

5 Apreciação dos dados

Algo muito característico do universo científico-acadêmico é a necessidade de observação criteriosa dos protocolos vigentes. O cumprimento desses protocolos é em boa parte o que nos permite enquadrar um texto no gênero acadêmico. O texto acadêmico está de tal maneira atrelado à ideia de cientificidade em um trabalho que não parece absurdo imaginar um bom processo de pesquisa científica sendo ignorado por não apresentar as características formais do texto acadêmico. Talvez por isso se destaquem tanto os movimentos desviantes, escritas que abandonam o protocolo ou ao menos o questionem. Wolcott (1998) é de uma sinceridade desconcertante em seus escritos sobre a pesquisa qualitativa.

“O maior problema para o pesquisador qualitativo iniciante não é como conseguir dados, mas como descobrir o que fazer com os dados que conseguem” (1998, p.9, minha tradução). Ora, quantos de nós seria capaz de negar familiaridade com a afirmação de nosso antropólogo? De minha parte, procuro responder essa questão encarando-a através das lentes das questões apresentadas na introdução deste trabalho, quais sejam, observar a construção discursiva de um lugar-escola e, concomitantemente, discutir como os conceitos como identidade, lugar e ficção podem contribuir para avanços na pesquisa qualitativa. Nesse sentido, este capítulo ilustrará um ponto e uma possibilidade: o ponto da força constitutiva concreta do discurso e a possibilidade e um diálogo afinado entre diferentes áreas, principalmente os estudos do discurso e os estudos antropológicos.

O capítulo encontra-se dividido em três seções, todas tratando das mesmas questões motivadoras deste trabalho. A divisão, portanto, visa apenas a tornar a demonstração mais inteligível respeitando a ordem cronológica da geração dos dados. Conforme sugerido ao final do capítulo anterior, cada seção focará um momento/tipo de dado. O arcabouço teórico e filosófico que orienta a análise e as interpretações nas três seções é o mesmo: aquele exposto nos capítulos anteriores. No entanto, especificamente na segunda seção deste capítulo haverá um acréscimo de discussão teórica anterior à análise de dados. Essa discussão será apresentada no

início da seção e versará sobre a fotografia em geral e seu uso em trabalhos etnográficos.

5.1

Textos de inspiração etnográfica

Nesta seção, excertos selecionados à luz dos objetivos deste trabalho serão apresentados em destaque sempre seguidos de análise. Tais excertos serão agrupados em subseções temáticas, tendo a noção de lugar como ponto de partida. Seus títulos funcionam como uma amostra do encaminhamento desenvolvido na análise. Alguns chamariam de *spoilers*. Prefiro pensar neles como *teasers*²⁵. Ademais, o leitor notará que, quando necessário, um mesmo excerto será analisado em seções diferentes a partir de outros pontos de vista.

5.1.2

Análise

A apresentação do lugar como um trabalho de construção identitária

Os trechos aqui agrupados são descrições menos ou mais detalhadas da escola em que estudam ou estudavam os alunos participantes da pesquisa. As informações apresentadas no texto são aquelas consideradas relevantes por seu autor ou autora. Nestes excertos, o leitor observará que preponderam juízos de valor e há pouca ou nenhuma menção explícita a experiências pessoais, ainda que essas apareçam nas entrelinhas do que é trazido à superfície da língua. Apresento os excertos um após o outro, sem quaisquer comentários prévios. Com isso, busco enfatizar suas semelhanças em abordagem do tema e estruturação do texto. Diferentemente do que ocorrerá nas próximas análises, menções individualizadas servirão apenas como ilustração para características gerais observadas no conjunto de trechos.

²⁵ *Spoiler* e *teaser* são termos em inglês muito utilizados no contexto cinematográfico. Respectivamente, dizem respeito a um excesso de informação que faz o potencial espectador perder o interesse na obra e, contrariamente, a alguma informação ou peça publicitária que provoque (*teases*) o interesse do espectador pela obra em questão.

Excerto 1

	Dani
01	você logo se assusta só com a entrada porque fica em uma rua sem saída
02	perto do Senai e do Pascoaline na frente da escola é cheia de lixo e quando
03	você entra a escola é toda pichada, mofada <u>mas</u> quando você entra por
04	dentro ela é mais bonita.

Excerto 2

	João
01	A escola tem bastante espaço, mais não e utilizado pra nada, tem uma
02	estrutura boa, <u>mas</u> não esta conservada. Esta toda pinxada, banheiros
03	feios, janelas quebradas, etc.
	(...)
04	A escola em si ela é muito boa, sempre tem apresentação para os alunos,
05	tem trabalhos bem legais só a comida que as vezes deixa a desejar.
	(...)
06	Os professores são maneiros, alguns passam muitos deveres, mais outros
07	tenta passar, jogos que debes em quando da certo.

Excerto 3

	Cássia
01	estrutura aqui na escola não é muito boa os diretores se esforçam pra se

Excerto 4

	Tabata
01	Os professores são muito bons mais não tem uma infraestrutura
02	necessaria para poder encinar os alunos.
03	No refeitório da escola tem entradas de ar que quando faz frio fica
04	insuportavel de ficar dentro dele, mas as cozinheiras são muito boas.

Sem qualquer dificuldade eu poderia trazer muitos outros trechos semelhantes aos que expus acima. Dentre os quase trinta textos produzidos, a absoluta maioria reproduz essa dicotomia do aspecto positivo contraposto ao aspecto negativo e vice-versa, algo verificável através dos anexos desta tese. Os excertos trazidos aqui são então exemplares dos sentidos mobilizados por todos os outros que, por menos característicos, não figuram nessa lista inicial.

Salta aos olhos o fato de que, apesar de estarmos olhando para trechos em que se dão construções identitárias, inexitem na superfície linguísticas marcas manifestas como, por exemplo, o uso de pronomes pessoais. O que temos é a já sinalizada coincidência temática nos trechos – a descrição do espaço escolar –, e é precisamente nela que buscaremos observar os traços identitários emergentes. As duas cores em que dividi os trechos, azul e verde, indicam, respectivamente, o que entendo como uma construção positiva e negativa da escola.

Os segmentos em verde falam de uma escola que a maioria de nós consideraria um ambiente hostil à convivência e aprendizagem; em outras palavras, falam de uma escola provavelmente considerada ruim, de baixa qualidade. Esses trechos são seguramente os mais longos e mais adjetivados, o que poderia sugerir um maior interesse particular em sustentar uma visão desfavorável a respeito da escola ou mesmo revelar um posicionamento negativo desses alunos em relação à sua escola. Há, porém, de se aprofundar essa primeira leitura. Existem indícios de que tal encaminhamento serviria como uma espécie de escada através da qual seus enunciadores, os alunos, poderiam marcar posição acerca dos panoramas criados. Depois, esse mesmo tipo de construção ressalta aquilo que se encontra não marcado, ou seja, os aspectos positivos. Essas duas possibilidades são especialmente relevantes para nossa análise.

Ao criar aquelas cenas, os estudantes fornecem a si mesmos um cenário sobre o qual podem se posicionar imprimindo sentidos diversos. Esses posicionamentos, como sabemos, são reveladores sobre a identidade de quem os toma. Mais que isso. Esses posicionamentos são reveladores das identidades que os estudantes querem projetar. Estivéssemos abertamente discutindo literatura, falaríamos de um narrador que adjetiva as ações de seus narrados mostrando-se condescendente, crítico, preconceituoso, dentre outras possibilidades. Mas, por que os alunos se dariam a esse trabalho? Neste ponto, é importante lembrar o contexto

em que foram produzidos os textos. Eles não surgiram espontaneamente, mas em resposta à solicitação de um professor. São, portanto, produto de uma interação entre pessoas em uma relação socialmente assimétrica, qual seja, a relação entre professor e aluno(s). Não podemos ingenuamente ignorar esse traço da produção dos dados e olharmos os textos como se os estudantes não soubessem que eu os leria e que outras pessoas cujas opiniões e crenças os autores desconhecem, também leriam. Sem dúvida alguma, esses aspectos deixam suas marcas nos dados. E não sou eu quem diz isso.

Ao discutir identidades como construções dialéticas, Shotter pondera que as pessoas são “produzidas por outros seres” (apud Moita Lopes, 2006, p. 146). Sendo assim, elabora Moita Lopes (ibidem) a partir de discussões foucaultianas, em relações assimétricas, aqueles cujo poder é maior teriam mais chances de produzir identidades. Se nós três, pois concordo com eles, estivermos certos, há grandes chances de os participantes terem apresentado aspectos identitários que acreditavam que seus leitores virtuais aprovariam. Desse modo, as coincidências nas avaliações negativas e o tom de reprovação poderiam indicar algum tipo de antecipação de posicionamentos do interlocutor, socialmente construído como representante da ordem e disciplina escolar. Para entendermos melhor que identidades são essas, observemos os excertos 2 (dois) e 4 (quatro). Neles, dois pontos são tratados como fundamentais: a infraestrutura provida e a qualidade dos serviços prestados aos alunos. Observe:

	João	Tabata
Infraestrutura	<p>“A escola tem bastante espaço”</p> <p>“tem uma estrutura boa”</p> <p>“não esta conservada”</p>	<p>“mais não tem uma infraestrutura necessaria <u>para poder encinar os alunos</u>”</p> <p>“No refeitório da escola tem entradas de ar que quando faz frio fica insuportavel de ficar dentro dele”</p>
Serviços aos alunos	<p>“sempre tem apresentação para os alunos, tem trabalhos bem legais”</p>	<p>“Os professores são muito bons”</p> <p>“mas as cozinheiras são muito boas”</p>

Privilegiando aspectos como os apontados acima os participantes alinham-se a seu interlocutor aproximando-se de uma visão até certo ponto comum de que a boa escola é a escola limpa, criativa e com bons profissionais. No primeiro excerto destacado Tabata chega a afirmar que essas são condições necessárias a um dos fins da escola, ensinar seus alunos. Aqui, Tabata e João se apresentam para nós como alunos sabedores das carências de sua escola e dos meios facilitadores do provimento de uma educação de qualidade.

Pois bem. Para que essas observações fiquem mais claras, trago um trecho de outro aluno como termo de comparação. Peço que o leia atentamente para então voltarmos a esse raciocínio.

Excerto 5

	Ronaldo
01	Quando eu cheguei aqui no colégio eu vi tudo pichado as paredes tudo
02	com marca de pé o banheiro tudo pichado também etc etc... <u>dai então</u> fui
03	me envolvendo aos poucos e comecei a fazer tudo de errado também

Como se vê, Ronaldo não avalia tão obviamente. Não é tão simples asseverar o que ele pensa a respeito da sujeira e desorganização que observa em sua escola. Miremos, então, uma sutileza. Note que o pronome indefinido “tudo” aparece seguidas vezes no trecho no qual a escola é descrita. Sua repetição cria um efeito de adição, gradual aumento de ênfase que, a cada aparição, faz o que vem antes e depois parecer ainda mais grave “Tudo” é qualquer e todas as coisas. Assim, nada resistiu: está tudo, tudo, tudo avariado. Em uma construção mais sofisticada, Ronaldo descreve o estado da escola para, através do conector ‘então’, mostrar-se alinhado àquilo que seus colegas Dani, João e Cássia parecem reprovar. Aquilo “tudo” era errado.

Ora, se é possível dizer que Ronaldo constrói-se identitariamente como um aluno desordeiro, como imaginar que não há construção identitária nos trechos em azul anteriormente apresentados? Quando Dani diz assustar-se ou Cássia fala em má qualidade da escola, eles tomam posição e projetam-se, reitero, como

avaliadores conscientes do que seria uma boa escola e, principalmente, como alunos diferentes de Ronaldo, por exemplo.

As fronteiras entre os segmentos em azul e verde são frequentemente sinalizadas por marcadores discursivos (“mas”, “daí” etc). As adversativas ‘mas’, elípticas no terceiro trecho, introduzem mudanças de direcionamento na descrição da escola: boa, porém nem tanto; ou ruim, porém nem tanto. No caso Ronaldo, o “daí” introduz também uma mudança, mas de postura: o observador aclimata-se e passa a ser agente. Dani, João e Cássia escolhem o caminho da empatia, amenizando defeitos e/ou justificando falhas em sua escola. À diferença de seus três colegas, Ronaldo constrói sua identidade de aluno a partir da impactante imagem de precariedade do espaço escolar. De maneiras sutilmente diversas, os estudantes tentam manejar a relação simbiótica entre a construção da escola e a construção de suas próprias identidades e preservação da face.

Não podemos esquecer a segunda possibilidade analítica sobre a qual falei acima. Concordamos que os trechos de avaliação negativa são mais extensos e numerosos que os textos em contrário. Por isso, é um jogo interessante investigar o que resiste, que aspectos positivos sobrevivem, a tantos pontos de reprovação. A exceção do Excerto 1, os primeiros excertos apresentados coincidem na tentativa de “humanizar” as qualidades positivas da escola. Explico. Em todos eles, os trabalhos desempenhados por outros frequentadores daquele ambiente (professores, coordenadoras, merendeiras) figuram entre os pontos positivos a serem destacados. Levando-se novamente em consideração a estruturação das sentenças, divididas por meio de conjunções adversativas ou termos de efeito adversativos, diria que esses aspectos humanos muitas vezes irrompem como compensações suficientemente relevantes aos diversos problemas relatados no contexto em que aparecem. Esse fato revela uma característica importante do lugar como fruto da construção discursiva desses alunos.

