tinham quarenta e poucos alunos. / não pode reprovar*, linhas 29-31). A ênfase nas dificuldades funciona no discurso como uma forma de enaltecer o esforço empregado em seu trabalho pedagógico e reforçar a APRECIACÃO positiva do mesmo. Assim, o ponto do relato é alinhavado ao indicar que a professora cumpriu com seu compromisso de ensinar, (re)elaborando a sua identidade profissional de forma positiva.

Carla conclui seu relato de docência sobre suas turmas do ano anterior, turmas regulares, e passa a narrar um evento ocorrido com uma de suas turmas do ano atual, uma turma de projeto. A ação complicadora dessa narrativa se desenrola através de orações no pretérito perfeito (*eu dei preposições de lugar. eles copiaram, eles fizeram dever na hora*, linhas 38-39) e de orações que indicam um futuro hipotético (*mas chegar a semana que vem e eu botar a mesma coisa, e eles ficam “o que professora? quando que a gente viu isso? a gente viu isso não.”*, linhas 39-41).

A avaliação de Carla fica implícita no discurso hipotético que a mesma constrói como representação das vozes dos alunos (linha 40-41) e na coda que traz uma observação geral sobre o evento narrado (*porque são coisas que a gente dá porque é gramática mas eles vão passar assim despercebido na cabeça deles*, linhas 41-42). Trata-se de uma APRECIACÃO negativa da aprendizagem dos alunos dessa turma. Para amenizar tal avaliação, Carla menciona uma atividade pedagógica que surtiu mais efeito (*eu dei uma música. a música eu acho que*

entrou na cabeça. agora a gramática. hh, linhas 42-43). Este trecho possui uma APRECIÇÃO positiva da aprendizagem através da música contida na expressão “entrar na cabeça” que significa aprender, mas possui também dois elementos paralinguísticos que reforçam a APRECIÇÃO negativa da aprendizagem dos conteúdos programáticos: a ênfase na palavra “gramática” e os risos. Ao relatar uma atividade que deu mais certo e colocar a aprendizagem dos alunos sempre como algo difícil, a professora mitiga (i) a sua responsabilidade com a não-aprendizagem dos alunos do projeto e (ii) uma possível relação de sua identidade profissional com o fracasso.

Em sua crônica, Carla expõe seu ponto de vista acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa, trazendo à baila duas experiências vividas por ela, as quais a mesma avalia de forma antagônica. Dando seguimento a conversa, Tainá toma o turno (excerto 3) para ir em defesa dos alunos da rede pública (*mas eu acho também que a gente não pode achar que é má vontade deles*, linhas 44). Seu comentário contém uma avaliação de APRECIÇÃO negativa de qualidade do pensamento reducionista que relaciona a não aprendizagem dos alunos diretamente a sua “má vontade”. Em outras palavras, a professora avalia que os alunos não aprendam inglês por outros motivos, não simplesmente por falta de interesse na aprendizagem. Assim, ela começa a contar uma *narrativa* que respalda tal opinião, trabalhando discursivamente em uma reconfiguração identitária dos alunos.

Excerto 3

- Tainá** 44 *mas eu acho também que a gente não pode achar que é má vontade deles.*
 45 *porque eu tava observando uma coisa que aconteceu semana passada, acho*
 46 *que foi semana passada.o menino virou pra mim e falou assim...*
 47 *“professora, você pode escrever melhor ali no quadro?” aí eu “melhor por*
 48 *quê? a letra tá bem desenhada dá pra você entender”. “é que você tá*
 49 *escrevendo <tudo em inglês>”. aí eu olhei pra cara dele... tava em*
 50 *português, ou seja,ele não sabe ler.não sabe ler.se ele não tá diferenciando*
 51 *inglês de português, ele não sabe ler.*
- Suelen** 52 *qual qual o ano?*
- Tainá** 53 *sexto ano. ()*
- Suelen** 54 *mas isso é normal.*
- Tainá** 55 *eles não sabem ler, então. o que que eles fazem, eles copiam porque eu*
 56 *vou dar visto, porque eles sabem que vale ponto.*
- Suelen** 57 *muitos copiam e não sabem o que estão [copiando].*
- Tainá** 58 *[muitos copiam]. então por que eles não sabem na outra semana? num é*
 59 *porque: eles tão com má vontade, >é claro que tem muitos com má*
 60 *vontade<não fazem nada, mas não é só porque tão com má vontade, ou*

61 preguiça. é porque eles não sabem ler.

A ação complicadora é construída com orações no pretérito perfeito e com o diálogo relatado (*o menino virou pra mim e falou assim... “professora, você pode escrever melhor ali no quadro?” [...] “é que você tá escrevendo <todo em inglês>”. aí eu olhei pra cara dele... tava em português*, linhas 46-50). Em seguida, Tainá acrescenta uma avaliação externa à ação narrativa (*ou seja, ele não sabe ler. não sabe ler*, linha 50). Essa avaliação se encontra em três elementos da oração, na ênfase no som, na asserção “ele não sabe ler” e na repetição, e se configura como um JULGAMENTO negativo de estima social. A professora constrói a identidade deste aluno como alguém com dificuldade de aprendizagem da língua inglesa e com falta de proficiência leitora em geral.

O fato do aluno não ter diferenciado o inglês do português, como demonstra a narrativa, significa que o mesmo possui deficiência em letramentos, isto, em práticas sociais de leitura e escrita (Rojo, 2009). Logo, a constatação da professora de que o aluno não sabe ler, não quer dizer que o mesmo não tenha sido alfabetizado, no que diz respeito a aquisição de códigos (alfabético, numérico), uma vez que seu aluno já cursava o 6º ano do Ensino Fundamental. Segundo Soares (1998 apud Rojo, 2009: 44), as pessoas se alfabetizam, “mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita”. Em outras palavras, o personagem da narrativa é capaz de decodificar as palavras escritas pela professora, mas provavelmente não consegue compreendê-las/interpretá-las por ser uma prática social de escrita mais elaborada e, ainda, nova para ele no contexto escolar, por se tratar de instruções para uma tarefa envolvendo uma língua que ele está começando a aprender.

Os comentários da participante Suelen se inserem no turno de Tainá para coavaliar o evento narrado. Suelen se posiciona como uma professora que já passou por experiências parecidas com aquela narrada pela colega, o que dá credibilidade à história de docência em questão. Ela tece avaliações cujo sentido semântico as inscreve como um JULGAMENTO negativo, relacionado à capacidade dos alunos de ler (*mas isso é normal*, linha 54 / *muitos copiam e não sabem o que estão [copiando]*, linha 57).

Para concluir o ponto de sua narrativa, Tainá faz referência à narrativa de Carla (*então por que eles não sabem na outra semana?*, linha 58). E formula uma resposta para a pergunta, reiterando uma avaliação contida no início de seu turno (*num é porque: eles tão com má vontade, >é claro que tem muitos com má vontade< não fazem nada, mas não é só porque tão com má vontade, ou preguiça. é porque eles não sabem ler*, linhas 58-61). Trata-se de um olhar mais compreensivo com relação à construção identitária dos alunos que demonstram “má vontade” e “preguiça”, por isso considero o trecho como um JULGAMENTO positivo destes alunos que não conseguem aprender por não saberem ler.

Identities emergentes

Na cena dois, as professoras discutem sobre a aprendizagem da língua inglesa e revelam a complexidade envolvida neste tópico. A minha pergunta que inaugura a cena, a saber, se os alunos aprendem, não pôde ser respondida com um simples sim ou não. Assim, entrevejo paisagens identitárias pessoais e sociais de professores e alunos que emergem de acordo com o fluxo da interação.

Os relatos e as histórias de docência contadas parecem ser regidas por um mesmo sistema de coerência (Linde, 1993) que define uma identidade social em comum para os alunos da rede pública: os alunos apresentam desinteresse e/ou dificuldade de aprendizagem da língua inglesa. Tal construção identitária é indexada através de expressões que corroboram uma avaliação negativa do perfil dos alunos, como podemos observar no quadro 5:

Tainá	Excerto 1	verbo to be... 5% aprendeu.
Carla	Excerto 1	você vai explicar o ano inteiro uma coisa e eles tão perguntando [o que que é aquilo].
Tainá	Excerto 1	mas para a maioria... é recreio
Carla	Excerto 2	pra ele aprender você fi:ca ali muito tempo.
Carla	Excerto 2	é coisa que a gente dá porque é gramática mas eles vão passar assim desapercebido na cabeça deles
Suelen	Excerto 3	muitos copiam e não sabem o que estão [copiando].

Tainá	Excerto 3	é claro que tem muitos com má vontade<não fazem nada
--------------	------------------	--

Quadro 5 – Processos de indexação de identidade negativa dos alunos

Mesmo nos relatos em que as professoras avaliam positivamente a aprendizagem de seus alunos, ambas expressam que eles aprenderam “alguma coisa”. Apesar da expressão “aprender alguma coisa” colocar o conhecimento adquirido pelos alunos como mediano, tal resultado causou sentimentos de surpresa (excerto 1) e satisfação (excerto 2) nas professoras, correspondendo a dimensão do AFETO positivo. A expressão “aprender alguma coisa” atua como um processo de autenticação (Bucholtz e Hall, 2005) da identidade social dos alunos da rede municipal como indivíduos de rendimento escolar médio ou baixo, conforme as crenças e expectativas compartilhadas pelas professoras.

No excerto 3, o surgimento de uma nuance acarreta uma reconfiguração identitária dos alunos da rede pública. A participante Tainá narra um evento vivido em sua sala de aula com o intuito de desculpabilizar o aluno de sua falta de interesse e aptidão demonstrada para a aprendizagem da língua inglesa. Na história de docência narrada neste excerto, a professora enfatiza que o aluno não conseguia copiar uma explicação do quadro, pois não diferia a língua materna da estrangeira. Os traços identitários dos alunos são indexicalizados, primeiramente, através de uma APRECIÇÃO negativa da culpabilização do aluno da rede pública (*mas eu acho também que a gente não pode achar que é má vontade deles*, linhas 46-47) e, em seguida, através do JULGAMENTO negativo da capacidade de leitura do mesmo (*ou seja, ele não sabe ler. não sabe ler*, linha 52). O ponto da narrativa é nos informar que a deficiência na leitura pode se tornar um empecilho para o trabalho com a língua inglesa. A coavaliação de outra participante, a qual tece um JULGAMENTO negativo ao relacionar tal ocorrência de comportamento como “normal”, reforça a história de Tainá e contribui para uma generalização da dificuldade de leitura dos alunos da rede pública. A identidade social de aluno “problema” permanece, no entanto, surge uma nova faceta que o posiciona como vítima de um sistema educacional que o mantém por anos na escola sem, de fato, ensiná-lo a ler proficientemente.