“A apresentação do lugar como um trabalho de construção identitária”. Se esse título lhe parece pouco esclarecedor ou ambíguo, devo dizer que não discordo de sua avaliação. Construção identitária de quem ou de quê? O lugar constrói identidades, como nos pareceu até o momento, ou o lugar é construído como uma identidade? Daí a ambiguidade inicial: os dois sentidos são possíveis e necessários. Eu poderia (poderia?) simplesmente dizer que “lugar” tem identidade em sentido

genérico levando apenas em consideração a noção de lugar (histórico, relacional e identitário) com a qual trabalhamos. Mas essa defesa não parece suficiente. Chamemos Bauman (2005) e Ricouer (2014) para nos auxiliar mais uma vez. O primeiro nos diz que a identidade é uma construção local e negociada entre participantes de uma interação, nos diz ainda que a identidade pode (nos) ser atribuída por outrem, além de falar a respeito da fluidez dos sentidos de uma identidade (Bauman, 2005). Nosso filósofo historiador, por sua vez, nos diz ser a identidade a resposta para a pergunta “quem?”. Ora, como negar que nas interações analisadas há a construção negociada e impermanente de uma identidade, a identidade de um lugar? E se de fato aceitamos o entendimento de que o lugar incide sobre (outras) identidades ali circundantes²⁶, no ponto de vista ricoueriano diríamos que o lugar, a Escola, é, entre outras variáveis, *quem* afeta os participantes dessa pesquisa na forma como projetam suas identidades pessoais.

Em parte considerável do tempo, é dada à escola uma qualidade de vulnerabilidade, uma espécie de sujeição à ação do outro. Se a escola “é toda pichada” (Excerto 1, l. 03) ou se tem “banheiros feios, janelas quebradas” (Excerto 2, l.02-03), ela está assim pela ação do outro; a escola nos é apresentada como vítima. João faz questão de dizer que a despeito de tudo o que se faz àquele ambiente, a “escola em si é muito boa” (Excerto 2, l. 04). Em si mesma, no que para João realmente a representa, a escola seria o conjunto de atributos positivos que ele e seus colegas atribuem a ela. O que está para além desses atributos, ou seja, o que “assusta” Dani e, segundo João, “deixa a desejar” a respeito daquela escola não faz parte dela, é pontual e externo.

Por fim, é Ronaldo quem novamente abre caminho para uma nova perspectiva. A escola toma agência em seu depoimento bastante pessoal. Como vimos, Ronaldo descreve suas interações iniciais com um interagente, a escola, e explica que desse envolvimento surgem afetos que aparentemente redirecionam suas ações. É o paradoxo do ipse – mutável, histórico – apresentando-se como idem – o mesmo, constante (Ricouer, 2014) ou da identidade fluida pintando-se sob um verniz de constância (Bauman, 2005). Tendo apresentado uma mudança em sua forma de agir, de estar no mundo (“comecei a fazer tudo de errado também” Excerto

²⁶ Apenas brevemente discutido aqui, esse aspecto será explorado com maior profundidade na seção seguinte.

5, l. 03), Ronaldo cria uma micronarrativa dando coerência a essa mudança. Aqui, a escola, talvez tomada metonimicamente, é *quem* o autor responsabiliza pela mudança em sua postura. Já não cabe a identidade de vítima. A agência é tal que em um paradoxo poderíamos afirmar que, na forma como João a apresenta, a escola sofre as ações de sucateamento porque de alguma forma promove as identidades responsáveis por aquelas mesmas ações.

Na seção que segue, apresento trechos em que a relação lugar e identidade se deixa perceber mais claramente. Conforme veremos, a noção goffmaniana de face compartilhada torna-se, pouco a pouco, um eficiente construto analítico.

A (res)significação do eu no lugar

Para compor esta seção trago trechos em que o lugar deixa de ocupar a centralidade nos textos produzidos pelos participantes. Olharemos mais objetivamente para momentos em que se dão processos de construção de identidades pessoais no contexto – agora sim – desse lugar. Além do que o título da seção sugere, será interessante verificar os frequentes deslizamentos entre uma identidade pessoal individualizada (eu) e um sentido coletivo dessa identidade (nós), bem como os efeitos de sentido obtidos nesses movimentos.

Tendo em vista os objetivos da seção, conduzo uma análise diferente da anterior. Farei comentários pontuais acerca de cada excerto para, ao final de todo o processo, rediscutir as principais observações.

Excerto 6

	Cássia
01	Eu estudo nessa escola a 2 anos e 7 meses e já sei como as coisas
02	funcionam, o melhor horario e o intervalo e o horario de alegria pra
03	mim, <u>mas</u> o ruim e que e pouco tempo <u>mas</u> da pra aproveita (...),
04	tem também os espetores que sempre ficam no nosso pé, os
05	diretores que sempre ficam em cima, e os professores que são
06	chatos mas da pra atura, <u>mas</u> se eu esto aqui a 2 anos e 7 meses e
07	porque eu gostei já estou acostumada com tudo

O trecho em tela é a primeira parte de seu texto e a autora inicia sua contribuição marcando seus quase três anos como estudante da escola. Cássia utiliza-se de diferentes meios para marcar uma identidade de nativa, alguém que experiencia aquele lugar há tempo suficiente para tornar-se autorizada a falar em profundidade a seu respeito. Isso talvez justifique a proximidade dos conectores “mas”, presentes na terceira linha de seu texto. Não há espaço para imprecisões: conhecedora que é, Cássia parece tentar, a cada “mas”, aproximar-se do que “de fato” seria sua escola. Esse procedimento, uma tentativa de mostrar-se consciente seja de uma realidade desejável seja do contexto no qual se inserem como estudantes, parece ser uma preocupação constante dos alunos participantes da pesquisa. Procedendo dessa maneira, os estudantes refutam uma imagem de vitimados ignorantes de sua condição.

A terceira e última adversativa do excerto (l. 06) marca uma nova nuance na projeção identitária de Cássia. Veja que a participante constrói uma justificativa para o fato de continuar aluna da escola mesmo tendo tantas críticas a fazer sobre aquele lugar. “Ela permanece ali porque não tem alternativa”, pensaríamos nós. No entanto, Cássia tem algo diferente a nos dizer. Observo aqui uma tentativa de proteger a própria imagem, de não parecer digna de algum sentimento de compaixão Cássia realiza trabalho de proteção de face deixando claro que – apesar de tudo – ela está ali não pelo acaso ou imposições práticas, mas porque gostou (ou porque já se acostumou). Assim, a estudante constrói-se como agente em contraste a um posicionamento de sujeito que padece.

Naquele contexto, além de perceber-se detentora de conhecimentos que possivelmente tornam sua estada mais aprazível (“já sei como as coisas funcionam”, l. 01-02), Cássia tem momentos de alegria que, como procuro mostrar em seção adiante, ultrapassam o momento do intervalo. Para além do que está posto na superfície, posicionando-se como agente de seu permanecer naquele contexto, Cássia entra em diálogo de atrito com os recorrentes e já discutidos discursos de falta de autonomia e vitimização das camadas populares que frequentam a escola pública. Aquela não é sua única opção: ela está naquela escola porque assim deseja.

Cássia não é a única a mostrar-se aclimatada à escola. Novamente à sua própria maneira, Ronaldo faz o mesmo no trecho que estudamos anteriormente.

Voltemos ao excerto, então, buscando agora estudar a forma como o estudante se apresenta no contexto da escola.

Excerto 7

	Ronaldo
01	Quando eu <u>cheguei</u> aqui no colégio eu <u>vi</u> tudo pichado as paredes
02	tudo com marca de pé o banheiro tudo pichado também etc etc...
03	dai então <u>fui me envolvendo</u> aos poucos e <u>comecei a fazer tudo</u>
04	<u>de errado também</u>

No excerto acima temos um exemplo interessantíssimo, porque explícito, do uso do lugar no processo de construção da identidade pessoal. Atente para os termos grifados no texto. A evolução que pretendo comentar pode ser representada da seguinte forma: “cheguei” > “vi” > “fui me envolvendo” > “comecei a fazer tudo errado também”. Nesse excerto, é difícil ignorar o papel que o lugar-escola parece ter na identidade do estudante Ronaldo. O verbo no gerúndio (l. 03) marca uma espécie de aculturação do estudante que, então e somente então, passa a “fazer tudo errado também” (l. 03-04). Aqui, embora pareça reprovar condutas desviantes (“tudo errado” l. 04), Ronaldo faz-se mero fruto do meio, esse sim corrompido.

Perceba que existe alguma passividade em como Ronaldo se apresenta no início do excerto, algo ainda mais aparente se tomarmos como contraponto a condução feita por Cássia no início de seu texto. Ao que parece, Ronaldo é simplesmente alguém, por circunstâncias não mencionadas, posto a observar a escola e a perceber algumas de suas características para ele mais expressivas. Eventualmente, impressões acerca do espaço passam a influenciar o estudante, agregando à sua identidade traços que até então inexistiam. O estudante protege sua face lançando mão de uma estratégia oposta à de Cássia. Enquanto a primeira amortiza julgamentos negativos e opta por uma construção agentiva de sua identidade, Ronaldo escolhe o discurso da aculturação, da falta de agência. Interessante é notar que tanto Cássia quanto Ronaldo então utilizam-se de sua relação com o lugar para, de modos diferentes, salvaguardar sua face.

Finalmente, um excerto da produção de Breno Leandro, outro aluno participante da pesquisa, apresenta características semelhantes ao trecho que

acabamos de analisar. Novamente se percebe um movimento representando a transformação das identidades do participante.

Excerto 8

	Breno Leandro
01	Quando <u>eu cheguei</u> aqui nesse colégio pela primeira vez eu achei
02	muito legal porque <u>eu conheci</u> pessoas novas professores novos e
03	muitos legais aprendi também meterias novas <u>mas</u> passou um
04	tempo os alunos queria briga (?) sujando as paredes teve um
05	tempo que nos fizemos tantas bagunças que tiveram que
06	almentar os muro porque nos fazia guerras de bolinha de papel
07	também já fizemos guerra no refeitório de comida <u>eu achava</u>
08	<u>muito engraçado</u> <u>mas</u> algumas pessoas não gostava <u>eu porexemplo</u>
09	<u>fazia muita bagunça</u> que meu pai era chamado toda semana aqui

Inicialmente, peço a atenção do leitor para o uso do ‘mas’ na linha três (l. 03) que marca a alteração de contexto vivido, um mecanismo de preparação para apresentação da identidade pessoal de Breno. Veremos que Breno fará uso de estratégia similar à de Ronaldo e veremos ainda que os efeitos conseguidos a partir de tais estratégias também não diferem muito dos que verificamos acima. No entanto, vale notar a ponderação feita por Breno nas linhas 08 e 09 do excerto. Voltaremos a ela em alguns instantes, quando sua leitura aproximada e discutida servirá de ponte para nossa seção final. Por ora, olhemos a forma como Breno encaminha sua deslizante apresentação identitária.

Tomemos por base as seguintes marcas/movimentos: “eu cheguei”, “eu conheci” > “os alunos [eles] queria briga” > “nos fizemos tanta bagunça”, “nos fazia guerra de bolinha” > “eu acha muito engraçado”, “eu porexemplo fazia muita bagunça”. Há aí uma gradação para que se amenize a apresentação identitária (do eu) ao final do excerto. Primeiramente, eram “eles” – os mais distantes do “eu” – são os que causavam a briga. Em seguida, realiza-se a inserção do “eu” com o uso do pronome “nós” que, posto de maneira genérica, refere-se aos que faziam “bagunça”. Só então a identidade pessoal (individual) reaparece, ainda livre de julgamento mais duro, uma vez que não pratica ações concretas, ele apenas “achava

muito engraçado” (l. 07-08). Ao final, o “eu” sujeito da ação volta a aparecer no excerto, desta vez sim, patentemente tomando parte em uma ação passível de críticas. O participante poderia simplesmente apresentar as ações e sua participação em cada uma delas. Entretanto, Breno lança mão de diferentes construções identitárias de si e do(s) outro(s) manejando a projeção de sua identidade de modo a amenizar qualquer impacto negativo. Todo esse trabalho de manejo merece destaque na análise.

A ponderação que ocorre entre as linhas sete e oito (l. 07-08) é de extrema importância na construção realizada por Breno. Quando afirma ver graça nas travessuras que compartilha com seus colegas, Breno retira tais atividades do campo da indisciplina inserindo-as no campo das brincadeiras, tornando-as menos vulneráveis a críticas e mais suscetíveis a empatia do interlocutor. Essa preocupação em ressignificar a indisciplina é recorrente nos dados analisados. Se por um lado ela tem o efeito imediato de proteger a face do indisciplinado; por outro, como discutiremos em momento mais avançado desta tese, ela tem um importante poder discursivo.

Seguimos examinando mais especificamente a emergência do outro nesse processo pretensamente de construção do lugar.

O lugar da construção do outro

Analisemos estes excertos em que a construção do outro dá-se mais nitidamente. A alteridade é inserida nos textos dos participantes como parâmetros dos quais se aproximam ou se distanciam, de alguma forma ainda revelando algo sobre suas próprias identidades. Veremos os estudantes realizando um refinado trabalho de projeção identitária do outro em que diversos mecanismos para marcar identificações e enjeitamentos são adotados sem negligenciar o aspecto interacional que atravessa a produção destes textos. E justamente porque são distintos os caminhos percorridos nessas construções, mantenho a organização da subseção anterior na apresentação e discussão destes dados.

Vejam o que Dani nos diz nesse contexto.

Excerto 9

	Dani
01	na sala <u>você vê</u> que ta dividida em grupos uns se comportam mal, uns bem e
02	uns se comportam mais ou menos e os que se comportam mal ficam
03	tentando quebrar as coisas da sala e correndo e gritando pela sala <u>você</u>
04	<u>fica muito assustado</u>

Note que Dani busca se afastar do cenário sobre o qual disserta quando divide os espaços entre quem observa, “você” (l. 01), e os grupos observados. Esse é um padrão mantido por Dani ao longo de toda sua produção textual que pode apontar para uma tentativa de desconectar sua identidade daquele espaço ou das coletividades que ali circulam. Com isso, diferentemente de seus colegas, Dani consegue censurar o outro sem incorrer no risco de estar, ainda que indiretamente, criticando a si mesmo. Nosso participante Dani, então, instaura uma nova possibilidade de ser/estar na escola. Colocando-se à parte como um juiz imparcial, fora do jogo, ele fala quase como um observador externo. Embora essa mesma postura do estudante pode paradoxalmente nos revelar as imbricações de sua identidade com o lugar, vamos nos ater a ideia inicial da possibilidade de se criar um apartamento da identidade em relação ao lugar. A partir do próximo trecho procuro mostrar como os outros participantes lidam com esse impasse.