As autoras dos relatos e histórias de docência da cena 2 também constroem para si identidades pessoais e profissionais. O processo de (re)construção identitária é indexado através (i) dos papéis que as mesmas assumem na interação e (ii) das orientações avaliativas. Nos excertos 1 e 2, evidencia-se o processo de adequação (Bucholtz e Hall, 2005), isto é, da construção de similaridades e supressão das diferenças. As participantes atribuem para si a mesma ênfase em traços identitários de uma conduta profissional decidida, séria e dedicada. Em outras palavras, apesar das muitas dificuldades enfrentadas na escola pública, as professoras ocupam o papel de um profissional ativo e incansável na tarefa de ensinar. Também nestes excertos, encontram-se práticas avaliativas no domínio da APRECIACÃO positiva que ambas constroem de suas performances como professoras. Acrescento no quadro 6, os momentos de emergência dessa identidade positiva que as professoras constroem para si e para o seu trabalho docente:

Tainá	Excerto 1	eu não vou continuar no verbo to be. eu to chegando agora no:: entrei num assunto de rotina vou entrar com o simple present
Tainá	Excerto 1	eu corrijo a prova MESMO. separo quantos pontos pra cada coisa...
Carla	Excerto 2	eu dava prova mesmo, não era de consulta em dupla ou nada disso.
Carla	Excerto 2	eu não dava prova fácil
Carla	Excerto 2	eu tentava fazer eles aprenderem
Carla	Excerto 2	<u>insistia</u> nas matérias

Quadro 6 – Processos de indexação da identidade positiva das professoras

As identidades pessoais e profissionais das professoras que emergem na cena 2 parecem ser baseadas em ideologias compartilhadas sobre os atributos reais ou imaginários que qualificam um professor comprometido com sua tarefa de ensinar e, por isso, atuam também na construção de uma identidade coletiva (Snow, 2011). De acordo com Duszak (2002), as ideologias têm uma função cognitiva na organização de crenças e uma função social na definição de grupos. À guisa de exemplo, a menção da “prova” como único mecanismo de avaliação e a ênfase que ambas as professoras empregam nas ações de “dar/corrigir prova mesmo” sinalizam um alinhamento com uma ideologia mais tradicional sobre

avaliação na sala de aula. As duas participantes oferecem suas interpretações do que significa a ação de “dar/corrigir uma prova mesmo”, deixando implícito que outras formas de avaliação são menos prestigiadas no contexto escolar. Tainá menciona que separa “quantos pontos pra cada coisa” (linha 12), demonstrando que uma prova de verdade é corrigida com afinco e método. Carla afirma que não dá provas de consulta ou em dupla (linha 29), pois uma prova de verdade é tarefa unicamente individual. Assim, as participantes Tainá e Carla se (re)constroem como professoras sérias e rigorosas ao mesmo tempo em que se afiliam a um sistema de coletividade.

Outro momento de (re)construção de identidade coletiva (Snow, 2011) ocorreu no início do excerto 3, através do uso do pronome de tratamento “a gente” (*eu acho também que a gente não pode achar que é má vontade deles*). Duszak (2002) assegura que os pronomes pessoais funcionam como recursos linguísticos que podem ser habilidosamente usados no discurso para construir, redistribuir ou modificar valores sociais de inclusão e exclusão. Ao construir uma narrativa voltada para a desculpabilização do aluno, Tainá se alinha à identidade de professora que compreende a complexidade do sistema educacional público brasileiro. A oração regida pelo pronome de tratamento “a gente” convida as demais participantes a se alinharem a um sistema de coletividade que busque modificar valores sociais que estigmatizam o aluno da escola pública.

5.3

Cena três – Das relações entre professores e alunos

Na cena três, as professoras narram e relatam algumas situações de embates com seus alunos. Naquele momento conversávamos sobre o comportamento indisciplinado dos alunos. Algumas das ações citadas foram: os alunos entram correndo na sala, não nos dão bom dia, pedem a todo momento para beber água ou ir ao banheiro, dormem na aula, perguntam porque viemos para a escola trabalhar, etc. Ocorre também uma comparação entre dois tipos de professores: os que são mais respeitados e os que são menos respeitados.

Práticas narrativas e avaliativas

No excerto 1, Tainá inicia a cena três contando uma *história de docência* que ocorreu em uma de suas aulas na escola municipal. A ação complicadora apresenta diversos tempos verbais, como pretérito imperfeito, presente simples, pretérito perfeito, e um diálogo relatado entre a professora e um de seus alunos (linhas 01-03). Trata-se de uma narrativa não canônica, cujo ponto pode ser entendido como uma reclamação sobre o comportamento dos alunos, o qual é coconstruído, principalmente, pela participação de Carla. A partir deste excerto, as participantes começam a construir as identidades de seus alunos da rede municipal com base em situações nas quais eles demonstram um não alinhamento com as professoras em sala de aula.

Excerto 1

- | | | |
|--------------|-----------|--|
| Tainá | 01 | é nessas horas que eu dou um fora.eu tava no quadro e falam alto pra |
| | 02 | você ouvir. “se eu fosse a professora ia pra casa.” aí eu nem me movi e |
| | 03 | continuei, “se eu fosse você eu calava a boca.” “ae:: uh::” |
| Carla | 04 | ah é eles adoram, você dá um fora em unzinho. a turma toda adora |
| Tainá | 05 | aí, é o momento, depois desse u u que eles calam a boca, e aí você vai e |
| | 06 | taca matéria, que aí eles aprendem alguma coisa. porque ficaram |
| | 07 | calados depois do fora.e, eu acho isso chato cara. eles só, se, só param |
| | 08 | um pouco na grosseria. não conseguem, sabe? [ter um diálogo] |
| Carla | 09 | [mas tem professor] que fala isso pra mim. que é grosso porque eles só |
| | 10 | entendem na grosseria. você ser...carinhosa, você ser legal, eles pisam |
| | 11 | em cima [de você]. |
| Tainá | 12 | [mas é o que] eu tava conversando lá. os professores mais velhos. são |
| | 13 | poucos mas são os mais respeitados.eles chegam e você passa assim, |
| | 14 | você vê... todo mundo quietinho, copiando, fazendo. a maioria dos mais |
| | 15 | novos, <u>que são os ama:dos.e::u</u> , o professor de ciências. sabem que são |
| | 16 | os esculachados. por que? os mais legais não tratam eles de qualquer |
| | 17 | jeito, não ficam [] |
| Todas | 18 | [é:] |
| Tainá | 19 | não puxam pelo braço. sabe, <u>tudo</u> é na base do medo. eles não tem |
| | 20 | medo de você. eles gostam de você en[tão] |

A narrativa apresenta momentos de avaliação encaixadas e externas à narrativa. Na fala relatada do aluno existe uma avaliação implícita no sentido semântico da oração “se eu fosse a professora ia pra casa”, que denota uma Apreciação negativa da aula ou da vida escolar ou, ainda, um Julgamento negativo da professora. A fala relatada de si mesma, demonstra que Tainá entendeu o comentário do aluno como uma agressão a sua imagem de

regente de turma, pois ela responde que ele deveria “calar a boca”. Mandar o aluno “calar a boca” funcionou como uma forma de devolver a agressão e reafirmar seu poder naquele contexto. No entanto, tal expressão pode ser considerada ofensiva, por isso a dimensão do AFETO negativo é predominante. Em seguida, Tainá relata a reação dos alunos perante tal diálogo através de sons “ae:: uh::” que simbolizam uma espécie de euforia causada pela resposta/“fora” da professora no colega de classe. A euforia pode ser entendida como uma APRECIACÃO positiva de impacto e qualidade da situação narrada, o que é reforçado pelo comentário de Carla (*ah é eles adoram, você dá um fora em unzinho. a turma toda adora*, linha 04).

A participante Tainá inicia as avaliações externas à narrativa, com uma APRECIACÃO negativa da situação narrada (*eu acho isso chato*, linha 07). O pronome demonstrativo “isso” faz referência à resposta que a professora se viu obrigada a dar ao aluno, e o adjetivo “chato” exprime que ela não se sente confortável ao tomar tal atitude. Logo depois, a mesma tece um JULGAMENTO negativo do comportamento de seus alunos, que se relaciona a aspectos de normalidade e de capacidade, respectivamente (*eles só, se, só param um pouco na grosseria. não conseguem, sabe? [ter um diálogo]*, linhas 07-08). Carla, então, relata a opinião de um terceiro professor, reforçando a avaliação negativa do comportamento dos alunos (*[mas tem professor] que fala isso pra mim. que é grosso porque eles só entendem na grosseria. você ser...carinhosa, você ser legal, eles pisam em cima [de você]*, linhas 09-11). Ocorre um trabalho de coavaliação negativa da estima social dos alunos e de coconstrução identitária dos mesmos a partir destas críticas sobre seus comportamentos.

Tal assunto dá margem a uma avaliação também dos professores e, consequentemente, a uma construção identitária desses profissionais. Tainá constrói avaliações de JULGAMENTO positivo para os professores mais antigos (*os professores mais velhos. são poucos mas são os mais respeitados. eles chegam e você passa assim, você vê... todo mundo quietinho, copiando, fazendo*, linhas 12-14) e JULGAMENTO negativo para os professores mais jovens (*a maioria dos mais novos, que são os ama:dos. e::u, o professor de ciências. sabem que são os esculachados. por que? os mais legais não tratam eles de qualquer jeito, não ficam [] não puxam pelo braço*, linhas 14-17 e 19). Ela atribui aos professores

mais velhos o adjetivo “respeitados”, o qual é explicado pela descrição de uma conduta mais disciplinada dos alunos “quietinho”, “copiando”, “fazendo”. Já os professores mais novos são caracterizados por dois adjetivos que lhes conferem uma imagem positiva, “amados” (com ênfase no som) e “legais”, mas é o adjetivo negativo, “esculachados”, que sobressai na oração.

As atitudes dos professores mais novos, descritas pela participante Tainá, podem ser consideradas as mais corretas para o contexto escolar, “não tratam de qualquer jeito” e “não puxam pelo braço”. Por conta disso, elas despertam uma avaliação na dimensão do AFETO positivo não-autoral nos alunos, construída através da expressão “não ter medo” e do verbo “gostar” (*eles não tem medo de você. eles gostam de você en[tão]*, linhas 19-20). O AFETO positivo dos alunos é a explicação dada pela participante para a falta de respeito e disciplina que ela encontra em suas aulas (*tudo é na base do medo*, linha 19). A aproximação semântica dos substantivos “medo” e “respeito” evoca uma construção identitária do aluno como alguém que não respeita seus professores por apreciar ou considerar importante as suas aulas, mas por sentir-se acuado perante uma relação mais assimétrica.

O turno seguinte é tomado por Carla que, no excerto 2, conta como é sua relação como professora de português com os alunos de outra escola. Trata-se de um *relato de docência*, pois sua fala aborda eventos recorrentes sobre seu cotidiano escolar e, assim, não há ação complicadora como no modelo laboviano. O ponto do relato é reforçar a narrativa anterior, uma vez que ambas constroem identidades similares sobre os tipos de professores através das avaliações. O processo de construção identitária do profissional da educação, que é tecido ao longo dos excertos 1 e 2, é marcadamente dicotômico, alternando entre características ora mais negativas ora mais positivas.

Excerto 2

- Carla** 21 [aqui em São Gonçalo]quando eu dou aula.eu vejo muito assim, os
 22 professores que até, todo mundo sabe que: têm o maior respeito. que a
 23 turma toda tem medo, respeitam. mas na hora de eleger um professor
 24 representante, não são esses. esses não são escolhidos. escolhido é você
 25 que é legalzinha, você que deixa ir no banheiro toda hora. você que é
 26 boazinha, que trata eles que conta da sua vida. eu sou assim cara, eu sou
 27 assim com meus alunos. eles são adolescentes eu acho o máximo, eu já
 28 passei por isso. eles me perguntam, eu converso. eles me enrolam às

- 29 vezes, eu converso e tal. eles me escolhem pra tudo. eles querem que
 30 eu ajude eles a dançar, eu ajude eles a fazer isso, eu ajude - mas eles
 31 dizem, “ih só na sua aula que acontece isso. só na sua aula que tem essa
 32 bagunça. só na sua aula” por que... eu não chego lá gritando, não chego
 33 lá não mando quase ninguém descer. não tiro de sala, não dou
 34 advertência, suspensão. eu deixo passar, fico ameaçando e não faço. os
 35 outros professores não. olhou pro lado, “DESCE, advertência lá
 36 embaixo”. eles mesmos falam. eles odeiam, acham os professores super
 37 chatos, mas respeitam. é, é muito difícil [você equilibrar]
Tainá 38 [e é triste né.] porque, eles sabem, eles falam, “ah só na tua aula que
 39 acontece isso”, “pô, professora. não vai fazer nada não?”
Suelen 40 é, é.
Carla 41 é eles falam mesmo.

Carla inicia seu relato tecendo uma avaliação de AFETO negativo não-autoral dos professores mais velhos (*professores que até, todo mundo sabe que: têm o maior respeito. que a turma toda tem medo*, linhas 22-23). Trata-se de uma avaliação sobre o envolvimento emocional dos alunos novamente com base em uma aproximação semântica entre os substantivos “medo” e “respeito”, transmitindo, assim, uma ideia de causa e consequência: os professores têm o maior respeito, porque a turma toda tem medo deles. Em seguida, ela começa a avaliar um tipo de professor que não desperta o medo nos alunos e que, por isso, é escolhido para representá-los (*escolhido é você que é legalzinha, você que deixa ir no banheiro toda hora. você que é boazinha, que trata eles que conta da sua vida*, linhas 24-26). Esse perfil de professor, ao qual a participante parece se enquadrar, recebe um JULGAMENTO positivo através dos adjetivos “legalzinha”, “boazinha” e das ações “deixar ir ao banheiro”, “falar da sua vida” que denotam uma conduta menos rígida.

Carla relata como é seu relacionamento com seus alunos, construindo um JULGAMENTO positivo de sua própria conduta como professora. As avaliações ocorrem no nível semântico, através das ações que ela diz fazer ou não, e no nível fonológico, através das ênfases no som de algumas palavras (*eu converso e tal. eles me escolhem pra tudo. eles querem que eu ajude eles a dançar, eu ajude eles a fazer isso, eu ajude (..) por que... eu não chego lá gritando, não chego lá não mando quase ninguém descer. não tiro de sala, não dou advertência, suspensão. eu deixo passar, fico ameaçando e não faço*, linhas 29-34). E, enquanto constrói avaliações positivas de si, Carla tece um JULGAMENTO negativo dos outros professores, utilizando o recurso da fala relatada que imita a voz e o tom dos

mesmos (*os outros professores não. olhou pro lado, “DESCE, advertência lá embaixo”, linha 34-36*).

A avaliação negativa dos professores “respeitados” e “temidos” traduz o que seria a interpretação de Carla sobre a avaliação dos alunos de tais professores. Por isso, ela lança mão de uma avaliação não-autoral de AFETO negativo de alta intensidade, baseada no verbo “odiar”, e de uma avaliação de JULGAMENTO negativo, devido ao intensificador “super” e ao adjetivo “chato” (*eles odeiam, acham os professores super chatos, mas respeitam*, linhas 36-37). Mas não é só os outros professores que a participante avalia negativamente através de sua percepção sobre o olhar os alunos. Utilizando-se da fala relatada dos alunos, Carla constrói uma APRECIACÃO negativa de suas aulas (*mas eles dizem, “ih só na sua aula que acontece isso. só na sua aula que tem essa bagunça. só na sua aula”,* linhas 31-32). A participante constrói uma identidade positiva dos professores que, assim como ela, assumem um posicionamento mais simétrico em sala de aula. No entanto, a mesma admite que os alunos confundem essa divisão mais harmônica do poder com uma liberdade para fazer “bagunça”.

Forma-se um paradoxo que é traduzido por Carla através de uma avaliação de APRECIACÃO negativa sobre a relação professor-aluno (*é, é muito difícil [você equilibrar*, linha 37). Ao utilizar a repetição e o intensificador “muito” junto ao adjetivo “difícil”, a professora revela a complexidade envolvida no fazer pedagógico. Ao final do trecho, quando as outras participantes se manifestam, é para reforçar as avaliações já tecidas por Carla. Assim, Tainá começa a construir, no excerto 3, outra *história de docência* que vai abordar esse tópico da difícil relação entre docentes e discentes.

Excerto 3

- | | | |
|---------------|----|---|
| Tainá | 42 | esses dias, foi o que. na volta das férias eu fiz alguma coisa, “cala a |
| | 43 | boca, gente, num sei o que lá”. aí a menina virou e falou assim... “ih, |
| | 44 | voltou querendo fingir que é professora.” pô, aquilo eu fingi que não |
| | 45 | ouvi, porque [ela não falou pra eu ouvir] |
| Thami | 46 | [<ah não acredito.>] |
| Tainá | 47 | e aquilo sabe, pô magoa. estudei tantos anos. to querendo fazer um |
| | 48 | trabalho legal com [eles] |
| Carla | 49 | [eu vivo escutando isso] |
| Tainá | 50 | [e] eles falando que eu <u>não</u> sou professora. o que que eu to indo fazer |
| | 51 | lá? to indo [brincar com eles?] |
| Suelen | 52 | [outro dia eles falaram assim pra mim] |

Thami	53	[fiquei arrepiada com essa história]
Tainá	53	[é] é triste, eu ouvi, eu vi que ela não falou pra eu ouvir, fingi que não
	54	ouvi,mas fiquei chateada.

A orientação (*esses dias, foi o que. na volta das férias*, linha 42) abre caminho para a ação complicadora, que é desenvolvida através de orações no pretérito perfeito e falas relatadas (*eu fiz alguma coisa, “cala a boca, gente, num sei o que lá”. aí a menina virou e falou assim... “ih, voltou querendo fingir que é professora.”*, linhas 42-44). Avaliações são encontradas encaixadas às falas das personagens da narrativa. Na fala que Tainá relata de si mesma, ela usa a expressão “cala a boca” referindo-se aos seus alunos. A avaliação se enquadra, então, no AFETO negativo de alta intensidade, demonstrando que a professora se sentia bastante insatisfeita com o comportamento dos alunos naquele momento. Na fala de sua aluna, a avaliação denota um JULGAMENTO negativo em dois aspectos. Ao afirmar que Tainá estava “querendo fingir ser uma professora”, entende-se que a aluna avalia a atitude da professora de impor disciplina como estranha ao seu habitual e que não a considera capaz de se portar como uma professora de verdade, isto é, uma professora rígida. Percebo que, assim como nos excertos anteriores, a fala relatada de um(a) aluno(a) funciona como locus de uma construção identitária marginalizada das professoras participantes.

Ocorrem também muitas avaliações externas à narrativa tanto no turno da narradora quanto no turno das demais participantes. A interjeição “pô” (linha 44) indica que a narradora avalia a situação no domínio do AFETO negativo, expressando um sentimento de infelicidade ou insatisfação com a resposta da aluna. Outras avaliações de AFETO negativo podem ser encontradas ao longo do excerto através de algumas escolhas lexicais. A presença do verbo “magoar” (*e aquilo sabe, pô magoa. estudei tantos anos. to querendo fazer um trabalho legal com [eles]*, linhas 47-48), do adjetivo “triste” e da expressão verbal “ficar chateada” (*[é] é triste, eu ouvi, eu vi que ela não falou pra eu ouvir, fingi que não ouvi, mas fiquei chateada*, linhas 53-54) marcam um envolvimento emocional negativo da professora. Encontro ainda uma avaliação de JULGAMENTO negativo na ação de “fingir que não ouviu” tomada pela professora com relação ao comentário de sua aluna.

Duas outras participantes tomam o turno brevemente para contribuir com coavaliações. Eu teço avaliações semânticas: uma na dimensão da APRECIÇÃO, baseada no impacto negativo que a história lhe causou ([<ah não acredito. >], linha 46) e outra na dimensão do AFETO, devido à escolha do adjetivo “arrepiado” que indica uma sensação de infelicidade ([*fiquei arrepiada com essa história*], linha 53). Carla tece um JULGAMENTO que se relaciona ao aspecto da normalidade, ([*eu vivo escutando isso*], linha 49). Como essa avaliação tem função interacional de reforçar os comentários das colegas, pode também ser considerada uma avaliação negativa.

Suelen resolve coavaliar a narrativa através da construção de uma outra ([*outro dia eles falaram assim pra mim*], linha 52), mas não consegue tomar o turno em um primeiro momento. No excerto 4, a partir da linha 55, a participante toma o turno e constrói uma breve *história de docência* seguida de um *relato de docência*. Tanto a história quanto o relato apresentam como ponto uma problematização da relação professor-aluno na rede pública.