Algo relevante ainda nesse extrato é a predicação daqueles que, segundo Dani, comportam-se mal. Enquanto “você” (l. 01 e 03) apenas assusta-se com o que vê, aos que não sabem se comportar é atrelada uma gama de verbos de que denotam ações concretas no mundo (quebrar, correr etc.). Assim, os protagonistas daquele cenário, os personagens a quem é facultada agência e interferência no mundo, são aqueles que Dani reprova. Essa organização favorece tanto a elaboração da diferença – há os que observam e há os que agem –, quanto uma construção pouco indulgente do lugar – os que agem o fazem de maneira a promover a indisciplina e a decadência do espaço. Dani e Ronaldo (Excerto 07), que conhecemos acima, apresentam-se de maneiras muito diferentes. Mas é interessante notar como a partir da fala dos dois apreende-se um sentido de que na escola, de alguma forma, promovem-se as identidades dos alunos identificados com a indisciplina e apagam-

se as identidades – ao menos no campo da ação – do que chamaríamos de alunos disciplinados. Cássia, por outro lado, parece abordar a questão de forma menos categórica.

Excerto 10

	Cássia
01	os meninos aqui são muito bagunceiros porém estranhos, <u>mas</u> são esses
02	que muitas das vezes animal a escola

Até este momento, vimos a escola, um lugar genericamente em sua completude, nos sendo apresentada como fator preponderante na constituição de identidades ou como um repositório de avaliações²⁷. Mudemos nosso foco. Isso porque, agora, é no *outro* onde se projetam avaliações e, por conseguinte, constrói-se a identidade do *eu*. Mais objetivamente, enquanto acima vimos identidades pessoais sendo construídas a partir da emissão de juízos a respeito da escola, veremos precisamente o modo como a construção do outro converte-se em arena para a construção de si próprio. Em acordo com as conclusões a que chegamos em nossos debates, digamos que a alteridade deixa de ser a identidade do lugar, passando à identidade dos outros sujeitos frequentadores daquele ambiente escolar.

Quando diz que “os meninos aqui são muito bagunceiros” (l. 01), Cássia distancia-se de uma predicação negativa. Referindo-se a um *eles* (os meninos), a estudante vai ao mais distante que pronominalmente se poderia chegar do *eu*. Não bastasse esse distanciamento individual, Cássia fala de um grupo (os meninos) do qual não faz parte e imputa a esse grupo a adjetivação negativa. A tática adotada faz sentido se concordamos com Ervin Goffman que procuramos sempre sustentar nossa face positiva nas interações. Neste caso, se Cássia não está objetivamente criando para si uma imagem positiva, ela está, pelo menos, tentando não ser afetada pela carga negativa da imagem que projeta para os outros. Tal qual Dani no excerto anterior, por não pertencer ao grupo ao qual se refere, nominalmente “os meninos”, Cássia estaria livre para imputar a seus colegas características negativas as mais diversas. No entanto, a estudante realiza outro movimento digno de nota.

²⁷ Neste capítulo, conferir seções “A apresentação do lugar como um trabalho de construção identitária” e “A (res)significação do eu no lugar”.

Utilizando-se da conjunção “mas” (l. 01), Cássia promove uma manobra ao encontro de seus colegas indisciplinados. Então, somos informados que os meninos bagunceiros não são tão ruins porque são também aqueles que animam a escola (l. 02). A crítica tão logo remediada por um elogio nos remete novamente ao caráter interacional da construção de seus textos. Cássia parece trabalhar em uma linha tênue entre a empatia com seus colegas indisciplinados e uma suposta necessidade de alinhar-se a mim – seu interlocutor – reprovando a conduta desses colegas. Portanto, se por um lado a divertem as travessuras de seus colegas; por outro, o bom aluno deve concordar com o professor na crítica à indisciplina. Na construção de sua imagem, Cássia tenta balancear crítica e alinhamento ao *outro*. Ora, me parece que estamos em um momento interessante para lançar mão da discussão de Goffman (1980) sobre a possibilidade de uma relação íntima entre duas ou mais pessoas fazer com que se crie entre elas uma face única, compartilhada. Poderíamos imaginar que Cássia, como estudante posta em diálogo com um professor²⁸, considera a possibilidade de este interlocutor atribuir a ela uma face compartilhada com os outros estudantes. Se concordarmos com essa interpretação, poderíamos imaginar que, ao proteger a face de seus colegas (estudantes) está também, de alguma forma, protegendo sua própria face na interação.

Veja como o posicionamento de Cássia é bem menos marcado que o de João.

Excerto 11

	João
01	Porque sempre tem alguns <u>engraçadinho</u> para atrapalhar. (...) Os alunos
02	da escola são bastante inteligente, mais a maioria não gosta de estudar,
03	prefere ficar lá em baixo.

A escolha lexical de João é também um mecanismo de amortização. Os indisciplinados são “engraçadinho”, não bagunceiros ou malcomportados. Além disso, a explicação que se inicia na linha dois (l. 02) é igualmente uma estratégia de manutenção da face positiva do outro, no sentido de uma identidade comum,

²⁸ Refiro-me novamente ao caráter interacional das produções textuais realizadas, como já referido, a pedido do professor e possivelmente remetidas a outros leitores.

coletiva. Explico. Os alunos que atrapalham não carecem de conhecimento ou capacidade intelectual, ao contrário, “são bastante inteligente” (l. 02). Ocorre, contudo, que esses alunos não gostam de estudar e preferem outras atividades fora das salas de aula. Seria simplesmente uma questão de gosto, de adequação. Conferir agência aos alunos da escola ressurgiu como um movimento importante. Desde Cássia (Excerto 06) até aqui, permanece a tentativa de dar aos alunos, participantes ou não da pesquisa, algum direito e autoridade sobre o que acontece em suas vidas e a forma como agem no mundo. E nesse sentido todo cuidado é pouco, pois identidade é agência.

Excerto 12

	Breno Leandro
01	<u>eu achava muito engraçado mas alguma pessoas não gostava eu</u>
02	<u>poorexemplo fazia muita bagunça</u>

Finalmente, emerge aqui uma concepção diferente de *outro*. No *outro* de Breno Leandro, as pessoas que “não gostava” (l. 01) é a mesmidade que frequenta as construções identitárias de seus colegas. É a primeira vez que, os que até este ponto eram somente falados, passam a ter voz construindo a si próprios.

Note que Bernardo reitera o entendimento proposto de que o dito mau comportamento pode ser ressignificado como brincadeira, algo divertido, engraçado e, por isso mesmo, menos grave. A manobra de amortizar o impacto de um comportamento reprovável acaba por favorecer a construção de sua identidade de aluno bagunceiro. Veja que parece haver um quase consenso entre os alunos participantes a respeito da necessidade de se manter a face dos que não se adequam a normas gerais de bom comportamento.

5.2 Fotografias e Conversas sobre as Imagens

Nesta seção, analisaremos fotografias como objetos de arte produzidos pelos alunos, bem como conversas que tive com os participantes desta segunda etapa da geração de dados. Decidi abrir esta seção com uma discussão teórica anterior à

análise propriamente dita. Digo “propriamente dita” porque no momento em que encerrar este parágrafo já estarei trabalhando e analisando os dados fotográficos e de conversa. Assim, teremos o seguinte formato: primeiramente, a discussão teórico-analítica dos dados tomados em seu conjunto geral. Em seguida, apresento dois blocos de análise, sendo o primeiro composto por fotografias escolhidas pelos alunos e trechos de nossas conversas e o segundo composto por conversas com alunos a respeito da fotografia mais recorrentemente escolhida pelos alunos.



Figura 1: Alunos assistindo a uma aula.

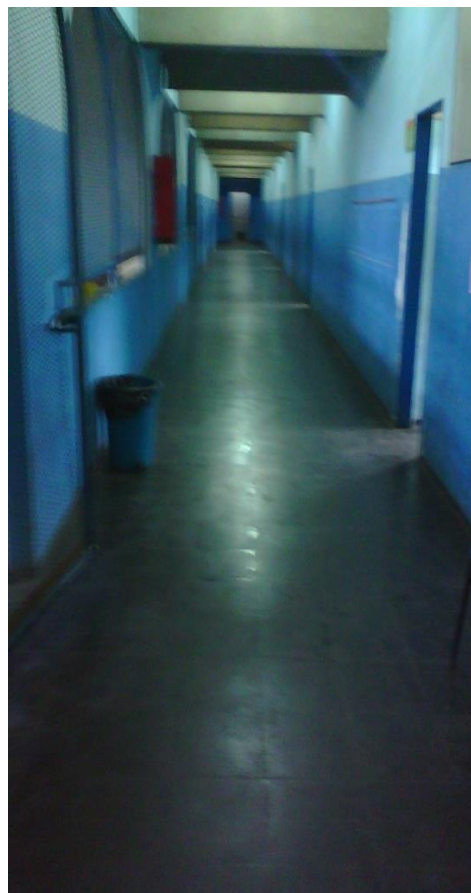


Figura 2: Corredor de andar vazio



Figura 3: Alunos na arquibancada da quadra poliesportiva

Uma sala de aula, um grande corredor e a arquibancada de uma quadra poliesportiva. Essas três imagens retratam partes de uma escola pública municipal da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Tomadas em conjunto e desacompanhadas de informações sobre autores e motivações, maiores explicações ou reflexões anteriormente realizadas neste trabalho, essas imagens nos convidam para uma série de inferências a respeito do contexto fotografado, ou seja, a respeito da escola municipal ilustrada por essas imagens. Por sua vez, essas inferências falam menos sobre as fotografias que sobre quem as realiza. Esse dado é importante e será convenientemente retomado.

A primeira foto parece falar de uma escola em que não há grandes problemas de indisciplina (alunos sentados, livros abertos, carteiras e chão aparentemente limpos) ou superlotação – há carteiras vazias e espaço entre as fileiras, um luxo em muitas escolas públicas brasileiras. Na segunda imagem, o corredor vazio chama atenção por sua limpeza, mas também pela ausência de murais em suas paredes. Talvez um traço de impessoalidade inesperado em uma escola de Ensino Fundamental. Finalmente, a preferência dos alunos para o que veem na tela de seus celulares em detrimento do que possivelmente ocorre na quadra poderia nos remeter à problemática do vício pelos eletrônicos e aos problemas causados pela consequente falta de atividades físicas, uma questão que diz respeito à educação (física) escolar.

Por outro lado, se simplesmente decidirmos contemplá-las por mais tempo, as fotografias se abrem para uma série de perguntas a seu respeito. A que aula assistem os alunos na primeira foto? A sala vazia seria fruto de elevada evasão escolar? Por que é tão impessoal o corredor daquela escola? Por que a escola parece tão vazia e silenciosa? Por que não participam da aula as adolescentes ao fundo ou o menino no primeiro plano da imagem? Estão em aula ou em tempo vago? Um professor teria faltado? Tais questionamentos evidenciam um aspecto para o qual não costumamos atentar ao nos depararmos com fotografias: a imagem, como nos lembra Gombrich (1983), é um sistema simbólico. Parte dos significados a ela atribuídos advêm de um investimento de significados por parte daqueles que a criam, mas há também uma força interpretativa relacionada às experiências de seu observador. Essa força interpretativa é onde se percebem marcas identitárias do intérprete, por assim dizer. O que se poderia inferir a meu respeito a partir de minhas leituras iniciais daquelas imagens?

Nessa seara, a escritora, crítica de arte e ativista americana Susan Sontag (2004 [1977]) reiteradamente afirma que não obstante todas as técnicas e potencialidades da fotografia, uma imagem fotográfica não significa por si mesma. Como um livro que na prateleira são letras mortas, somente quando observadas as imagens têm suas lacunas preenchidas, entram em diálogo amistoso ou combativo com nossas imagens mentais do tempo presente ou passado do sempre já-passado fotografado e, só assim e só então, produzem significado. Sontag pondera que

a compreensão se baseia no funcionamento. E o funcionamento se dá no tempo e deve ser explicado no tempo. Só o que narra pode levar-nos a compreender.

O limite do conhecimento fotográfico do mundo é que, conquanto possa incitar a consciência, jamais conseguirá ser um conhecimento ético ou político. (2004 [1977], p. 34)

A partir dessas considerações, Sontag argumenta que a fotografia só significa como parte de uma narrativa (histórica). Essa visão, pode-se dizer, submete a significação da imagem fotográfica à sua inserção em contextos mais complexos. Assim, essa visão historiciza – e localiza – os significados possíveis, até mesmo os efeitos de sentido produzidos ou esperados através do uso desta ou daquela técnica fotográfica. Ao final desta tese veremos, por exemplo, os sentidos que as fotografias

produzidas pelos estudantes tomam no contexto e uma sala de aula em um curso de pós-graduação majoritariamente frequentado por professores em uma universidade particular da zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

A maneira como Sontag complexifica a produção de significados por meio da imagem fotográfica subjaz a condução deste capítulo, principalmente no que concerne à análise dos dados. Ainda fortemente orientado por discussões teórico-epistemológicas dos capítulos anteriores, procuro aqui tomar cada imagem como produto e produtora do(s) contexto(s) em que se insere. Além disso, como orientado anteriormente, essas imagens serão tomadas como peças catalizadoras de interações participantes-pesquisador também analisadas.