Excerto 4

Suelen	52	[outro dia eles falaram assim pra mim]
Thami	53	[fiquei arrepiada com essa história]
Tainá	53	[é] é triste, eu ouvi, eu vi que ela não falou pra eu ouvir, fingi que não
	54	ouvi, mas fiquei chateada.
Suelen	55	() falou assim “não gosto de você”, “engraçado eu também não gosto de
	56	você” porque eles falam assim “ah você não é uma boa professora” ai eu
	57	viro pra eles e falo “vocês são bons alunos?... a medida que vocês forem
	58	melhores alunos comigo eu vou ser melhor professora com vocês”.
Thami	59	eu também tenho [<u>muitos</u> alunos que não gostam da aula]
Suelen	60	[porque eles acham que tudo é você] que eles não têm que participar,
	61	que eles não têm que fazer nada, que eles não têm que trazer material.
	62	porque e::les ali, a cultura da prefeitura do rio então, é assim... os alunos
	63	tem to::dos os direitos do mundo. os <u>país</u> dos alunos tem to::dos os
	64	direitos do mundo. <u>e o professor não tem direito NENHUM.</u>

A história se desenrola também com a ação complicadora construída com orações no pretérito perfeito e falas relatadas (*falou assim “não gosto de você”, “engraçado eu também não gosto de você”,* linhas 55-56). Avaliações de AFETO negativo são encaixadas nas falas das personagens através da escolha lexical do verbo “gostar” na forma negativa. O relato se inicia quando a professora transforma as orações do pretérito perfeito para o presente simples, e passa a contar sobre eventos recorrentes em seu cotidiano escolar (*porque eles falam*

assim “ah você não é uma boa professora” ai eu viro pra eles e falo “vocês são bons alunos?... a medida que vocês forem melhores alunos comigo eu vou ser melhor professora com vocês”, linhas 56-58). Nestas falas são encaixadas avaliações de JULGAMENTO negativo. Na fala do aluno ocorre a negação do adjetivo “bom” para caracterizar a professora e na fala da professora ocorre o inverso. A maneira como os alunos se reportam à professora no excerto 4 reforça as críticas anteriores (excerto 1, 2 e 3) sobre a desconsideração dos alunos da rede municipal com relação à imagem e ao trabalho das professoras participantes da pesquisa. Tal crítica constrói suas identidades como alunos que se posicionam, por vezes, de maneira desrespeitosa.

Eu teço um comentário com elementos avaliativos para corroborar a história e o relato de Suelen, me colocando como alguém que enfrenta os mesmos problemas que a colega. Trata-se de uma avaliação de AFETO não-autoral, pois eu abordo a avaliação dos alunos sobre minha aula. Utilizo uma avaliação fonológica, com a ênfase no intensificador “muito”, e semântica, com a negação do verbo “gostar” (*eu também tenho [muitos] alunos que não gostam da aula*), linha 59).

Suelen projeta uma faceta da identidade dos seus alunos da rede municipal, com base em mais uma avaliação de JULGAMENTO negativo. Tal avaliação se dá através de uma série de orações cujo sentido descreve um comportamento de irresponsabilidade e desatenção de seus alunos (*[porque eles acham que tudo é você] que eles não têm que participar, que eles não têm que fazer nada, que eles não têm que trazer material*, linhas 60-61).

A participante finaliza seu turno com uma avaliação da prefeitura do Rio de Janeiro, a qual atua na construção de uma identidade institucional negativa da rede. Tal avaliação encontra-se no domínio da APRECIÇÃO negativa e é tecida devido aos elementos fonológicos – alongamento de vogal, ênfase no som, aumento do tom de voz – e ao sentido de crítica explícito na afirmação (*porque e::les ali, a cultura da prefeitura do rio então, é assim... os alunos tem to::dos os direitos do mundo. os pais dos alunos tem to::dos os direitos do mundo. e o professor não tem direito NENHUM*, linha 62-64).

Identidades emergentes

Na cena três, ocorre um encadeamento de histórias e relatos de docência através dos quais as professoras problematizam a construção de suas identidades profissionais e também a de outros professores com base na relação professor-aluno. Discutirei acerca dos papéis e orientações temporárias que são assumidas pelas participantes nesse processo de múltiplas construções identitárias.

Os quatro excertos analisados possuem exemplos de avaliações negativas, sejam no domínio do JULGAMENTO, APRECIACÃO ou AFETO. Em muitos momentos, as professoras incluem falas relatadas de seus alunos, nas quais eles tecem avaliações sobre as suas identidades sociais e profissionais, isto é, avaliam suas condutas como professoras ou a própria aula de inglês. Como pretendo demonstrar no quadro 7, em todos os momentos que as falas dos alunos são relatadas na interação, ocorre uma avaliação negativa da identidade das professoras participantes.

Tainá	Excerto 1	“se eu fosse a professora ia pra casa”
Carla	Excerto 2	“ih só na sua aula que acontece isso. só na sua aula que tem essa bagunça. só na sua aula”
Tainá	Excerto 2	“ah só na tua aula que acontece isso”, “pô, professora. não vai fazer nada não?”
Tainá	Excerto 3	“ih, voltou querendo fingir que é professora.”
Suelen	Excerto 4	“não gosto de você” / “você não é uma boa professora”

Quadro 7 – Processos de indexação da identidade negativa das professoras

As avaliações negativas variam no grau de intensidade, mas, em geral, elas funcionam como uma tática do processo ilegitimação (Bucholtz e Hall, 2005). Os alunos ignoram ou censuram a identidade social das participantes como professoras, sugerindo que a identidade projetada pelas mesmas não é adequada para o papel de regente de turma. O processo de ilegitimação de alguns professores implica no processo de autorização (Bucholtz e Hall, 2005) de outros. Mas não se trata de uma escolha aleatória sobre ser mais indisciplinado ou

desrespeitoso com um grupo de professores do que com outro. Para ilegitimar ou autorizar as identidades dos professores, os alunos consideram aspectos de poder e ideologia construídos historicamente na estrutura de ensino que temos hoje na maioria das escolas.

Além de se utilizarem da fala relatada dos alunos para distinguir traços identitários entre os professores, as próprias participantes tecem avaliações diretas nas quais mencionam traços identitários opostos entre grupos de professores. Nos excertos 1 e 2, Tainá e Carla elencam características de dois grupos de professores. Tainá faz referência explícita a categorias de identidade entre os professores “mais velhos” e os professores “mais novos”, enquanto Carla faz uma referência implícita a categorias de identidade entre os professores “mais rígidos” e os professores “menos rígidos”. Em seus discursos, Tainá e Carla se enquadram, respectivamente, no grupo dos professores “mais novos” e “menos rígidos”, e as outras participantes corroboram tal identificação através de suas coavaliações. À luz da teoria de Duszak (2002), vejo que ocorre um alinhamento entre as participantes (*ingroupness*) e um não-alinhamento entre elas e os outros tipos de professores (*outgroupness*). A distinção *nós-outros* entre os grupos de professores é tecida, muitas vezes, envolvendo o comportamento ou a opinião dos alunos. As participantes fazem uso de elementos avaliativos como adjetivos, verbos, substantivos e intensificadores, como destaque no quadro 8:

	Excerto 1	Excerto 2
Professores “mais velhos” e/ou “mais rígidos”	os professores mais velhos. são poucos mas são os mais respeitados . eles chegam e você passa assim, você vê... todo mundo quietinho, copiando, fazendo	os professores que até, todo mundo sabe que: têm o maior respeito . que a turma toda tem medo, respeitam . (..) eles odeiam, acham os professores super chatos , mas respeitam
Professores “mais novos” e/ou “menos rígidos”	a maioria dos mais novos, que são os amados . e::u, o professor de ciências. sabem que são os esculachados . por que? os mais legais não tratam eles de qualquer jeito, não ficam [] não puxam pelo braço . sabe, tudo é na base do medo. eles não tem medo de você. eles gostam de você en[tão]	escolhido é você que é legalzinha , você que deixa ir no banheiro toda hora . você que é boazinha , que trata eles que conta da sua vida . (...) mas eles dizem, “ih só na sua aula que acontece isso. só na sua aula que tem essa bagunça . só na sua aula” por que... eu não chego lá gritando , não chego lá não mando quase ninguém descer. não tiro de sala, não dou advertência , suspensão .

Quadro 8 – Processos de distinção identitária entre grupos de professores

Os elementos avaliativos atuam conferindo traços identitários distintos para cada grupo de professor. No entanto, não ocorre uma construção identitária unicamente positiva ou negativa para nenhum dos grupos. Tainá e Carla constroem avaliações de JULGAMENTO positivo para os professores mais velhos, afirmando que eles são os “mais respeitados”, e, ao mesmo tempo, constroem um AFETO negativo não-autoral dos alunos, que sentem “medo” e “não gostam” desses professores. Aos professores mais novos são atribuídos avaliações de JULGAMENTO e AFETO positivo, pois eles são descritos como “os amados”, “os mais legais”, aqueles que “contam de suas vidas”, “não chegam gritando”, dentre outros, e avaliações de JULGAMENTO negativo, uma vez que são também “os esculachados”, que tem que lidar com a “bagunça” dos alunos. A construção de uma identidade social híbrida para tais grupos de professores coaduna com a visão de Hall (2011) sobre as identidades não serem unificadas ao redor de um “eu” coerente.

Ao longo da cena três, uma identidade social negativa é também desenhada para os alunos. No excerto 1 e 4, as participantes reclamam da conduta de seus alunos, atribuindo-lhes uma imagem de pessoas conflituosas (Tainá: *eles só, se, só param um pouco na grosseria. não conseguem, sabe? [ter um diálogo]*) e irresponsáveis (Suelen: *[porque eles acham que tudo é você] que eles não têm que participar, que eles não têm que fazer nada, que eles não têm que trazer material*). O processo de desnaturalização (Bucholtz e Hall, 2005) entra em pauta, pois as professoras estão ressaltando que tal comportamento dos alunos transgride as expectativas sociais.

Ao final da cena, uma identidade institucional negativa é atribuída à rede municipal do Rio de Janeiro. Suelen tece uma avaliação de APRECIÇÃO negativa da rede, com base no tratamento que é dispensado aos professores (*porque e::les ali, a cultura da prefeitura do rio então, é assim... os alunos tem to::dos os direitos do mundo. os pais dos alunos tem to::dos os direitos do mundo. e o professor não tem direito NENHUM*, excerto 4). A afirmação de que “aos professores são negados direitos” funciona como tática do processo de

ilegitimação (Bucholtz e Hall, 2005). Tal processo evidencia como as identidades dos professores são censuradas e rejeitadas nesta instituição pública.