Neste e em outros capítulos tenho repetidas vezes falado ao leitor sobre a ideia da tomada do objeto de estudo, qualquer seja ele, como parte integrante e indissociável do meio onde ele se inscreve – como parte de seu contexto – e da centralidade dessa tomada de posição na forma como escolhi conduzir este estudo. Do modo como entendo, não se pode compreender em profundidade um fenômeno quando negligenciamos seus aspectos sócio-históricos. Diria mesmo que a existência desse fenômeno como tal está condicionada a sua relação com esses aspectos. Lembremo-nos da praia de Copacabana ou do Méier de nossa enfurecida moradora da zona sul²⁹. Assim, parece-me crucial que iniciemos esta discussão com algumas palavras acerca da fotografia como algo socialmente inscrito para, então, de maneira mais informada, avaliar como tal inscrição reverbera em sua posterior análise.

Até a invenção da fotografia, retratos eram símbolos de status exclusivos da nobreza, que os encomendava de retratistas por altas quantias e pousavam por diversas horas durante vários dias até que seu objeto de desejo ficasse pronto. Espalhadas entre paredes de ricas salas de estar e jantar, fotografias advertiam visitantes e lembravam a moradores que residia ali uma família de pompa e circunstância. Peças raras em forma e quantidade, quando os retratados já eram falecidos, a imagem comumente era repositório de histórias sobre a origem da família ou explicações sobre laços genealógicos entre os retratados e os que falam

²⁹ Faço referência ao trecho da entrevista reportado na seção 3.1 deste trabalho.

da fotografia. Retratos de membros da família eram uma das formas caras com que nobres prestavam homenagem e reverência à sua linhagem.

Os primeiros ensaios da fotografia como a conhecemos hoje retroagem ao século XVI, mas é somente em 1826, na França, que se tem a primeira imagem oficialmente reconhecida como fotografia. É nesse contexto que a burguesia emergente rapidamente se apropria da nova tecnologia. Mais acessíveis e ainda carregando os simbolismos de status e bom berço, as fotografias rapidamente se tornam objeto de desejo e consumo da burguesia ascendente. São agora eles, os burgueses, não mais os nobres, quem faz uso da imagem para criar memória e distinção. Nesse sentido, os retratos fotográficos foram uma marca importante da ascensão burguesa na França.

Ao contrário do que se pode supor, críticas e revisões apocalípticas por parte dos pintores da época a respeito do impacto da fotografia foram breves e pontuais. Sontag (ibidem) diz que Delacroix³⁰ chegou a lamentar o fato de uma tecnologia tão admirável não ter surgido antes. Nunca saberemos se seus colegas menos talentosos compartilharam de sua opinião. Mas talvez Delacroix estivesse enxergando adiante. De certo modo, a acuidade fotográfica acabou por livrar a pintura do compromisso com a fidelidade à concretude prosaica da realidade. Sendo a precisão o diferencial da fotografia, os pintores estariam livres para criar e a fotografia seria, desse modo, a arte da... cópia? Isso nos leva a uma outra importante discussão.

A crença na objetividade da imagem fotográfica vem concomitantemente a seu surgimento e popularização. Não raro se dá à fotografia o status de verdade: evidências fotográficas, uma imagem vale mais que mil palavras etc; afinal, diferente das reproduções das artes plásticas, a luz captaria de forma fidedigna imperfeições e qualidades do que se retrata. Nesse sentido, a imagem fotográfica seria uma simples cópia de um objeto da realidade, com mínima mediação subjetiva e, por conseguinte, sem intervenção do mediador.

Indo de encontro a esse ponto de vista, uma série de ponderações nos vêm alertar acerca dos artifícios e particularidades fotográficos. Discutindo o uso da

³⁰ Ferdinand Victor Eugène Delacroix foi um importante pintor do Romantismo francês no século XIX. O pintor é considerado por críticos de arte o mais importante pintor francês do período.

fotografia como documento, Miguel (1993) chama atenção para seu caráter subjetivo lembrando que fotografias são produzidas por alguém com experiências e demandas próprias, o que as torna sempre polissêmicas. Em consonância com Gombrich (1983), está-se aqui chamando atenção para a fotografia como uma arena em que são investidos sentidos tanto por parte de quem as produz quanto por parte de quem as consome. Até mesmo o ângulo e o recorte são escolhas que significam. Além disso, conforme veremos adiante na análise, um sem número de técnicas podem – intencionalmente ou não – ser utilizadas com a finalidade de enfatizar um ponto específico, modificar características do objeto ou pessoa retratados, entre outras intervenções.

Um uso documental das fotografias sobre o qual tenho particular interesse é aquele que tem sido feito pela Antropologia. Fruto do entendimento de que a cultura se manifesta através de signos multimodais, ao final da década de 1970, a antropologia visual chama atenção para a importância das imagens no trabalho elementar da antropologia, em última análise, estudar o ser humano e suas culturas. Nesse contexto, a imagem antropológica é definida como aquela por meio da qual o antropólogo pode obter informações úteis a respeito de determinada cultura. Assim, ainda que não tenha sido produzida com aquela intenção, uma imagem pode ser considerada etnográfica uma vez que sirva ao fim da Antropologia.

O uso ostensivo de imagens em relatos etnográficos vem acompanhado da percepção de que, ainda que possibilite observações posteriores e até mais detalhadas a respeito do campo, a imagem tomada por si só traz também uma série de ausências de significados. Por isso, costuma-se realizar um cruzamento entre imagem e texto a fim de dar a ela sentidos preenchendo lacunas de significados possíveis. Mais próximo de nossa discussão, John Collier Jr., estudioso das relações entre antropologia e a fotografia, diz que

A fotografia oferece à antropologia uma materialidade científica nos estudos sobre o comportamento humano [...] a memória fotográfica contém detalhes que não foram percebidos no encontro original [...] A fotografia sugere, mas não explica *como* se executam ações. (2005 [1967]: 235-254)

Há algo de curioso na citação de Collier. O autor parece conferir à fotografia uma objetividade necessária ao trabalho antropológico ao mesmo tempo em que

revela sua incompletude como trabalho antropológico finalizado. Assim, temos no olhar fotográfico uma memória mais completa dos elementos componentes de um evento mas, ainda assim, necessitamos do olhar do pesquisador para “contar a história”. Uma década antes de realizar tais considerações, Collier (2005 [1957]: 843) relata que, conquanto bastante popular, o uso de fotografias por antropólogos quase sempre se limitava a seu emprego como ilustração para sustentar descobertas e conclusões. O pesquisador se perguntava então como a fotografia poderia ser abordada de outras maneiras nos estudos antropológicos e com isso fazia contato como o que, segundo ele, é uma questão da antropologia: sua desconfiança da observação visual. Desse modo, John Collier Jr. decide realizar um experimento em que fotografias foram utilizadas como “gatilhos” em entrevistas com informantes, algo próximo do que me propus a fazer neste trabalho.

(Re)conhecidos antropólogos brasileiros, Roberto Da Matta (1974) e Gilberto Velho (1980) falaram-nos da necessidade antropológica de se transformar o familiar em estranho, em algo novo, algo ainda por ser descoberto. O alerta feito é no sentido de que, ao contrário do que imaginaríamos, nosso olhar e capacidade de observação em relação a um contexto familiar podem ser comprometidos justamente pela crença de que já o conhecemos. Tenderíamos a ver sempre o mesmo quando olhássemos para algo que acreditamos conhecer. A argumentação do autor vai na defesa da construção de um distanciamento social necessário para que se possa “estranhar alguma regra social familiar [...] e assim descobrir o exótico no que está petrificado dentro de nós” (Da Matta, *ibidem*, p.01). Embora por mim conhecidas e de alguma forma esquecidas há algum tempo, as vozes desses autores voltaram-me intactas quando recentemente, estudando o material com o qual comporia este capítulo, deparei-me com um interessante comentário de Susan Sontag. Lembrando uma postura da fotógrafa americana Dorothea Lange, Sontag (*ibidem*, p. 137) comenta que, quando empregada com sensibilidade, a fotografia é um recurso pelo qual o familiar torna-se novo e, assim, passível de análise, estudo, contemplação. Nesse sentido também – e vejam que fazemos conversar Da Matta, Velho e Collier – a fotografia seria um valioso instrumento da Antropologia. Como se verá posteriormente, é justamente dessa maneira, com olhar antropológico e cotejando linguagem verbal e não verbal, que pretendo retomar as fotografias produzidas por meus alunos.

Também próximo da discussão acerca da possibilidade de complementação semântica entre imagem e texto verbal, Gunther Kress (2004) defende que imagem e texto verbal produzem significados de maneiras diferentes. Explicando sua tese, o autor observa que dizer que toda célula possui um núcleo é diferente de representar graficamente uma célula com seu núcleo desenhando um círculo com um ponto em seu interior. Kress entende que, no segundo caso, alguém que vê a imagem é levado a crer que o núcleo de uma célula realmente fica onde foi representado – central ou lateralmente, na parte inferior ou superior da célula – observação que conserva interessante afinidade com a ilusão da objetividade fotográfica de que tratamos anteriormente.

Por outro lado, essa aparente rigidez semântica da imagem poderia ser contraposta, como uma espécie de vantagem, em relação àquilo que Kress chamará de vagueza das palavras. Deixemos que o pesquisador, em suas próprias palavras, defenda seu ponto.

As palavras são (relativamente) vagas, frequentemente quase vazias de significado; imagens, ao contrário, são cheias, “claras” em seu significado. Com a imagem, a distribuição das entidades representadas em relação umas às outras no espaço-imagem é o princípio usado para se criar sentido. (Kress, *ibidem*:s.p)

Acredito que pensar em um evento como um casamento, similar a um dos exemplos do autor em sua obra, nos ajude a entender o raciocínio proposto. Se eu lhe disser que João e Carlos se casaram, você saberá que houve um casamento sobre essas duas pessoas e que possivelmente conheço uma ou as duas pessoas envolvidas nessa situação. Entretanto, se lhe mostro uma fotografia do casamento de João e Carlos, você poderá verificar a aparência dessas pessoas, especular sobre sua altura, peso etc. É nesse sentido, me parece, que Kress atribui à imagem uma maior riqueza e clareza semântica.

O leitor pode estar a estranhar essa visão da suposta vagueza do verbo como sinônima de um vazio de significado. Eu mesmo, em uma leitura menos atenciosa de seu texto, questionaria Gunther Kress lançando mão da importância do não-dito, da relevância semântica das escolhas lexicais, da possibilidade convertida em ofício do analista do discurso de não se iludir pelo conto da transparência da língua. No entanto, o que nos interessa de imediato é abstrair dois pontos das contribuições de

Kress para este trabalho, quais sejam, 1) o entendimento de que a imagem significa de maneira própria e 2) a compreensão de que a imagem pode significar muito além daquilo que, em princípio, ela parece representar.

E se podemos ler a imagem de muitas maneiras, isso se dá porque estamos todos, indivíduos e signos, inseridos em contextos sócio-históricos que fazem com que tenhamos alguns significados compartilhados, algo que possibilita que haja sentido e determinado(s) sentido(s) – e não outro(s) – no mundo ao redor. Assim, com esse breve passeio, nos reencontramos com Susan Sontag quando nos chama atenção para o caráter histórico da imagem fotográfica. A autora, lembro ao leitor, nos ensina que os significados produzidos por uma fotografia não emanam da imagem, mas advêm da relação que a imagem estabelece com seu contexto de produção e apreciação, sendo, a partir deles, interpretada por quem a observa. Desse modo, penso as duas contribuições de Gunther Kress acima explicitadas sempre como desdobramentos da inserção da imagem em contextos socioculturais historicamente deslizantes.

O diálogo que proponho entre Sontag (ibidem) e Gunther Kress (ibidem) sobre as singularidades da imagem certamente enriquecem este trabalho. Contudo, em última análise, está-se falando da complexidade da imagem como signo. É essa postura atenta e não simplista que pretendo levar para a análise.

Nesta etapa, daremos continuidade às reflexões iniciadas na etapa anterior. Também por isso as imagens fotográficas estudadas não serão vistas de forma isolada, destacadas de seu contexto ou mesmo dos “lugares” a que chegamos na seção que antecede. Temos aqui um trabalho em processo que se constitui continuamente de maneira dialógica. Com esta seção, pretendo investigar a forma como os alunos participantes da pesquisa utilizam-se de registros fotográficos de cunho etnográfico para fazer sentido do lugar de ensino-aprendizagem em que estão inseridos. A análise das imagens se dará conjuntamente à consideração de trechos de conversas que tive com os alunos-fotógrafos a respeito das fotografias. Por isso, interessará ainda atentar para a forma como signos verbais e imagéticos se coadunam na construção de sentidos.

5.2.1 Análise

Para fins analíticos, fotografias e excertos selecionados serão apresentados em destaque sempre seguidos de análise de todo o discurso multimodal: texto verbal e não verbal. Os trechos estarão divididos em turnos de fala a que farei referência oportunamente durante a análise. As subseções do primeiro bloco terão o nome fictício dos participantes entrevistados e, a do segundo, terá por título o nome que escolhi para a imagem em questão.

Primeiro Bloco

Marcos

Marcos foi quem mais se preocupou em certificar-se de que realmente fazia o que eu havia pedido. Mostrou-me sua primeira fotografia e só fez outros registros quando, respondendo à sua pergunta, lhe disse que estava no caminho certo. Ao curso de duas semanas, enviou-me diversas fotos contemplado o refeitório, o pátio, uma das muitas rampas e, principalmente, sua sala de aula.

Interessantemente, os únicos registros em plano paisagem, ou seja, capturando o lugar retratado de maneira mais completa, foram aqueles feitos no interior da sala de aula. Ambientes muito mais amplos como o pátio e o refeitório foram fotografados verticalmente, em um recorte-seleção. Façamos então uma primeira consideração analítica a ser futuramente considerada. Creio ser possível imaginar, considerando o que vemos nesta análise, que tanto o plano aberto como o plano fechado representam uma tentativa de “ocupar” o quadro (somente) com aqueles com que Marcos se identifica, seja por senso de pertencimento ao grupo, no caso da classe, ou afinidades diversas, nos demais espaços retratados. Ao leitor, deixo que observe a imagem escolhida, acompanhe a análise e reflita sobre minha ponderação inicial.