5.4

Cena Quatro – Aprovação automática

Nesta cena, as quatro participantes discorrem sobre o recebimento do bônus anual denominado 14º salário. Essa bonificação é oferecida pela rede municipal a todos os profissionais atuantes na escola que alcançou a meta prevista. Essa meta envolve critérios quantitativos de notas dos alunos em uma prova da rede, aprovação e evasão escolar. Carla inicia a interação questionando o motivo da existência desse bônus, demonstrando que, apesar de apreciar o ganho de mais um salário, ela não concorda com a maneira como essa bonificação é oferecida (*por que que existe décimo quarto? é ótimo? é ótimo, eu vou receber. hh vai ser ótimo ganhar um salário a mais, mas isso [tá comprado]*, linhas 01-02). As demais participantes parecem concordar com Carla, como veremos a seguir.

Práticas narrativas e avaliativas

O comentário de Carla pode ser entendido como uma avaliação de JULGAMENTO negativo de sanção social (*isso [tá comprado]*, linha 2), que é reforçado pelas avaliações de Suelen (*[é uma máfia]*, linha 03) e Tainá (*[() ganha dinheiro]*, linha 04). O léxico escolhido, “comprado”, “máfia”, “dinheiro”, carrega uma avaliação relacionada à veracidade (ou honestidade). A sanção social costuma ter uma implicação legal, a qual, nesse caso, seria a alegação de fraude. Na sequência da conversa, as participantes contam duas narrativas que funcionam como recursos linguísticos para endossar e dar credibilidade ao JULGAMENTO de sanção social tecido na conversa contra a rede municipal do Rio de Janeiro. Os elementos avaliativos encaixados e externos às narrativas sinalizam que as participantes se alinham em uma construção identitária pejorativa da rede.

A história de docência contada por Suelen no excerto 1 (linha 05-17) se inicia com uma orientação que visa contextualizar os interlocutores sobre a

personagem central de sua história: a ex-diretora. Mas logo no início de seu turno, Suelen hesita ao se dar conta de que a conversa está sendo gravada (*tá gravando hh*, linha 05). Interpreto essa hesitação como uma pista de que a história a ser contada trará grande exposição da narradora, mas a mesma parece avaliar a situação positivamente, pois ri e continua a história. A continuidade da história pode indicar que Suelen se sentiu segura para abordar assuntos mais delicados, por saber que sua identidade não será revelada na pesquisa. Assim, a participante se posiciona novamente como narradora e começa a construir uma história repleta de avaliações negativas de alto grau de intensidade.

Excerto 1

- Carla** 01 por que que existe décimo quarto? é ótimo? é ótimo, eu vou receber. hh
 02 vai ser ótimo ganhar um salário a mais, mas isso [tá comprado]
Suelen 03 [é uma máfia]
Tainá 04 [() ganha dinheiro]
Suelen 05 [a] professora antiga– tá gravando hh a diretora antiga era uma bruxa.
 06 sabe aquela pessoa antiga? Tinha 25 anos como diretora da escola. e ela
 07 era da época [de]
Tainá 08 [po]de isso? é mutreta, né?
Suelen 09 ela era da época de indicação política, aquilo ali é cargo:: de confiança
 10 né antigo cargo de confiança e ela pintava e bordava ali, ela era assim
 11 da CRE né, já tava ali um século.e aí ela falava assim, pras professoras.
 12 “você tem a mão muito pesada”. ela ficava, ela era uma pessoa
 13 extremamente sarcástica, então ela ficava assim ((fazendo gesto com as
 14 duas mãos para baixo)) que as professoras tinham a mão pesada e –
Thami 15 como assim?
Suelen 16 que elas não passavam os alunos. por exemplo, o aluno não sabia ler,
 17 então elas não passavam. e ela achava que tinha que passar.
Carla 18 mas, vou te falar... quem ganhou, são quatrocentas e poucas escolas né,
 19 que saiu no jornal. é mutreta. não existe colégio que cumpriu meta, por
 20 [cumprir a meta bonitinho.]

Dando continuidade a orientação, Suelen enfatiza o fato da ex-diretora em questão ter ocupado o cargo por 25 anos. Tainá, então, demonstra uma avaliação externa de JULGAMENTO negativo dessa situação tanto através do ato de questionar a honestidade desse provimento de cargo público quanto do uso do adjetivo “mutreta” ([po]de isso? é mutreta né?, linha 08). Suelen explica que a ex-diretora era da época de indicação política e que também era da CRE, o que indica que não havia eleições para que a comunidade escolar pudesse democraticamente escolher seus representantes.

A ação complicadora é construída através de orações no pretérito imperfeito e da fala e do gesto relatado da diretora (*aí ela falava assim, pras professoras. “você tem a mão muito pesada”. (...) então ela ficava assim ((fazendo gesto com as duas mãos para baixo)) que as professoras tinham a mão pesada*, linhas 11-14). Possivelmente, a escolha verbal se deu, devido ao uso do pretérito imperfeito, para comunicar um acontecimento ocorrido durante um período de tempo. Acredito que este período seja o do conselho de classe final, pois nesse momento os professores entregam as médias finais e definem a aprovação ou reprovação dos alunos. Logo, pode-se inferir que o *ponto* da narrativa de Suelen é esclarecer que a ex-diretora acuava as professoras para que elas aumentassem as notas de seus alunos.

Avaliações encaixadas de cunho autoral são encontradas ao longo da narrativa implícita ou explicitamente na léxico-gramática para qualificar a personalidade e o comportamento da diretora e, conseqüentemente, construindo sua identidade e da rede municipal. Suelen critica o caráter de sua diretora ao utilizar-se de adjetivos (*bruxa*, linha 05; *antiga*, linha 06; *sarcástica*, linha 13) que expressam um JULGAMENTO negativo de estima social. Já a conduta ética da mesma é avaliada através de uma expressão verbal que, entende-se, demonstra uma falta de consideração com as regras e com a opinião alheia (*pintava e bordava*, linha 10), indicando, assim, um JULGAMENTO negativo de sanção social. A própria ação complicadora funciona como um elemento avaliativo de sanção social, pois ilustra a interpretação da participante a respeito da conduta da diretora.

Conforme defende Martin (2000), toda avaliação, seja de APRECIÇÃO ou de JULGAMENTO, perpassa uma avaliação de AFETO, uma vez que envolve algum aspecto de nossos sentimentos (cf. p. 20). Por isso, o JULGAMENTO negativo de estima e sanção social da narradora também expressa como ela se sente em relação à ex-diretora de sua escola. O adjetivo “bruxa” e o advérbio de intensidade na expressão “extremamente sarcástica” carregam uma força negativa que vai além do caráter profissional da avaliada. Da mesma forma, o *ponto* da história traz à tona a ação ilegal de adulteração de notas. Assim, a narradora se projeta afetivamente como insatisfeita com a conduta de sua ex-diretora,

construindo para si uma identidade pessoal e profissional como contra tal processo de adulteração.

A narrativa de Suelen provoca em Tainá um questionamento sobre a necessidade dessa prática que pode ser considerada ilegal em prol de atingir a meta estipulada pela SME, a qual, segundo a participante, é avaliada como “muito baixa”. No excerto 2, Carla se posiciona discordando da perspectiva de Tainá, e começa a construir uma unidade discursiva que pode ser chamada de explicação (Linde, 1993). Primeiro ela constrói uma proposição (*são baixas mas a gente consegue ser menos do que aquela meta*, linha 22) que coloca as médias da escola como mais baixas do que a meta da SME. Em seguida, ela constrói uma sequência de frases que explicam sua posição e provam a credibilidade de seu ponto de vista (*[porque a minha escola no ano passado,] não tinha ganho. cara, é media é três e pouco, quatro e pouco, sei lá. como isso? né, é menor do que a média, que a média é cinco*, linhas 24-26). A explicação de Carla mostra a situação real de sua escola e lhe permite manter o turno para contar uma história de docência (linhas 28-39). O pano de fundo desta história se assemelha ao da história contada por Suelen no excerto 1, e pode-se dizer que as duas coconstroem o mesmo ponto narrativo. Neste excerto, ocorrem processos identitários a construir discursivamente os professores, a diretora, a CRE e o prefeito do município, como será evidenciado a seguir.

Excerto 2

- | | | |
|--------------|----|---|
| Tainá | 21 | [mas as metas são muito <u>baixas</u> .]já viu a meta? |
| Carla | 22 | porque... são baixas mas a gente consegue ser menos do que aquela meta |
| Tainá | 23 | é: então assim cinco pontos [pra ganhar] |
| Carla | 24 | [porque a minha escola no ano passado,] não tinha ganho. <u>cara</u> , é media |
| | 25 | é três e pouco, quatro e pouco, sei lá. como isso? né, é menor do que a |
| | 26 | média, que a média é cinco. |
| Tainá | 27 | é: |
| Carla | 28 | a minha escola no outro ano não tinha ganho,quando eu entrei lá eles |
| | 29 | tavam já todos revoltados porque não tinha ganho. <u>cara</u> , a minha |
| | 30 | diretora, ela falava “ <u>ai</u> , a CRE me pressiona”. ela deu limite no final do |
| | 31 | ano. era 10% de reprovação por turma, ou seja, só podia reprovar três |
| | 32 | quatro alunos. e mesmo assim, “ah, gente, quatro e meio é <u>cinco</u> né. não |
| | 33 | vai dar quatro e meio pra um aluno”.e aí você acaba colocando. tem um |
| | 34 | monte de professor ali que tá ali de saco cheio. você ainda tá falando |
| | 35 | isso. a possibilidade de ganhar um salário <u>a mais</u> , no outro ano, hã <u>tá</u> |
| | 36 | <u>bom</u> .e::u vou me estressar? é o que muitas pessoas falam, “eu vou me |
| | 37 | estressar? vou dar cinco pra todo mundo.” deu cinco pra todo mundo e |
| | 38 | vai ganhar o dinheiro dele. é o que o prefeito quer mesmo, tá comprando |

Suelen 39 a gente, pra você mudar. [mudam as notas.]
 40 [isso é aprovação] automática.

A história de docência contada por Carla se inicia com uma orientação que versa sobre a situação vivida pelos profissionais de sua escola (*a minha escola no outro ano não tinha ganho, quando eu entrei lá eles tavam já todos revoltados porque não tinha ganho*, linhas 28-29). Em meio à orientação, há um elemento avaliativo na dimensão do AFETO negativo não-autoral. Trata-se do adjetivo “revoltado” atribuído a terceiras pessoas (o sujeito “todos”), o qual denota alto grau de insatisfação da comunidade escolar com o não alcance da meta e, posteriormente, com a perda da bonificação salarial.

Sequencialmente, Carla constrói a ação complicadora da história com foco na personagem diretora (*cara, a minha diretora, ela falava “ai, a CRE me pressiona”. ela deu limite no final do ano. era 10% de reprovação por turma, ou seja, só podia reprovar três quatro alunos. e mesmo assim, “ah, gente, quatro e meio é cinco né. não vai dar quatro e meio pra um aluno*”, linhas 29-33). A ação complicadora se inicia com um verbo no pretérito imperfeito, “falava” ao invés de “falou”. Tal escolha linguística pode ter sido motivada para demarcar que esse tipo de atitude da diretora não se tratou de uma ação ocorrida uma única vez no passado. Infere-se que ela deve ter usado tal argumento algumas vezes no final do ano, para explicar o limite de reprovação imposto. Novamente a diretora escolar é escolhida para protagonizar a narrativa de uma participante. A construção identitária dessa profissional, que representa e responde pelo funcionamento das políticas públicas na escola, será também construída pejorativamente.

Ainda na ação complicadora, a narradora traz duas falas relatadas da diretora encaixadas em sua história. A primeira contém uma avaliação de AFETO negativo da atitude das pessoas da CRE. O sentimento negativo da diretora é realizado pelo significado sintático da oração “a CRE me pressiona” (linha 30) e do significado semântico do verbo “pressionar”. Ao colocar a CRE como sujeito agente de uma ação semanticamente negativa, a diretora se coloca numa posição de passividade. Há sinalização explícita para sentimentos de insegurança que demonstram uma tentativa da diretora de se posicionar como vítima na história. Já a segunda fala relatada contém uma avaliação explícita de APRECIÇÃO

negativa das médias dos alunos e uma avaliação implícita de JULGAMENTO negativo da honestidade demonstrada pelos professores na atribuição das médias. Na fala relatada, a diretora aprecia negativamente a composição das médias, demonstrando, através da comparação e da ênfase no som, que elas não fazem sentido (*“ah, gente, quatro e meio é cinco né.”*, linha 32). Ela também julga aqueles que dão as médias, isto é, os professores, através de uma oração no imperativo negativo que funciona como uma forma atenuada de repreensão e de ordem, uma vez que a diretora usufrui de maior poder no contexto narrado (*“não vai dar quatro e meio pra um aluno”*, linha 33).

Carla chega, então, a uma simples resolução de sua história (*e aí você acaba colocando*, linha 33), indicando que os professores acabam adulterando as médias, conforme a vontade da diretora. Em seguida, ela tece uma sequência de orações avaliativas encaixadas de JULGAMENTO que envolve os professores, a diretora e o prefeito (linhas 33-39). Com relação aos professores, Carla constrói avaliações positivas e implícitas, que, devido ao encadeamento semântico das orações e algumas ênfases fonológicas, nos permitem perceber a sua função de mitigação do comportamento irregular dos professores. O professor é avaliado como alguém emocionalmente abalado através da expressão “de saco cheio” (*tem um monte de professor ali que tá ali de saco cheio.*) e que sofre clara influência da direção, como já foi mencionado na ação complicadora, retomada agora pelo pronome “isso” (*você ainda tá falando isso*). A narradora julga o comportamento dos professores que adulteram as notas como uma ação normal e esperada dentro do contexto em questão, pois assim, além de não encararem represálias, ainda gozarão de mais um salário no outro ano (*é o que muitas pessoas falam, “eu vou me estressar? vou dar cinco pra todo mundo.” deu cinco pra todo mundo e vai ganhar o dinheiro dele*). Dessa forma, a construção identitária do professor não é maculada por compactuar com o ato.

Ao fim de seu turno, Carla constrói ainda uma avaliação de JULGAMENTO negativo explícito de alto grau de intensidade com relação ao atual prefeito da cidade do Rio de Janeiro (*é o que o prefeito quer mesmo, tá comprando a gente, pra você mudar. [mudam as notas.]*, linhas 38-39). A expressão “comprar alguém” corresponde ao ato de subornar, o qual é geralmente entendido em nossa sociedade como um ato ilegal. Logo, trata-se de um

JULGAMENTO de sanção social tanto no âmbito da veracidade (ação desonesta) quanto da conduta antiética (devido à posição social do agente da ação). A narradora pretende, então, livrar a face dos professores através da culpabilização do prefeito. Ocorre também um reforço do processo identitário negativo da rede através da oposição direta ao seu principal administrador.

Finalizando a cena quatro, Suelen insere uma avaliação externa de APRECIACÃO negativa de todo esse processo narrado por ela e por Carla de falsificação dos resultados escolares, demonstrada pelo pronome “isso” (*[isso é aprovação] automática*, linha 40). O entendimento de tal trecho como uma avaliação negativa está alicerçado em um conhecimento compartilhado sobre a política educacional da cidade do Rio de Janeiro. Tura e Marcondes (2011) explicam que em 2007 foi instituído o fim da reprovação escolar através da estratégia de ciclos de aprendizagem. Tal estratégia, que ficou conhecida como “aprovação automática”, repercutiu negativamente nas escolas. Os professores alegavam que a nova proposta de avaliação tolhia sua autonomia pedagógica, além de abolir uma forma de alcançar a disciplina escolar, o empenho do/a aluno/a em relação às tarefas escolares e a sua assiduidade (Tura e Marcondes, 2011: 112). A aprovação automática foi renegada nas campanhas do atual prefeito, mas agora está se repetindo de forma disfarçada. Portanto, essa avaliação também pode ser interpretada como um JULGAMENTO negativo de sanção social da conduta antiética do prefeito, uma vez que ele controla a máquina pública, a saber: prefeito > secretaria de educação > CRE > direção > professores.

Identities emergentes

A cena quatro é, desde seu início, permeada por avaliações de JULGAMENTO negativo de sanção social, o que indica um forte apelo normativo presente nesse trecho da conversa. Trata-se de um assunto polêmico, que se torna ponto das narrativas encontradas nos excertos 1 e 2: a adulteração de notas dos alunos com intuito de alcançar a meta estipulada pela SME. Creio ser necessário ressaltar a questão da indiferença factual das narrativas (Bruner, 1997), que implica na possibilidade das narrativas serem reais ou imaginárias. Quando contamos uma história estamos (re)elaborando e (re)organizando nossa percepção

sobre essa experiência, por isso, não cabe a esta análise admitir se tais eventos narrados sejam verdadeiros ou falsos, mas perceber como e quais identidades emergem através da narração. As narrativas e as avaliações funcionam como espaços para (re)construção identitária das professoras como profissionais da educação, mas também permitem uma configuração da identidade institucional da rede municipal do Rio de Janeiro, uma vez que envolvem como personagens a direção escolar, a CRE e o próprio prefeito.

Ambas as narrativas têm como personagem principal, isto é, como agente da ação complicadora, a diretora escolar. Também ambas as histórias apresentam avaliações encaixadas na narrativa (no turno da narradora) e externas à narrativa (no turno de outras participantes) que expressam um JULGAMENTO negativo de estima e sanção social da conduta das diretoras. As avaliações, principalmente aquelas inscritas na categoria de sanção social, funcionam como uma tática do processo de desnaturalização (Bucholtz e Hall, 2005), ao demonstrar uma transgressão das expectativas sociais. A construção da identidade social das duas diretoras é indexada à ação de orientar fortemente (ou impor) os professores a adulterar notas para um documento, o que é considerado pelas participantes como um ato ilegal. Logo, o traço identitário que sobressai na conduta profissional das mesmas pode ser considerado como abuso de poder.

Apesar de narrativas e avaliações focalizarem a conduta das diretoras, em um nível macro elas envolvem a política educacional da rede municipal. A CRE é um órgão representativo da SME em cada região do município, é como se a direção escolar fosse uma extensão do poder institucional das CREs. Assim, o JULGAMENTO negativo de sanção social atribuído à direção se estende à CRE, afinal, como foi colocado na fala relatada da diretora na narrativa de Carla, é de lá que vem a recomendação para se ter certo quantitativo de aprovação e reprovação (*a minha diretora, ela falava “ai, a CRE me pressiona”*, linhas 29-30). Tal avaliação pejorativa constrói uma imagem institucional extremamente desfavorável à rede municipal do Rio de Janeiro.

Na narrativa de Carla, uma identidade social negativa, relacionada à prática do suborno, é atribuída diretamente ao prefeito do município (*é o que o prefeito quer mesmo, tá comprando a gente, pra você mudar. [mudam as notas.]*, linhas

38-39). O prefeito representa a personificação da rede, pois politicamente responde pela ação da SME, das CREs e das direções. Como foi visto na análise das narrativas, as professoras contaram que a pressão da direção e a possibilidade de ganho de um salário extra incentivaram os professores a adulterar os resultados em prol do alcance da meta estipulada pela SME. Dessa forma, pode-se dizer que a bonificação salarial funciona como um suborno para que os professores deixem de se portar eticamente com seus deveres profissionais. A rede municipal assume uma identidade mercadológica, uma vez que se preocupa mais com metas quantitativas do que com a qualidade do ensino.

Diferentes identidades pedagógicas emergem na cena quatro. A partir da perspectiva das diretoras, relatadas pelas narradoras, os professores são construídos como profissionais exigentes no que diz respeito à avaliação, que tem culminância nas notas atribuídas aos alunos. Na primeira narrativa, a diretora usa a expressão metafórica “mãos pesadas”, para dizer que os professores estão avaliando os alunos com notas muito baixas. Na segunda narrativa, a diretora critica os professores por não arredondarem notas, pois em sua visão a nota 4,5 é praticamente 5,0. As avaliações negativas dessas ações citadas indexalizam uma coesão entre o grupo das professoras participantes, conferindo seriedade à avaliação e as notas atribuídas. Assim, as professoras sinalizam uma construção de identidade coletiva (Snow, 2011), baseada na defesa da autonomia pedagógica de aprovar ou reprovar o aluno.

Nas duas histórias de docência, as narradoras informam que, a princípio, não era intenção dos professores modificar as notas dos alunos, demonstrando traços identitários relacionados à honestidade e à ética. Suelen e Carla atenuam a ação dos professores na trama ao atribuir culpa a outros profissionais cuja posição hierárquica é mais alta na escala de poder da instituição, formando assim uma distinção ideológica entre o grupo de professores e o grupo de “chefia”. Ocorre um processo de construção identitária negativa do outro como estratégia de construção positiva da identidade social dos professores e, consequentemente, das identidades pessoais das narradoras. Tal estratégia faz referência ao conceito de *ingroupness* e *outgroupness* de Duszak (2002), uma vez que fica implícito no discurso, a ênfase nas coisas ruins do grupo de “chefia” e a negação ou mitigação das coisas ruins do grupo de professores.