Quando lhe perguntei qual de suas imagens melhor representava a escola, não surpreendeu que escolhesse a que segue.



Figura 4: O professor ministrando sua aula

Abaixo, trago um trecho da conversa, organizada em turnos (T), em que aparece a justificativa de Marcos, **em destaque**, bem como outros momentos sobre os quais falaremos.

JUSTIFICATIVA	
T 1	Marcos: Eu pensei em achar uma imagem boa que retratasse a escola. É isso o que veio na minha cabeça, assim.
T 2	Bruno: E dessa...
T 3	Marcos: E eu tirei várias fotos...
T 4	Bruno: É você tirou várias, pois é...
T 5	Marcos: E algumas não ficaram boas, como essa aqui.
T 6	Bruno: Por que você não gostou dessa?
T 7	Marcos: Porque ficou embaçado, ficou estranho.
T 8	Bruno: Mas tem imagem, pô. Imagem...
T 9	Marcos: Mas, sei lá, não gostei.
T 10	Bruno: E qual você achou que representa melhor a escola? Já que você tá falando aí que você gostou, não gostou. Por quê?
T 11	Marcos: Ah, porque representa. Eu consegui pegar todo mundo, o professor, a parte feia aqui que tá do painel. O professor explicando, aí na hora que eu falei que ia tirar foto a turma concordou. Mas em seguida tive que amostrar a conversa que o senhor pediu pra eu tirar as fotos...

T 12	Bruno: Ah, pois é...
T 13	Marcos: ... e tem um professor, o professor que ficou com m pé atrás...
T 14	Bruno: Ah, nem sabia.
T 15	Marcos: Ai... ai eu fui lá, tirei, todo mundo concordou, geral deixou. Acho que essa daqui representa união.

Trouxe para apreciação do leitor alguns trechos das conversas realizadas. Em JUSTIFICATIVA, temos a explicação de Marcos para a escolha daquela imagem. Trataremos desse excerto, em especial o turno negrito, conjuntamente de uma análise do signo fotográfico. O trecho seguinte, COMENTÁRIOS, é um excerto da mesma conversa no qual o comentário de Marcos sobre outra imagem estabelece relação indireta com o excerto anterior e, por conseguinte, com a imagem ora analisada. Passemos então à análise desse quadro multimodal, conversa e imagens fotográficas.

No primeiro turno da conversa, explicando seus critérios para fazer os retratos, Marcos declara ter procurado uma imagem “boa” para retratar a escola. Por “boa” Marcos poderia estar se referindo à qualidade da imagem, como nos turnos três e sete, a uma imagem positiva da escola ou mesmo a uma imagem representativa, fosse positiva ou negativa. Apesar de meus apelos por fotografias que retratassem fidedignamente a escola, a forma como a conversa se desenvolve sugere que o participante esteve mais preocupado em conseguir imagens “boas” em apenas dois dos três sentidos comentados. O estudante esteve preocupado em fazer imagens de boa qualidade (T 7) e que agregassem aspectos positivos à escola (T 15).

No turno sete (T 7), Marcos faz referência à imagem abaixo.



Figura 5: Imagem desfocada

Nesta imagem, feita do ângulo oposto ao da anterior, duas coisas chamam atenção quando pensamos sobre o que Marcos nos diz. No que tange à qualidade estética, de fato se percebem figuras desfocadas. No que diz respeito aos elementos retratados, o “quadro feio” ao fundo (T 11) é um dos destaques da imagem, algo que desqualifica a imagem segundo os critérios do fotógrafo. O lugar-escola que Marcos gostaria de apresentar, em um detalhe ou em outro, sempre escapa às lentes do fotógrafo. Tendo tido tantas dificuldades para escolher a foto mais representativa, vejamos como ele justifica a escolha da Figura 4.

A fotografia de Marcos traz um processo acional reiterado em sua justificativa. Tem-se, naquela representação, um “professor explicando” um conteúdo. Dentre as diversas imagens que havia produzido em diferentes ambientes do espaço escolar, o aluno elegeu como mais representativa do que seria sua escola aquela cujo pano de fundo é a sala de aula e cuja ação, segundo ele, é o ensinar. A importância desse cenário é tamanha que a alternativa pretendida, Figura 5, também retrata a sala de aula. Uma escolha que em princípio poderia parecer óbvia revela-se peculiar quando observamos que Marcos foi o único dentre os entrevistados a escolher a sala de aula, o professor e o ensinar como a conjunção mais representativa daquela escola. A centralidade dada ao professor não é só imagética, mas se faz presente também no texto verbal: o professor aparece duas vezes na

justificativa de Marcos. Primeiramente, ele é elencado como um item, uma parte integrante do cenário, tal qual a parede e “todo mundo”. Na sentença seguinte, o professor volta a aparecer, agora como sujeito da ação identificada por Marcos como o processo ali representado: explicar. Assim, temos todo o cenário onde se desenrola a ação: “o professor explicando” (T 11). O fato de as outras coisas que acontecem na imagem terem sido, ao menos em princípio, ignoradas por Marcos dá ainda mais destaque à ênfase dada ao professor. A ação em uma sala de aula é desempenhada pelo professor. O leitor deve se lembrar que na seção anterior refleti sobre a maneira como a presença do professor em algumas interações influencia seu andamento. Aquelas conclusões se estendem a este capítulo. Vimos anteriormente e vemos em Marcos o professor em seu ofício como protagonista da/na educação escolar. Essa postura diz algo a respeito da escola como entendida pelos alunos. A despeito de todas as discussões acerca do ensino-aprendizagem ou ensino e aprendizagem, ao que parece, para Marcos os alunos estão fora desses processos. Mais que isso, o posicionamento de Marcos revela um aceite do protagonismo do professor como único ou mais importante agente naquele ambiente. Por ora, deixo a pergunta: nesta mesma imagem, qual a parte dos alunos no acontecimento aula?

Embora para Marcos aquela turma seja o seu grupo, seu “todo mundo” (T 11), aquele do qual participa e com o qual certamente partilha experiências específicas, para alguém que não faz parte daquele universo, esta fotografia pode tomar um sentido de distanciamento corroborado pelo plano aberto da imagem, como as imagens de uma drogaria ou um supermercado legendadas em inglês em um livro didático – um arquétipo. Os alunos, então, constituem um alunado inespecífico e o professor, distante e genérico, torna-se um papel social. Tal impessoalidade tem um sentido generalizante de um conceito: uma sala aula, tal qual a fotografada, é um espaço em que professores, posicionados entre uma lousa e seus alunos, ministra suas aulas. Bem na linha do que nos disseram Sontag (ibidem) e Kress (ibidem), uma mesma estratégia, como nesse caso o plano aberto, pode produzir efeitos de sentido opostos para o fotógrafo e para o leitor da imagem. Assim, temos *uma* sala de aula prototípica ou *a* sala de aula de Marcos e seus colegas. O que se enxerga está para além do papel fotográfico. Os efeitos dessa polissemia são interessantes e alguns deles voltarão a aparecer nos últimos

momentos desta análise. Sem negligenciar os sentidos possíveis, sigamos privilegiando aqueles que encontram eco e ancoragem nos alunos, aqueles que desde o início nos propusemos a ouvir.

Turnos	COMENTÁRIOS RELACIONADOS
T 1	Bruno: Por que que você não gostou da foto? O que tem nela ai que te incomoda?
T 2	Marcos: Eu não consegui tirar todo mundo. E saiu feia, eu não gostei dela.

Posteriormente, ao escutar novamente a conversa que tive com Marcos, saltou-me aos olhos o segundo trecho que trouxe para essa discussão. Contrariando ingênuas expectativas, foi justamente uma das três fotos de sua classe a escolhida pelo aluno como a menos representativa de sua escola. Até o momento dessa nova escuta, eu estava plenamente convencido de que a razão para a escolha da Figura 4 teria sido seu sentido quase completo em relação ao que Marcos entende como uma escola. Em outras palavras, eu entendia que Marcos havia escolhido sua fotografia mais representativa tentando tão somente afirmar que uma escola, que *sua* escola, é um lugar de estudo, um lugar onde se ensina, se aprende e onde o feio merece ser comentado como quando demonstramos surpresa pelo inusitado. Então por que uma outra fotografia da sala de aula seria a menos representativa da escola? A forma como Marcos explica o aparente contrassenso imediatamente remeteu-me a uma importante característica das fotografias da sala de aula: o enquadramento horizontal. Agora por negação, Marcos traz mais informações sobre seu lugar-escola. O fotógrafo deixa claro que, para ele, uma boa representação da escola deve incluir seus colegas de classe. Mantendo a centralidade da discussão no espaço onde normalmente se desenvolve a atividade fim de uma escola, a sala de aula, Marcos sinaliza que ali não é só um lugar onde aulas são ministradas por professores, mas também como um lugar de convívio social, em que noções de identidade e pertencimento têm relevância.

A imagem fotográfica e a conversa com Marcos agregam alguns pontos importantes a nosso projeto de olhar com atenção para a forma como alunos constroem discursivamente sua escola. Aqui, parecem ter destaque pelo menos dois sentidos: a escola como um lugar em seu já discutido sentido antropológico e, uma

vez mais, a exemplo do que vimos na seção anterior, o protagonismo que o professor tende a assumir no discurso desses alunos.

Maico

Maico é um aluno tímido, mas participativo sempre que presente. Foi um dos últimos a aderir ao projeto fotográfico, tendo sido convencido por uma amiga que já havia me enviado seus registros. Já que se ausentara da escola por alguns dias, em uma de minhas visitas o próprio aluno me procurou para perguntar sobre o projeto. Entregou-me sete imagens avisando que procurara captar as “partes mais importantes da escola”. Observando as imagens, notei que ele segmenta a escola em três partes. Não havia sala de aula. Os espaços eram o pátio, a quadra poliesportiva e o refeitório.

Diferente de Marcos, Maico fez fotografias quase sempre muito distanciadas, algumas com um impressionante efeito de luz natural. Seu posicionamento como fotógrafo tem algo de uma curiosidade que se satisfaz à distância. Nota-se mais que um distanciamento, mas um isolamento em suas fotografias. Para representar a escola, Maico escolheu a disciplina e o sagrado.

Nos quadros abaixo da fotografia, o leitor encontrará a justificativa do fotógrafo e, em seguida, um comentário de outro participante, Marcos, a respeito da mesma fotografia.



Figura 6: O refeitório

TURNOS	JUSTIFICATIVA
T 1	Maico: O refeitório porque a parte mais importante é a alimentação, a parte mais sagrada.
T 2	Bruno: E como é que é a hora do refeitório, aí?
T 3	Maico: Ah, antigamente era mais bagunça agora já é mais organizado. A pessoa senta...
T 4	Bruno: Por quê? Que que mudou pra organizar?
T 5	Maico: Porque antigamente...
T 6	Bruno: O que é que mudou pra organizar isso aí?
T 7	Maico: Assim, foi mais organização da coordenadoras porque antigamente dava fruta e ficava tacando, desperdiçando comida, agora não é mais assim.

TURNOS	COMENTÁRIOS RELACIONADOS
T 1	<i>Conversa com Marcos</i> Marcos: E essa daí retrata... essa daí retrata a união dos cara na hora de comer, que senta todo mundo na mesma mesa, não tem diferença de turma.

No primeiro trecho, peço especial atenção do leitor para o que considero uma inusitada justificativa de Maico. Quanto ao comentário de Marcos sobre uma outra fotografia do refeitório, é sua abordagem para a leitura da imagem que requer estudo.

O fotógrafo entende que o momento mais importante de sua rotina escolar é o almoço no refeitório. A adjetivação escolhida por ele, “sagrada”, aponta ainda para um sentido religioso-cristão na forma de conceber o momento da alimentação. Nesse sentido, o elogio à organização, à disciplina, pode também adquirir conotação religiosa: a hora da refeição é importante porque sagrada; é preciso respeitá-la demonstrando organização e disciplina. É interessante observar como os sentidos (n)a escola são tão somente os sentidos trazidos por aqueles que ali transitam. Nesse ponto, como alguém que por alguns anos conviveu com Maico e, no que aqui mais interessa, como alguém cujo entendimento acerca de discurso e identidade transcende as noções de palavra e autodefinição, não posso me furtar a

ponderar sobre a seriedade com que Maico costumava tratar a rotina escolar e sobre o fato deste aluno ser sobrinho de um líder religioso local. O participante imprime em sua leitura da imagem uma série de características indicativas de traços identitários importantes. Os aspectos da fotografia que segundo Maico a tornam digna de nota são inevitavelmente subjetivos. Quando nos fala elogiosamente em sagrado e em disciplina, Maico nos informa sobre o que considera importante. A escola, reitero, não é espaço, é *lugar*. E lugar é identidade.

O diálogo entre imagem, conversa e conhecimento do contexto nos permite afirmar que há uma narrativa em curso naquela imagem: os alunos estão lanchando. Não há alunos circulando pelo ambiente ou quaisquer sinais evidentes dos comportamentos desviantes que, segundo Maico, um dia fizeram parte da rotina do refeitório. Recebi muitas fotografias do refeitório feitas por diferentes alunos e no momento em que escrevo vejo que poucas reproduzem o ambiente ordeiro da imagem escolhida por Maico. Não obstante, é ao escrutínio do que nos dizem a escolha e a conversa com Maico que precisamos nos ater. A narrativa presente na imagem é sustentante e salientada por aquilo que nos diz o fotógrafo. Tendo já discutido o trecho selecionado da conversa, podemos defender com mais subsídios a ideia de que a escolha por essa foto tenha sido motivada não só pelo ambiente que retrata – o das refeições – mas pela história que conta – alunos respeitando o momento da refeição. Nessa linha, o que foi silenciado por essa fotografia também interessa: a não-agitação, a não-indisciplina, o não-sagrado, todos esses sentidos presentes em outras fotografias do refeitório. A ideia até aqui defendida sobre uma imbricação identidade-lugar pode novamente explicar as declarações e os silenciamentos de Maico. É possível que o lugar retratado por ele seja uma resposta à delicada pergunta: “a que lugar você pertence?”. Esses elementos, manifestos e/ou silenciados, contam da escola sobre a qual Maico quer nos falar.