Por outro lado, as narrativas demonstram que, apesar da decisão pela adulteração dos resultados ter sido imposta, os professores cederam e aceitaram compactuar com tal ato considerado por elas ilegal. A identidade social do professor da rede municipal passa por mais um processo de (re)construção, se enquadrando também como um profissional conformado com sua falta de autonomia.

A cena quatro nos permite entrever como as relações de poder subjazem os discursos institucionais e as posições identitárias dos profissionais da rede municipal do Rio de Janeiro. Acredito que o processo de ilegitimação (Bucholtz e Hall, 2005) possa ser evidenciado nesta cena. Segundo as autoras (ibid), a ilegitimação aborda as maneiras pelas quais as identidades são censuradas ou simplesmente ignoradas pelas estruturas de poder e ideologia. Como a rede municipal censura a avaliação pedagógica dos professores, ignorando seus motivos e desejos, contribui para deslegitimar as identidades sociais dos mesmos.

5.5

Questões de pesquisa: O que os dados dizem sobre “nós” e os “outros”?

Finalizo aqui a análise das cenas selecionadas apresentando uma discussão das perguntas norteadoras deste estudo que investiga as paisagens identitárias emergentes no discurso de quatro professoras de inglês da rede municipal do Rio de Janeiro em uma interação de *conversa de pesquisa*. Retomo as questões separadamente, pontuando as principais reflexões acerca dos resultados encontrados a partir da análise dos quatro blocos temáticos em pauta na cenas transcritas. Acrescento também algumas considerações das participantes sobre as transcrições, de maneira a compartilhar com o leitor o olhar das mesmas sobre suas vozes nos dados. Abaixo encontra-se a primeira pergunta da pesquisa:

- 1) *Como ocorre o processo de construção da(s) identidade(s) das professoras de inglês participantes da pesquisa nas narrativas e relatos sobre o convívio pedagógico?*

Em consonância com outros estudos sobre o processo identitário (Hall, 2011; Bauman, 1998, 2005; Moita Lopes, 2003; Bucholtz e Hall, 2005), os dados gerados nesta pesquisa mostram que as participantes assumem identidades diferentes em diferentes momentos da interação, reiterando que a identidade não é fixa e inerente às pessoas, uma vez que estamos sempre nos construindo em um movimento de vir a ser.

A análise dos dados indica uma tendência das participantes de construírem narrativas e relatos para demonstrar um alinhamento com a categoria social de professores de inglês e, mais especificamente, com o grupo de professoras ali presentes, de forma a construir um sentimento de pertencimento a este grupo. Em minha análise, percebi que as práticas narrativas, em sua maioria, foram utilizadas para costurar o mesmo ponto avaliativo, corroborando o discurso do outro. Acredito que este processo contribui para a construção de identidades coletivas (Snow, 2011), que se baseiam em um senso comum sobre interesses, opiniões, atitudes e/ou atividades compartilhadas.

É interessante observar que, em cada cena, a identidade coletiva das participantes se (re)configura e forma uma paisagem diferente. Isso ocorre pois ao abordar um outro tema durante a *conversa de pesquisa*, passamos a construir também a identidade de outros sujeitos a partir de outras perspectivas. Quanto a isso, retomo a asserção de Duszak (2002) de que nossa identidade é construída através de nossos posicionamentos de afiliação/inclusão (*ingroupness*) ou não-afiliação/exclusão (*outgroupness*) em relação a um grupo. Em diversos momentos, (re)configuramos nossas identidades com base na comparação entre grupos, seja entre professores e alunos, professores e direção escolar ou até mesmo entre grupos de professores, formando uma ideia de distinção entre o “nós” e os “outros”, sendo o “nós” construído coletivamente entre as participantes.

Na cena um, conversamos sobre as diferenças culturais entre nós e nossos alunos da rede municipal, coconstruindo discursivamente uma diferenciação entre a organização familiar do grupo “professoras” e do grupo “alunos”. As participantes constroem uma identidade pessoal em comum, enfatizando que são **oriundas de um meio familiar bem estruturado**, em oposição à realidade do

aluno, em que o normal é, ainda na adolescência, se tornar pai ou mãe, sem planejamento ou condições financeiras e emocionais para criar uma criança. As narrativas contadas nesta cena já nos mostram que ocorre uma troca de estranhamento da parte de professores e alunos, mas foi no segundo encontro que tive com cada participante, que pude refletir sobre a dimensão dos valores morais que nos separam dos alunos, pois estes envolvem muitas outras questões, como é evidenciado nos quadros 9 e 10.

Eles sempre perguntam, agora mesmo quando eu voltei já começou de novo “Você é casada? (...) “Você é da igreja?”. Eu tava até pensando o que que é igreja pra eles?

Quadro 9 – Momento reflexivo de Tainá sobre a Cena Um

Eu brigava com as meninas do 7º ano, porque eu achava que era um absurdo elas levantarem as blusas da escola, (...) levantava a blusa da escola e amarrava. (...) Ai uma vez a Shirley, que é inspetora lá na escola, ela fala: “onde eles moram isso é comum, a menina dobrar a blusa e ficar um top, né”. Ai eu comecei a observar que os alunos reproduzem na escola o cotidiano que eles veem na comunidade.

Quadro 10 – Momento reflexivo de Suelen sobre a Cena Um

Na cena dois, o tema é ensino-aprendizagem da língua inglesa, que é coletivamente construído como algo difícil, com ênfase no rendimento escolar baixo e no comportamento indisciplinado/desinteressado dos alunos da rede municipal. Apesar disso, as duas participantes que narram histórias se constroem como **profissionais decididas, esforçadas e dedicadas**, pois estão sempre tentando vencer as barreiras para cumprir com o seu papel de ensinar. No segundo encontro, no entanto, ao relerem e comentarem sobre suas próprias narrativas, ocorreu uma (re)configuração identitária das narradoras. Como podemos inferir a partir dos trechos nos quadros 11 e 12, ambas se posicionam como **insatisfeitas com o seu próprio trabalho**.

Quando chego numa turma e a turma é ruim, às vezes você relaxa. Ai tudo que você falava mal dos professores de uns estágios da vida, algumas coisas você até repete, você até faz, porque você fica um pouco desmotivada. Ah daí a primeira aula você preparou maravilhosamente tudo e não deu nada certo, às vezes na outra semana você está tão cansada que você fala “ah vou levar esse textinho aqui e tá bom”. Ai você já não prepara uma aula tão boa. Tipo, será que o aluno não merecia uma aula melhor? Eu até acho, eu me julgo por isso sim.

Quadro 11 – Momento reflexivo de Carla sobre a Cena Dois

A gente acaba ficando com uma expectativa baixa, né, dos alunos. Na verdade, se você parar pra pensar, é toda a situação, é a imagem do professor. Eu não sei você, mas na minha cabeça fica sempre como se fosse culpa do aluno, é má vontade do aluno, é problema cognitivo dele. Mas se você parar para analisar a situação: olha como eu to dando aula, olha a quantidade de aluno, olha o material. Só assim que você vê de fato qual é a situação, que não é problema do cara, é um negócio muito maior, é o sistema que rola pra baixo.

Quadro 12 – Momento reflexivo de Tainá sobre a Cena Dois

A cena três aborda a construção de identidades profissionais das participantes a partir da afiliação a um grupo de professores que, para elas, **são considerados legais, porém são desrespeitados pelos alunos em sala de aula**. A este grupo se opõe o grupo daqueles professores que são temidos, por serem mais rígidos ou grosseiros e, conseqüentemente, são respeitados pelos alunos. Ocorre, portanto, uma construção identitária coletiva das docentes com base na relação professor-aluno. A participante Suelen, em nosso segundo encontro, reforçou a existência desses dois grupos de professores que coabitam nas escolas, e levantou também um ponto interessante sobre a influência da direção escolar neste processo identitário.

Isso é uma coisa que já começa errado na própria direção. A direção da escola fica taxando os professores. Professor bom é aquele professor rígido, professor que grita. Isso aí estimula uma coisa que eu acho errada. Professor não tem que ser ignorante. (...) Porque aí fica um ciclo de ódio, um ciclo de hostilidade que não acaba mais. E não é lugar da escola isso. Eu não sou inimiga dos alunos. Infelizmente às vezes eu tenho que ser grossa, eu dou fora, porque essa é a única linguagem que eles entendem. Mas tem professor que é assim o tempo todo!

Quadro 13 – Momento reflexivo de Suelen sobre a Cena Três

Já a participante Tainá, também no segundo encontro, me surpreendeu ao demonstrar um processo de (re)configuração identitária. Ela afirma ter decidido se alinhar ao grupo dos professores temidos, como uma tentativa de obter mais sucesso em suas aulas.

No início desse ano, eu finalmente ouvi o que os colegas falavam. Embora eu seja contra, eu finalmente ouvi e tentei aplicar. Eles falaram, há muito tempo já, desde que eu entrei: “nunca entre sorrindo, sendo legal. Entre, sabe, colocando todo mundo no lugar, aos poucos você vai afrouxando. Entra carrancuda (...)”. E eu comecei fazendo isso esse ano. (...) Eu cheguei à conclusão que eu não ia aguentar, eu estava ficando

muito cansada.

Quadro 14 – Momento reflexivo de Tainá sobre a Cena Três

A quarta cena funciona como espaço de denúncias sobre o que acontece nos bastidores dos conselhos de classe das escolas municipais do Rio de Janeiro. Segundo as narrativas de duas participantes, existe uma pressão das diretoras para que elas aprovem alunos de rendimento abaixo do desejável (ou seja, com conceito “I” de insatisfatório). A coerção das diretoras atua na construção de traços identitários de um **profissional sem autonomia**, uma vez que os professores acabam cedendo e adulterando as notas para aprovar mais alunos. O fator que influencia esse comportamento das diretoras é o plano de metas da SME, que oferece uma 14^o salário para as escolas que alcançarem a meta proposta (um cálculo que envolve o quantitativo de aprovação). No nosso segundo encontro, as participantes falaram mais sobre como ocorre esse processo de “aprovação automática”, ora de maneira mais explícita, ora de maneira mais implícita.

Então ano passado eu não vi pressão maior para aprovar não. Não houve por parte da direção uma coisa tão explícita como a outra diretora fazia. Mas sempre é aquilo, no conselho de classe, “não tem como passar?, tem certeza que o aluno não deve passar?, não pode subir de I para R?” E agora eu te falei que tem que justificar o I, né. E tem uma cota de I também. (...) Porque vai estragar o número bonito dele, né. Tem um monte de projeto, aí aprova e enfia o aluno no projeto. Aí no projeto não pode reprovar, sabia disso? E expulsa da escola, vai vai vai vai até sair da escola.

Quadro 15 – Momento reflexivo de Suelen sobre a Cena Quatro

No final do ano de 2012 teve essa coisa de limite de reprovação por turma (...) Eu nunca tinha passado por isso, no outro município não tem isso. (...) E esse ano agora diminuiu mais ainda, né, eram cinco por cento de reprovação e nono ano não reprovava, por causa da greve. E esse ano eu entrei em turma e a turma falou “ah mas e a história de que todo mundo foi aprovado?”. (...) Ninguém foi reprovado, só aquele mais, né. E aí os professores se comunicaram para ver qual que era para reprovar. Mas eu nem sei, porque como inglês não pode reprovar mesmo.

Quadro 16 – Momento reflexivo de Carla sobre a Cena Quatro

As paisagens identitárias emergentes no discurso das professoras de inglês também foram evidenciadas através da análise das práticas avaliativas. Investiguei a materialização da avaliação a nível semântico, (não-)linguístico, e paralinguístico, conforme veremos na segunda questão de pesquisa.

2) *Que avaliações surgem na investigação em questão e como elas revelam a construção identitária das participantes da pesquisa?*

A microanálise dos dados revelou os inúmeros momentos avaliativos emergentes nas práticas discursivas com base na teoria de Labov (1972) e na Teoria da Avaliatividade (Martin e White, 2005). À luz destas teorias, investiguei como as participantes tecem discursivamente suas emoções, opiniões morais e estéticas através dos subsistemas do AFETO, JULGAMENTO e APRECIÇÃO, respectivamente, de maneira encaixada ou externa às histórias e relatos de docência coconstruídos na interação. Acredito que a investigação dessas instâncias avaliativas tenha contribuído para a análise do processo identitário das professoras participantes da pesquisa.

Na macroanálise, visando revelar outras facetas das formas como as construções identitárias se desenvolvem, busquei entrelaçar os resultados iniciais da investigação dos momentos avaliativos com o modelo de análise postulado por Bucholtz e Hall (2005), que engloba os seguintes processos discursivos: **adequação / distinção, autenticação / desnaturalização, e autorização / ilegitimação** (cf p.26). A seguir apresento alguns dos trechos avaliativos emergentes nas narrativas e relatos gerados na *conversa de pesquisa*, que representam como as participantes expressaram sentimentos, julgamentos e apreciações. Os trechos foram escolhidos por ilustrarem as diferentes construções identitárias desenvolvidas em cada cena.

Cena/ Excerto/ Interlocutor	Momento avaliativo/ Tipo de avaliação	Recursos/ Processos discursivos	Construção/ Desconstrução identitária
Cena um Excerto 2 Carla	“aluno de projeto, que tem catorze, quinze anos, (...) a mãe <tem mãe de trinta> <u>é mãe deles</u> tem trinta anos” Avaliação <i>encaixada</i> de JULGAMENTO	Processo de indexação (menção pública de rótulos: mãe); prosódia (diminuição de ritmo e ênfase); repetição Processo de <i>ilegitimação/ autorização</i>	identidade negativa da mãe do aluno identidade das professoras com base em valores morais sobre estrutura familiar
Cena um	“ <i>poxa, tem dez, tinha</i> ”	Uso da interjeição	identidade negativa

Excerto 3 Suelen	<i>dez alunos na sala e eles falaram. dois tem pai. dois <u>conhecem</u> o pai "</i> Avaliação encaixada de AFETO e APRECIACÃO	“poxa”; processo de indexação (menção pública de rótulos: pai); prosódia (ênfase na palavra) Processo de <i>distinção</i> e <i>ilegitimação</i>	dos pais dos alunos identidade de professora que dialoga e se sensibiliza com a realidade de seus alunos
Cena dois Excerto 1 Tainá	“mas para a maioria... é recreio” Avaliação externa de JULGAMENTO	Ressignificação do substantivo “recreio” Processo de <i>desnaturalização</i>	identidade negativa do aluno como indisciplinado identidade negativa do professor que não disciplina a turma
Cena dois Excerto 1 Tainá	“eu corrijo a prova MESMO. separo quantos pontos pra cada coisa” Avaliação encaixada de APRECIACÃO	Prosódia (fala em voz alta); verbos de ação em primeira pessoa Processo de <i>autenticação</i>	identidade positiva de professor que “faz”, esforçado, dedicado
Cena três Excerto 2 Carla	“eu converso e tal. eles me escolhem <u>pra tudo</u> . eles querem que <u>eu</u> ajude eles a dançar, (..) por que... eu não chego lá gritando” Avaliação externa de APRECIACÃO e JULGAMENTO	Prosódia (ênfase em palavras); menção indireta a outros professores Processo de autenticação e <i>distinção</i>	identidade positiva de professora querida pelos alunos identidade negativa de professores que são grosseiros com seus alunos
Cena três Excerto 3 Tainá	aquilo sabe, pô magoa. estudei tantos anos. to querendo fazer um trabalho legal com [eles] Avaliação AFETO	Uso do verbo “magoar” Processo de <i>ilegitimação</i>	identidade negativa dos alunos como difíceis e desrespeitosos identidade de uma professora fragilizada e marginalizada
Cena quatro Excerto 1 Suelen	“a diretora antiga era uma bruxa (...) e ela pintava e bordava ali” Avaliação encaixada de JULGAMENTO	processo de indexação (menção pública de rótulos: diretora); adjetivos “bruxa” e “antiga”; expressão que indica abuso (pintar e bordar) Processo de <i>ilegitimação</i>	identidade negativa da diretora que abusa de seu poder identidade de professores cuja autonomia é limitada pela direção

Quadro 17 – Instâncias de avaliação e suas funções identitárias

A análise dos dados indicou que os elementos avaliativos são constitutivos do processo de (re)construção identitária. O quadro acima evidencia que, através de diversos recursos e processos discursivos, as narradoras não só (re)organizam suas experiências, bem como (re)constroem (i) suas identidades como professoras de inglês da rede municipal do Rio de Janeiro e (ii) a identidade institucional desta rede, assunto referente a próxima questão.

3) *Como a rede municipal do Rio de Janeiro é representada no discurso de um grupo de professoras?*

A rede municipal de ensino foi avaliada sempre de forma negativa pelas participantes, tanto durante a *conversa de pesquisa* quanto durante a segunda reunião de análise conjunta dos dados. As avaliações explícitas ou implícitas à rede se inscrevem na dimensão de JULGAMENTO negativo, quando há menção ao comportamento de um representante da prefeitura, e APRECIACÃO negativa, quando há menção à prefeitura ou às políticas públicas da mesma. Além disso, os dados também revelaram algumas denúncias sobre condutas e procedimentos ilegais ou imorais que ocorrem nas escolas da rede. As principais denúncias foram: (i) Turmas superlotadas; (ii) A disciplina de inglês não reprova; (iii) A aprovação automática ocorre de forma velada.

Defendo que a rede municipal é representada como ilegítimadora das identidades profissionais dos professores. O processo de ilegitimação (Bucholtz e Hall, 2005) é construído discursivamente pelas participantes, principalmente, através das avaliações negativas e das menções públicas de rótulos, apontando para o fato de que a rede municipal censura ou simplesmente ignora as identidades profissionais de seus professores através de estruturas de poder e ideologias. Apresento no quadro 18, os trechos em que se pode inferir o processo de ilegitimação e como este processo atua na (des)construção das identidades dos docentes.

Cena/ Excerto/ Interlocutor	Processo de ilegitimação da identidade dos professores	Construção/ Desconstrução Identitária
Cena dois Excerto 2 Carla	“minhas turmas tinham quarenta e poucos alunos. e você tem na sua cabeça também você tem que é tentar ensinar a eles o máximo também, porque <u>não pode reprovar</u> ”	identidade do professor obrigado a trabalhar em condições precárias identidade do professor de inglês como o mais ignorado e sem autonomia
Cena três Excerto 4 Suelen	“a cultura da prefeitura do rio então, é assim... os alunos tem to::dos os direitos do mundo. os <u>pais</u> dos alunos tem to::dos os direitos do mundo. e o <u>professor não tem direito NENHUM.</u> ”	identidade do professor sem direitos em seu meio de trabalho
Cena quatro Excerto 1 Carla	por que que existe décimo quarto? é ótimo? é ótimo, eu vou receber. hh vai ser ótimo ganhar um salário a mais, mas isso [tá comprado]	identidade do professor que é subornado para aprovar alunos pela rede municipal
Cena quatro Excerto 1 Suelen	“[a diretora] era assim da CRE né, já tava ali um século. e aí ela falava assim, pras professoras. “você tem a mão muito pesada”. ela ficava, ela era uma pessoa extremamente sarcástica, então ela ficava assim ((fazendo gesto com as duas mãos para baixo)) que as professoras tinham a mão pesada”	identidade do professor que sofre abuso de poder pela direção e, indiretamente, pela CRE
Cena quatro Excerto 2 Carla	“a minha diretora, ela falava “ <u>ai</u> , a CRE me pressiona”. ela deu limite no final do ano. era 10% de reprovação por turma, ou seja, só podia reprovar três quatro alunos. e mesmo assim, “ah, gente, quatro e meio é <u>cinco</u> né. não vai dar quatro e meio pra um aluno”.”	identidade do professor que sofre abuso de poder e que tem sua autonomia limitada pela direção e, indiretamente, pela CRE
Segunda reunião Tainá	“Estou me adequando ao sistema de opressão que é o sistema da escola, que não dá pra nadar contra a corrente. (...) De repente daria certo se fosse uma turma de 30 ou 20 alunos”	identidade de professor que perdeu a esperança de mudar o sistema
Segunda reunião Carla	“Por trabalhar em dois municípios eu comparo muito, e eu vejo muitas coisas ruins lá [no Rio] (...) é o sistema do Rio e a escola onde eu estou que não tem a estrutura que eu tenho aqui. (...) Eu não gosto dessa falta de organização.”	identidade do professor que trabalha em um local desorganizado
Segunda reunião Suelen	“A direção da escola não quer ter trabalho nenhum, a verdade é essa, né, então tá uma moda agora que tudo é nas costas do professor. (...) E você fica mal visto ainda se você levou	identidade do professor sem apoio da direção, e que se

	para a direção você não tem competência para resolver um problema dentro da sua sala de aula. (...) Então não tem nenhum sistema de punição, nenhum!”	sente sobrecarregado
--	---	-----------------------------

Quadro 18 – Processo de ilegitimação do professor do município do Rio de Janeiro e função identitária

No próximo capítulo, finalizando esta dissertação, apresento as considerações finais sobre a análise e sobre as contribuições teórico-metodológicas e sociais propostas.