Sem o recurso do texto escrito ou de algum conhecimento prévio a respeito do contexto em que fora tirada, a fotografia poderia significar pouco ou, num aparente paradoxo, poderia ter infinitos significados. Esse aspecto nos remonta tanto à Sontag – as imagens significam porque históricas –, quanto a Kress - imagem e "palavra" significam de maneiras diferentes. Aqui, boa parte do valor semiótico da fotografia é trazido por Maico, responsável por fazer daquele lugar um refeitório,

daquelas pessoas estudantes , daquela ação, um lanche e daquela cena, um momento do sagrado, da organização e da disciplina.

Aspectos da imagem não contemplados na conversa com Maico chamam atenção e pairam pela fotografia abertos a leituras possíveis. Dispostas em primeiro plano, as cadeiras vazias podem adquirir valor simbólico criando forte contraste com as mesas superlotadas ao fundo da imagem. Isso não passa despercebido. Essa configuração parece corroborar a visão do intervalo como momento de união entre os alunos, já que os alunos que se sentam juntos à mesa escolheram não ocupar as cadeiras vazias. Perceba que Marcos, aquele com quem conversamos anteriormente, decide comentar a fotografia de Maico justamente para saudar o senso de união a que a imagem remete.

Peço licença ao leitor para uma confissão cientificamente pouco relevante. Me agradam muito a fotografia e a conversa com Maico. Explico que me agradam exatamente pela contribuição que fazem a esta pesquisa. Maico personaliza sua experiência na escola explicando-a, definindo-a a partir de traços muito particulares de sua(s) própria(s) identidade(s). A constatação talvez óbvia ganha outro *status* se honestamente nos indagarmos até que ponto levamos em consideração esse aspecto da escola quando pensamos ou entramos em nossas salas de aula.

Carol

Carol tem 17 anos e um grande apreço por suas unhas e seus livros. Sempre atenta às aulas, faz anotações em letra arredondada e canetas coloridas – uma dentre pouquíssimos. Quando convidada para o projeto, aceitou sem perguntas e muito rapidamente enviou-me as fotografias que fizera. Foram cinco ao total, apenas quadra e refeitório. A hesitação apareceu quando precisou escolher o registro mais representativo. Perguntei novamente reformulando a pergunta, imaginando que talvez a dificuldade fosse fruto de uma questão mal formulada. Com certa dificuldade, após alguns minutos, escolheu a imagem a Figura 7.

No treco abaixo, o momento em que considero haver uma justificativa encontra-se **destacado**.



Figura 7: A quadra

TURNOS	JUSTIFICATIVA
T 1	Carol: Acho que essa aqui ó que o Tiago tá fazendo gracinha.
T 2	Bruno: Por quê?
T 3	Carol: Porque o povo daqui é meio bobo assim mesmo.
(...)	
T 4	Bruno: E por que você não faz Educação Física?
T 5	Carol: Eu não gosto não.
T 6	Bruno: Não gosta de que exatamente? Tem umas atividades legais pra se fazer.
T 7	Carol: Ah, lá só tem pra jogar bola
T 8	Bruno: Aham
T 9	Carol: E queimada. Eu não gosto de queimada por causa da unha.
T 10	Bruno: Ah, é verdade. Tem isso também.
T 11	Carol: E a bola é pros meninos.
T 12	Bruno: E por que você não pode jogar bola também?
T 13	Carol: Ah, não, eles não gosta que as menina joga bola com eles.
T 14	Bruno: Você gosta de jogar bola?
T 15	Carol: Eu gosto.

Como se observa, diferente de seus colegas, Carol justifica sua escolha não através da caracterização do lugar, mas dos participantes ali representados. Ela

projeta, então, a identidade coletiva do grupo de alunos (“o povo daqui”), no turno três. A fotógrafa entende sua imagem como uma representação narrativa e, apesar de outras pessoas estarem ali realizando outras atividades, ela elege Tiago como seu ator principal. Sobre isso falaremos adiante. Por ora, atentemos para a não apresentação do lugar na justificativa de Carol.

Diferente de seus colegas, Carol limitou sua justificativa à ação em detrimento do ambiente em que ela ocorre. A ação mesma, o "fazer gracinha", não tem qualquer relação direta com o ambiente, ao contrário do que se observa no nexo existente entre "o professor explicando" e a sala de aula (Marcos) e a hora do lanche e o refeitório (Maico). É possível que Carol tivesse escolhido uma de suas fotos do refeitório caso Tiago e suas brincadeiras nelas figurassem. Não se pode ignorar tal discrepância como se nada nos dissesse um ponto fora da curva. Nesse sentido, o segundo trecho da conversa com Carol faz-se crucial. Ela descreve a aula de Educação Física como um momento desagradável de interdições em “Eu não gosto não” (T 5) e “eles não gosta que as menina joga bola com eles.” (T 15). A quadra, onde acontecem essas aulas, é o lugar onde Carol não se integra às atividades seja pelo justo receio de quebrar suas unhas, seja por haver naquele ambiente uma divisão entre esportes de meninos e de meninas.

Observemos agora os silêncios. Além de Tiago, o protagonista eleito por Carol, vemos na imagem diversas pessoas em diferentes posições. Em comum, o fato de todas estarem realizando alguma atividade. Conversar, jogar, trocar mensagens ao celular ou torcer pelos colegas que jogam na quadra, todas essas ações lembram-nos de que temos naquela fotografia uma narrativa. Note que o apagamento dessas outras ações não se deu puramente no texto verbal. As meninas e as histórias que contam foram comprometidas também porque relegadas ao segundo plano da imagem fotográfica. Enquanto isso, tal qual acontece na conversa, Tiago é posto em destaque porque centralizado e porque favorecido pela luz. Lembremo-nos que meninos e meninas participam separadamente das atividades e que, segundo o que sugere Carol, são os primeiros os protagonistas das aulas. Admitindo que temos nesta fotografia ações enredadas em uma narrativa, estamos assumindo também, tanto na perspectiva ricoueriana quando na das contribuições os estudos da linguagem, que há ali identidades em jogo.

Nesse sentido, outro aspecto da imagem que sustenta sua leitura em dois grupos é a marca da impessoalidade. Novamente esse traço convida a uma leitura panorâmica não pormenorizada, uma leitura dos participantes como grupos sociais. Dessa maneira, temos as meninas, aguardando ao fundo; e o menino, em pé, possivelmente interagindo com seus colegas na quadra. Cores e luz são outros elementos que contribuem para a leitura que estamos realizando, corroborada também pela conversa com Carol (“a bola é pros meninos”), no turno onze. Sentadas contra a parede escura com seus corpos encolhidos escondendo o ponto de luz em seu uniforme branco, as meninas sofrem uma espécie de apagamento. Em contrapartida, repito, o único menino representado aparece em posição central, movimentando-se e em pé, dando destaque para o ponto de luz em seu uniforme. Ora, essa leitura da fotografia parece uma apurada metáfora do protagonismo dos meninos em relação às meninas durante a aula de Educação Física. Ainda que não esteja jogando, é ele o agente na cena representada.

Carol, ao que parece, não fez a fotografia a fim de retratar a quadra, a exemplo de seus colegas retratando ambientes da escola. Aqui, a fotógrafa pretendeu a ação de seu colega “fazendo graça” para os demais. Em imagem e verbo, a estudante reforça, em nossa investigação, o valor das interações e identidades em trânsito na escola. Alinhado ao que vimos preponderar no capítulo anterior, Carol dá destaque e importância à manutenção do bem-estar na escola. De maneira positiva, ela o faz homenageando Tiago em sua performance divertida. Negativamente, o fato de seu descontentamento com a aula de Educação Física resultar em seu desinteresse pelas atividades reforça também a importância da empatia para que ocorra o necessário engajamento de que resulta o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Bloco

O corredor

Chegamos então à última fotografia das quatro analisadas. Conforme antecipado, esta imagem figura neste estudo por ter sido comentada por

praticamente todos os alunos participantes. Assim, Maico, Carol e Grazielle voltam a dialogar conosco contribuindo para a construção dos sentidos possíveis.

A mesma imagem chamou atenção desses estudantes por razões bastante distintas. A Figura 8 é considerada a mais representativa, a menos representativa e a mais impactante dentre as dezenas de fotografias possíveis.



Figura 8: O corredor

TURNOS	COMENTÁRIOS
	<i>Conversa com Carol</i>
T 1	Bruno: Por que não representa bem a escola?
T 2	Carol: Porque eu acho que escola é um lugar de pessoas, amigos, de gente. Acho que é isso.
	<i>Conversa com Maico</i>
T 3	Maico: Essa daqui foi marcante. A escola inteira, tipo o resumo da trajetória do começo até agora.
T 4	Bruno: O corredor?
T 5	Maico: É.
T 6	Bruno: É verdade. Bonita essa foto. E como é que foi essa trajetória pra você?
T 7	Maico: Ah, foi boa. Foi ruim não. ??? Não tem mais o que reclamar, não.
	<i>Conversa com Grazielle</i>
T 8	Grazielle: A que eu mais gosto é essa daqui do corredor.
T 9	Bruno: Por quê?
T 10	Grazielle: Porque, sei lá, me dá um ambiente mais de escola e terror. Me dá essa impressão.
	(...)
T 11	Grazielle: Porque escola é isso é uma mistura de adrenalina e terror. Pelo menos aqui na escola.

O corredor vazio fez-se presente nas conversas de maneiras bastante distintas. Gerando incômodo ou identificação, o registro captou a atenção dos alunos e possibilitou que se imprimissem sobre ele outros desenhos, outros sentidos. Carol vê na imagem o oposto daquele lugar-escola como ela o entende; Maico é remetido a memórias do tempo o qual passou ali, a imagem como um repositório de memórias; Grazielle, por fim, elege a imagem como a mais representativa, pois as formas e luzes ali presentes lembram sensações que, segundo ela, são comuns naquele ambiente. O que pretendo investigar aqui é a maneira como esses sentidos, evidenciados na fala dos alunos, repousam nas nuances da imagem.

Cristiano, autor da fotografia, infelizmente preferiu não participar das conversas registradas em áudio. Aliás, penso que fora justamente o gravador o responsável por sua recusa a participar da entrevista. Tal qual seus colegas, a instrução que recebera fora a de registrar imagens que representassem de maneira

mais fiel a escola em que estudava. Fez imagens do pátio, de uma sala de aula e essa bela imagem do corredor. Cristiano relata com primor o que lhe foi solicitado.

Não há pessoas representadas e por isso não se vê ações em tela. Assim, desse ponto de vista seria possível dizer que a imagem do corredor não nos conta uma história, não narra um evento. Contudo, seu silêncio fala alto aos seus leitores possibilitando um sem número de leituras e encaminhamentos. Temos o corredor margeado por salas de aula (a parte) representando a escola (o todo). O corredor é metonímia para a escola e/ou para as trajetórias ali experienciadas. Esse tipo de leitura da imagem subjaz e torna coerentes ponderações como a de Carol. Afinal, uma escola sem pessoas, representada por um espaço carente de relações interpessoais, não pode ser, de fato, uma escola. Carol é a mesma estudante que há alguns parágrafos nos dizia que a escola é o que nela acontece, é aqueles que dela participam. Veja que, de maneira diferente, esse sentido é reforçado nesse estranhamento e recusa em aceitar a foto em questão como representativa de sua escola. Carol e Maico – falando de trajetória, história – possivelmente concordariam com nossas discussões sobre o conceito de lugar.

O ângulo escolhido para a fotografia cria um alongamento vertical de valor semântico ricamente explorado pelos estudantes. Marcos enxerga um trajeto e Carol fala em vazio, ambos refletem sobre isso como vimos. Grazielle é menos literal. Os poucos pontos de luz e o distante e misterioso portal ao fim do caminho suscitam em Grazielle a ideia de tensão, de perene estado de alerta – o que segundo ela seriam sensações típicas do estar na escola. Grazielle infelizmente não explicou sua declaração, ela poderia estar se referindo aos gritos que se ouvem nos corredores, aos relatos de más condutas nos banheiros ou às frequentes brigas dentro e fora das salas de aula. Porém, ela poderia ainda não estar se referindo a qualquer dessas coisas que mencionei, todas fruto de minha compreensão do que sejam adrenalina e terror. Como estudante, Grazielle poderia estar simplesmente fazendo referência ao clima que antecede avaliações importantes ou aos resultados dessas avaliações. Sobre isso, o que podemos afirmar com alguma segurança é que, como um membro daquela comunidade escolar, não tenho dificuldade em imprimir explicações para as noções de adrenalina e tensão aplicadas àquela escola e que, por uma razão ou por outra, nem todos vivenciam a escola como um lugar preponderantemente agradável.

Potencializado pelo ângulo, o recorte vertical do registro fotográfico incide sobre a proporção dos elementos da imagem dando maior profundidade à fotografia. Em outras palavras, o mais próximo parece maior e mais visível que o mais distante. Desse modo, o final do corredor fica menos manifesto aos olhos, torna-se “desconhecido” e tem potencializado seu mistério, propiciando, por exemplo, a interpretação exaltada de Grazielle. A verticalização favorece ainda a leitura de Maico. Para ele, o corredor é a metáfora para a trajetória, o desenvolvimento – em seu sentido de amadurecimento, progresso – na escola. Tal compreensão tem muito a dizer sobre como Maico vê o lugar-escola. Em seu último ano do Ensino Fundamental, Maico migraria para outra instituição em poucos meses. Aquela imagem possivelmente suscita lembranças que remetem aos anos que passara naquele lugar e a seu gradual desenvolvimento como adolescente e estudante. Nesse sentido, o posicionamento da câmera afunila o corredor, algo que remete ao desenho de uma seta. Assim, cria-se a ideia de direcionamento e o leitor é levado a entender que o outro lado do corredor é seu final, o destino, “o resumo da trajetória do começo até agora” T 3.

Destino esse que, em uma análise do valor da imagem, parece coincidir com o espaço do valor *ideal*. Pegando carona na interpretação de Maico, vemos o início da jornada na parte inferior da imagem, representando o real; e, na parte superior, o fim da jornada, o agora, o ideal alcançado ou por alcançar.

5.3

Primeiro dia na escola

Nesta última seção de análise, estudaremos textos produzidos por alunos participantes de etapas anteriores. Utilizando-se de pseudônimos, eles escreveram um pequeno relato sobre o primeiro dia de aula de uma aluna ou aluno hipotético. Teremos o texto produzido identificado pelos nomes dos autores conforme foram nomeados ao longo da tese, bem como informações sobre a personagem criada pelo participante. Todos os textos estarão divididos em linhas (L) numeradas para referência. Selecionei para esta análise 03 (três) textos que melhor representam o conjunto dos dados e cujas características melhor dialogam com os objetivos desta tese.

Em seguida, realizo uma análise visando a repercutir os principais temas discutidos nesta tese: lugar, identidade e limites entre ficção e “verdade” ou “realidade”. A respeito desse último tema, certamente serei mais explícito; porém, ao contrário do que se possa imaginar, não trarei grandes novidades em relação às seções anteriores. Afinal de contas, quem conseguiria traçar esse limite na discussão sobre impressões tão subjetivamente construídas nos textos sobre o lugar-escola ou quem poderia garantir a exatidão da lente fotográfica com tantos recursos disponíveis ao fotógrafo? O que difere esta seção das duas anteriores é seu ponto de partida. Em conformidade com o que tenho feito ao longo de toda esta tese, assumindo a impossibilidade da imparcialidade ou do acesso ao “real”, parto agora já da ficção, apostando em seu caráter sempre dialógico com que costumamos chamar de “real”.

5.3.1 Análise

Dani

MEU PRIMEIRO DIA NA ESCOLA NOVA	
<i>Dados da personagem criada</i> Nome: James dos Santos Mora em: Tinguá	
L 1	Querido diário estou morando em Tinguá agora, no começo eu pensei que não iria dar certo pelo
L 2	fato de ter abandonado tudo em Nova York para vim morar nesse fim de mundo, chamado Tinguá
L 3	e pior ainda nem estudar perto de casa eu estudo porque as vagas já tinham acabado. Tenho
L 4	que estudar em Nova Iguaçu no CIEP um colégio totalmente destruído por fora mas por dentro
L 5	não é tão mal. Tudo por causa que meu pai foi demitido e não tínhamos como pagar mais a casa
L 6	lá então o dinheiro que sobrou compramos passagens para o Brasil para a casa dos meus avós

L 7	assim eu vim parar aqui mais voltando para o assunto da escola meu 1º dia até que foi bom uma
L 8	garota chamada andrea me apresentou a escola aqui ela é conhecida como a pantaneira quando
L9	ela me apresentou as amigas fiquei meio com vergonha pelo jeito das amigas dela uma ficava
L10	dançando igual uma maluca a outra não sabia falar direito e a outra falava de um jeito estranho
L11	mas conforme o tempo foi passando elas começaram a se tornar engraçadas e no final tirei a
L12	conclusão que são pessoas muito legais e o meu primeiro dia foi isso.
Autor: Dani	

O autor do texto que você acaba de ler é o mesmo que há algumas páginas (cf. seção 5.1) nos falava em susto, estranhamento e, por fim, aclimatação. O nome escolhido para sua personagem não poderia ser mais adequado ao conteúdo de sua narrativa. James dos Santos é um sintagma formado dois nomes fortemente relacionados ao tema da história. “James” é um dos nomes masculinos mais populares dos Estados Unidos³¹ e Dani provavelmente associou tal nome à origem americana por exposição através de filmes, músicas ou mídias sociais. Por sua vez, “dos Santos” figura em diversas listas como um dos cinco sobrenomes mais comuns no Brasil³². Assim, James dos Santos é marcadamente uma personagem binacional. Mais que isso. Como veremos no decorrer da narrativa, ele é uma figura dividida entre os estereótipos de riqueza e pobreza respectivamente. Tinguá, o bairro escolhido para a personagem, fica em uma região rural do município fazendo fronteira com três outras cidades. É certamente um dos bairros mais distantes da escola, que fica em uma região periférica ao centro. Essa distância também será explorada no texto.

Tracemos um olhar panorâmico sobre a narrativa. Assim como outros participantes, o narrador dirige-se ao interlocutor “Querido diário” e assume tom

³¹ Fonte: Administração do Seguro Social dos Estados Unidos <<https://www.ssa.gov/oact/babynames/>>

³² Fonte: Revista Mundo Estranho, Ed. Abril: Rio de Janeiro <<https://mundoestranho.abril.com.br/cotidiano/a-origem-dos-15-sobrenomes-brasileiros-mais-populares/>>

confessional contando sua história de expatriação. É a história de um menino que, tendo passado parte de sua vida nos Estados Unidos, passa por graves problemas financeiros e precisa mudar-se para o Brasil, onde tem relações familiares. No entanto, o que poderia ser uma história triste de fracasso converte-se em uma crônica sobre surpresas positivas e adaptação.

Além do narrador, James, estão presentes na história ao menos quatro outros (grupos) de personagens: o pai, os avós, a garota e suas amigas. O pai e os avós de James atuam respectivamente como causa e consequência de sua mudança de casa e status. Por ter perdido o emprego e sem perspectiva, seu pai é forçado a mudar para aquele “fim de mundo” (L 2) onde residem os avós de James. A garota é então quem o ajuda a tornar um ambiente hostil, “um colégio totalmente destruído” (L 4), em um lugar um pouco mais aprazível apresentando suas amigas que se revelam pessoas agradáveis. Lembremo-nos aqui de Ricouer (2004) quando nos diz que, ao olharmos para as ações, estaremos, necessariamente, olhando para seus interagentes. É desse modo que o olhar para a identidade (quem realizou a ação) é também um olhar para a alteridade (quem sofreu a ação). Por isso é importante olhar para momento quando o narrador assume ter sentido vergonha pelo modo como as amigas se comportavam (L 9). Está-se ali estabelecendo diferenças entre o si mesmo e as pessoas daquele lugar-escola. Em seu relato de recém-chegado, James reitera sua diferença acentuando características do outro. Aquelas pessoas não sabiam “falar direto” (L 10) e se comportavam de modo estranho. Novamente, a escola é retratada negativamente ao olhar, digamos, estrangeiro e se redime com a aproximação. Melhor do que simplificarmos a questão creditando tal mudança somente a um processo de adaptação e resiliência, seria pensarmos como o conceito de lugar antropológico torna quase obrigatório esse tipo de movimento. A escola de James é também a escola de Davi. E, como dito anteriormente, o lugar contém a identidade que contém o lugar que contém... Nos últimos momentos deste trabalho, veremos o que acontece quando não é facultada aos estudantes a possibilidade de manejar sobre a construção de seu lugar-escola.

Note ainda que mais da metade do texto pode ser entendida como uma tentativa de justificar o que se apresenta na proposição: “estou morando em Tinguá agora” (L 1). Senso comum no Brasil, morar em Tinguá e estudar naquela escola são revezes surpreendentes na vida de quem tinha tudo na cidade americana de

Nova Iorque (L 2). Mesmo que sua estada na nova cidade seja temporária – ele não mora, ele *está* morando – o narrador precisou explicar sua presença naquele ambiente tão diferente do lugar de onde veio. Se fuga ao tema seria motivo para desqualificar o texto do autor em aulas de redação, a filosofia vem em seu socorro dizer que ele fez senão tentar ser coerente. O autor sente a necessidade de justificar aquela identidade naquele contexto porque considera que aquela identidade – alguém bem-sucedido no imaginário do sonho americano – não seria possível naquele lugar-escola. Desse modo, a identidade narrativizada de James só se insere naquele lugar “totalmente destruído” quando sua vida como a conhecia também é destruída. Ao equacionar as identidades possíveis naquele contexto, o autor nos fala também sobre aquele contexto, sobre aquele lugar-escola. Temos nosso último gancho.

Ao inserir James em um contexto, dotá-lo de pensamentos e implicá-lo em ações, Dani nos ajudou a mapear aquele lugar-escola conforme concebido por ele. Se voltarmos algumas páginas, veremos que a escola experienciada por James não difere da escola descrita por Dani. Isso se deve menos ao peso do concreto armado de um CIEP que ao peso constitutivo do discurso. Mas não nos apressemos.

Graziele

MEU PRIMEIRO DIA NA ESCOLA NOVA	
<i>Dados da personagem criada</i> Nome: Márcia Mora em: Av. Maracanã, 190 casa 2	
L 1	Querido diário,
L 2	Hoje eu vim te contar, meu 10 dia na escola nova. Foi um dia muito surpreendente eu não
L 3	imaginava que podia ver tanta coisa, em um dia de aula, em uma escola – Meu Deus!.
L 4	Na escola, vi muitas coisas, que não imaginava ver, alunos correndo de um lado para o outro, uma
L 5	mulher (a espetora), com um microfone na boca, gritando igual uma louca. (Isso tudo aconteceu, no
L 6	corredor para entrar na sala).

L 7	Quando eu pensei, que o dia não podia piorar, eu entrei dentro da sala de aula, (foi uma sensação
L 8	horrível, todo mundo me olhando com aquele olhar esquisito, um cochichando no ouvido do outro, dizendo
L 9	essa é a aluna nova, - nossa parecia que nunca chegava alunos novos nesse colégio).
L 10	Me sentei, abri minha mochila, peguei meu material, e o professor de português começou a passar
L 11	dever, mas ninguém aprestava atenção só eu, generalizando.
L 12	Mas o impressionante, que conforme os alunos atrasados ia chegando, eles arastavam a mesa e
L 13	formava os grupinhos, um falando de fim de semana, outro falando sobre o namorado, enfim uma loucura.
L 14	Quando eu pedi ao professor para ir ao banheiro, sinceramente se eu soubesse não teria pedido, o
L 15	banheiro era horrível, um cheiro de xixi, que nem precisava entrar no banheiro para sentir, o banheiro
L 16	feminino é em frente ao masculino, os meninos Ficava brincando de entrar no banheiro no banheiro
L 17	feminino.
L 18	Fui correndo para sala, entrou mas um professor, mas bagunça. Fomos para o recreio de 30
L 19	minutos. estivemos mas uma aula, até que fim fui para minha casa. Diário, eu não querer voltar para aquele
L 20	hospício em forma de escola.
Autora: Graziele	

Graziele foi a última do grupo de participantes a escolher o nome de sua personagem. Depois de muitas mudanças, fez uma escolha simples. Ela optou por Márcia, o nome de uma de suas tias. O endereço escolhido por Graziele para sua personagem não tem qualquer relação de proximidade com a escola ou a cidade onde ela está localizada. A avenida escolhida por Graziele é uma importante via da zona norte do Rio de Janeiro interligando bairros de classe média e margeando conhecidos pontos da cidade como o Estádio Jornalista Mário Filho, mundialmente

conhecido como Maracanã. Boa parte da avenida fica em uma área considerada nobre da zona norte da cidade, outro ponto de discrepância com a escola periférica da zona metropolitana. Não há, como no texto anterior, qualquer menção à distância ou descolamentos, mas as diferenças entre o lugar-casa e o lugar-escola são marcados.

A narrativa de Grazielle é cheia de sobressaltos. Sua personagem é inserida na escola e o primeiro e único uso do discurso direto é uma interjeição de surpresa (L 3). Trata-se da história linear de uma estudante, moradora de um bairro de classe média da capital, que caminha por espaços da escola vendo-se em situações complicadas e imaginando que “o dia não podia piorar” (L 7). Profissionais aparentando despreparo, alunos desatentos e indisciplinados, ambientes sujos e malcheirosos são alguns dos percalços encontrados por Márcia em seu primeiro dia de aula na nova escola.

Além da própria Márcia, em sua pequena saga, a narradora nos apresenta basicamente quatro personagens ou grupos: a inspetora, o professor de português, os alunos e o último professor do dia. A primeira pessoa com quem Márcia tem contato é a inspetora gritando ao microfone. Esse primeiro encontro dá o tom para todo o resto do tempo passado na escola. A partir daí, os professores para quem ninguém – com exceção da própria Márcia – atenta ou seus colegas de classe, ora curiosos a seu respeito ora ignorando-a pondo-se em seus pequenos grupos excludentes apenas reforçam a diferença de Márcia em relação àquele lugar. Diferente de James, Márcia nunca chega a aclimatar-se em seu primeiro dia.

A autora cria um tipo de narrativa social em que o confronto principal da personagem Márcia é com o lugar onde ocorrem suas ações. Assim, o interagente principal de nossa personagem é o lugar; o que, do ponto de vista que temos adotado aqui, significa dizer que seus interagentes são o tempo, as relações e as identidades que ali se desenvolvem. Esse tipo de narrativa precisa contar com um certo nível de detalhes ambientais sobre os quais a personagem reagirá. Dessa maneira, se sabemos que o banheiro feminino é sujo e próximo ao das meninas, se sabemos que os alunos agrupam-se por afinidade na sala de aula ignorando o professor, isso é graças à forma como Márcia responde a isso.

Existe uma relação semântica importante entre elementos da linha cinco, linha treze e da linha vinte. A mulher “louca” e a escola em “forma de hospício” são imagens com as quais Márcia não quer se identificar. Trata-se de uma manobra de (auto)vigilância, de gestão do si que faz lembrar as discussões foucaultianas sobre as tecnologias de si. Aqui, a fim de aproximar-se de um discurso normativo sobre o que seria uma boa escola e, principalmente, uma boa aluna, Márcia conduz suas decisões e pensamentos sempre de forma a diferenciar-se daquele lugar-escola. Repare em toda a movimentação realizada para que a identidade de Márcia seja desenhada em contraposição a tudo o que ela vê naquele lugar-escola: “todo mundo me olhando com aquele olhar esquisito” (L 8), “me sentei, abri a mochila, peguei o material, (...) só eu” (L 10 e 11), “eu não querer voltar para aquele hospício”, entre outros momentos. Márcia é tudo o que aquele lugar-escola não é. E, para definir-se por negação, ela precisa definir o que nega.

Permanecendo externa, estranhando e sendo estranhada no ambiente, Márcia nunca chega a compor aquele lugar-escola. Por isso, ela não precisa fazer como Cássia (conferir seção 5.1) ou como Maico (conferir seção 5.2) que, ao explicitarem a inserção de suas identidades naquele lugar-escola, manejam a apresentação do lugar de modo a torná-lo mais agradável ou menos vulnerável a críticas. Neste caso, a proposta do personagem fictício parece ter criado oportunidade para o aparecimento de dois movimentos. O primeiro seria a chance já explorada por Davi de criar um aumento de contraste entre identidade e lugar: a personagem inicialmente pode nada ter a ver com aquele contexto. No entanto, esse mesmo movimento gera a necessidade de um encaminhamento no sentido de explorar essas diferenças, como se viu aqui, ou apaziguá-las, como parece ter sido a ideia de Davi. Embora tenha sido criada meses depois, a personagem criada por Grazielle nos faz ver uma escola capaz de suscitar as mesmas emoções descritas por ela quando do momento das conversas sobre as fotografias: “adrenalina e terror”.

Andressa

MEU PRIMEIRO DIA NA ESCOLA	
Dados da personagem criada Nome: Maria Alicia Mora em: Nova Iguaçu	
L 1	Meu querido diário hoje eu irei relata um acontecimento inesperado, tudo
L 2	começou quando eu estava andando em Nova Iguaçu quando eu vi uma família com quatro
L 3	filhas sem te o que comer, então eu perguntei vocês não tem nada para comer, não então
L 4	eu vi que precisava ajudar mais as pessoas ai eu vir mora em Nova Iguaçu, eu morava na
L 5	Barra mais ai eu vi ver uma tia que esta doente. Então tomei coragem e fui procura uma
L 6	escola, e vi morar com minha tia para cuidar de la minha tia depois de um dia todo eu
L 7	consegui uma vaga numa escola chamada Ciep 000 eu estava tão aciosa para conhecer a
L 8	escola que no dia eu esqueci de ir. Mas quando eu cheguei na escola fiz logo amizades só
L 9	porque eu morava na Barra eu sou como todos sem diferenças mas as meninas eram legais
L 10	no dia seguinte eu reparei melhor e a escola era muito suja as paredes era tudo ruim.
Autora: Andressa	

A personagem dessa história de filantropia tem nome feminino composto iniciado pelo clássico bíblico Maria. Alícia, por sua vez, foi um dos cinquenta nomes mais comuns no Brasil em 2015³³, ano anterior à geração desses dados. Combinados, os nomes parecem conferir certo ar de importância à jovem narradora. Andressa é a única a localizar sua personagem na cidade, no lugar de localizá-la em um bairro ou região específicos como fizeram os outros participantes. A autora, como se sabe, havia passado toda sua vida no interior do estado de São Paulo e há poucos meses mudara-se para aquela cidade. Sendo assim, ela possivelmente não era familiarizada com as particularidades dos diferentes bairros de Nova Iguaçu. Possivelmente não sabia, por exemplo, que ser morador do Bairro da Luz – “mas do lado de *lá* da linha do trem!” – confere certo status e distinção no contexto da cidade. Nossa autora possivelmente ainda ignora essas nuances. Nova Iguaçu é tão somente o lugar socialmente comprometido para onde Maria Alicia se mudara.

Esta é muito menos uma história sobre o primeiro dia de aula que quaisquer outras escritas pelos participantes desta etapa. Trata-se de um recorte da biografia da narradora que nos revela como desistiu de sua vida em um bairro de classe média alta da cidade do Rio de Janeiro para morar em Nova Iguaçu. Impactada com a pobreza com a qual se deparara durante um passeio e sentindo-se compelida a “ajudar mais as pessoas” (L 4), Maria Alicia muda-se para a cidade pobre a fim de cuidar de sua tia e das pessoas necessitadas da região.

Nesse quadro, a escola é apenas um detalhe na nova vida da personagem. Note que a primeira menção à escola chega tardiamente e o próprio envolvimento da personagem com o lugar-escola é frágil. Primeiro, sua ansiedade e curiosidade não a impedem de perder o primeiro dia de aula (L 8); posteriormente, fica mais evidenciada a menor importância da escola quando a narradora diz só ter atentado para as condições da escola no dia seguinte. Disso ficamos com um arremedo apressado: “a escola era muito suja as paredes era tudo ruim” (L 10).

Os grupos ou personagens interagindo com Maria Alicia são especialmente superficiais mas muito bem posicionados na narrativa. A família com quatro filhas, a tia enferma e as meninas da nova escola são espelhos nos quais a autora habilmente projeta a identidade, na forma de traços e ações, de sua personagem.

³³ Fonte: Jornal Bonde <<https://www.bonde.com.br/mulher/familia/saiba-quais-foram-os-nomes-de-bebe-mais-usados-em-2015-396306.html>>

Nas primeiras linhas da história Maria Alicia dialoga com a família desvalida. Não sabemos com quem ela fala, se com algum dos pais ou das filhas. Na verdade, nem somos informados sobre quem compõe a família. A quantidade de filhas e o que se revela nas frases trocadas é o suficiente, no entanto, para entendermos a condição vulnerável daquela família e, por extensão, a situação de muitos naquela cidade. A conversa é relevante pois descreve o encontro de Maria Alicia com uma realidade tocante porque muito diferente da sua. Por isso não interessam os interlocutores específicos como sujeitos da ação. Eles interessam como símbolos, representações do todo onde estão inseridos. É como se só naquele momento, Maria Alicia, jovem moradora da Barra da Tijuca, tomasse conhecimento da situação das pessoas marginalizadas e em situação de rua. É motivo suficiente para uma modificação radical em sua vida e, do ponto de vista da trama, é o gatilho para justificar a existência daquela personagem na cidade. A tia enferma é, na verdade, abrigo. Entretanto, deixar um bairro nobre para viver de favor com a tia moradora da periferia não parece razoável ou, em termos apropriados, verossímil. A demanda por nova prestação de contas faz Maria Alicia parecer ainda mais altruísta: ela ajudaria a tia enferma. Por fim, após subliminarmente fazer explícitos os contrastes, a personagem chega à escola e são seus pares quem evidencia sua diferença em relação aos demais. Só então ela toma partido na discussão afirmando que sua origem nobre não a torna melhor: “sou como todos sem diferenças” (L 9).

Assim como seus colegas ao longo deste capítulo, Andressa apresenta uma identidade narrativizada (a de Maria Alicia) e por meio de suas ações a coloca em contato com o outro e com o espaço. Diferentemente dos outros participantes deste capítulo, porém, não se desenvolve aqui um distanciamento entre identidade e lugar ou uma conciliação tributária de simpatia adquirida com o passar do tempo e estreitamento das relações, como observado nos casos de Dani (seção 5.1) ou Maico (seção 5.2). Andressa apresenta outra possibilidade de estabelecimento de relação entre a(s) identidade(s) forasteira(s) e aquele lugar-escola. Trata-se da narrativa da missão, na qual a relação estabelecida é a de mártir e vítimas. Como em uma parábola judaico-cristã, o missionário abre mão de uma vida de luxos para levar conforto aos desafortunados. Como se vê, embora tenha dedicado poucas palavras de seu texto em menção direta àquele lugar-escola, o posicionamento da personagem sugere uma visão bem específica da escola.

5. 4 Considerações

Abri este capítulo entrando em diálogo com uma excelente provocação de Harry F. Wolcott (1998) a respeito do uso dos dados em uma pesquisa qualitativa. Afinal, como dar conta da riqueza dos dados gerados? Dessa forma, pude resgatar os objetivos apresentados no capítulo introdutório deste trabalho além de reiterar seu caráter, com aspas por cautela, “ensaístico” no sentido em que realizei experimentações teóricas e formais ao longo desta tese. Por fim, expliquei que o capítulo estaria dividido em três seções correspondentes a três tipos diferentes de dados: os textos de inspiração etnográfica, as conversas e fotografias e os textos ficcionais com personagens inseridos no contexto daquela escola. Em comum, o fato de todos dizerem respeito a um mesmo lugar-escola e serem produzidos por alunos participantes da pesquisa.

Na primeira seção, procurei observar a emergência de construções identitárias nos textos sobre a escola buscando, principalmente, evidenciar a relação bilateral entre as construções das identidades e do lugar. O lugar é identidade, o lugar contém identidades e o lugar produz identidades – de trás para frente essa frase se manteria verdadeira. Na seção seguinte, olhamos para as imagens fotográficas e conversas a seu respeito como signos para então investigar como os estudantes leem aquele lugar-escola agora concretizado na fotografia, bem como investigar a inserção de suas e de outras identidades naquele contexto. Na última seção, encaramos de frente a irremediável permeabilidade do “real” pela ficção e abraçamos o ficcional (do Latim *fictio*, “produzir”, “criar”) olhando para seus pontos de intersecção com o que se convencionou chamar não-ficção para, uma vez mais, questionar tais limites enquanto vimos personagens produzidos e suas ações mapeando o lugar-escola.

No primeiro grupo de dados, chegamos à microssociologia de Goffman (1980) ao tomarmos os textos como peças interacionais. Isso nos forneceu as lentes necessárias para enxergar e pensar pequenos movimentos retóricos de que os estudantes fazem uso. Graças a isso, foi possível avaliar com maior propriedade o recorrente expediente de salvaguardar a face do outro. A exceção desse movimento,

ou seja, o sacrifício da face do outro, ocorre somente em benefício da construção positiva do lugar: o problema deste lugar são os outros. Pudemos ver, nesta ordem, a escola como um lugar hostil à primeira vista, mas acolhedor àqueles que se aproximam. Em seguida, Cássia, Ronaldo e Breno Leandro nos chamaram atenção para o poder da escola como (trans)formadora de identidades. Finalmente, seu sentido de comunidade e coletividade é fortemente representado pelo esforço de Cássia e João em defender a face dos seus colegas e, por extensão, a sua própria. Enquanto isso, constata-se a forte relação entre lugar e identidade na forma como os estudantes se colocam ante o assunto discutido, isto é, a escola e suas especificidades. Portando-se como avaliadores ou fazendo menção à sua relação com os outros e/ou com o lugar, os estudantes realizam uma comunicação indireta constituindo-se identitariamente. E não por qualquer razão organizei e analisei os dados selecionados tomando como ponto de partida e norte a noção antropológica de lugar. Acredito que é por estarem inseridos relacional e historicamente no contexto – lugar – sobre o qual falam que os estudantes fazem emergir suas identidades.

As fotografias e ponderações de Carol, Graziele, Marcos e Maico reforçaram e/ou agregaram novas peças ao mosaico que vimos construindo. O valor simbólico-histórico dado a elas nas contribuições de Sontag (2004 [1977]) e Kress (2004) ajuda a destacar a relação quase simbiótica entre o lugar-escola e as identidades da comunidade escolar, e aí me incluo. As identidades definem e são definidas; constroem a escola e são construídas na escola. As fotografias nos fornecem entendimentos porque narram-se por si mesmas e porque são também narradas pelos fotógrafos em suas entrevistas. Assim como o lugar e as identidades, elas significam porque narram. Os participantes hesitam tanto em escolher uma fotografia mais representativa da escola porque, de todas as formas, representar a escola é representar-se a si mesmo. Há uma questão relativa ao sentido de pertencimento, inclusive do ponto de vista antropológico de lugar. Assim, apresentar uma foto representativa do lugar (do qual sou parte) é apresentar quem se é.

A respeito do uso da ficção, quando levamos em consideração o fato de que grande número dos participantes desta pesquisa nunca frequentaram outras escolas, evidencia-se outro aspecto da importância do ficcional (na constituição da

experiência) já anunciado nas duas primeiras seções de análise: o conhecimento de que fazem uso os alunos para criticar ou mesmo apontar o que falta à sua escola pode certamente ser proveniente de referências da ficção televisiva e cinematográfica, nas quais o tema escola é largamente explorado. Nessa seara, as contribuições ricoueurianas a respeito das identidades são a motivação metodológica da terceira seção deste capítulo. O construto “identidade narrativa” compreende a ação no tempo, o que traz em sua esteira os sujeitos da ação, a história da ação em execução, as relações que tais ações demandam e afetam, além da superfície em que se dão tais ações. Posto de forma mais direta, esse conceito fundamenta e é fundamentado pelo conceito de lugar com o qual trabalhamos ao longo desta tese. Uma pausa. Por sua vez, o lugar “mapeado” pelas identidades narrativizadas postas em ação estará sempre em diálogo – porque afirma ou porque nega – com o que compõe aquilo que chamamos de realidade. Isso fica evidenciado quando olhamos para as reações a uma história do cinema como *Star Wars Rogue One*, filme lançado em 2016. A ficção científica interplanetária comunicou-se tão diretamente com o cenário político mundial contemporâneo que houve uma série de boicotes ao filme por parte de segmentos conservadores da sociedade³⁴. No caso deste trabalho, no qual diferentes personagens imaginadas transitam em um lugar comum a todas, essa relação se dá ainda mais intimamente. O exercício de criar personagens para aquele contexto transforma-se no exercício de falar sobre aquele contexto e sobre a influência que sofre e exerce sobre aquelas identidades.

Ora, mas é óbvio que a ficção ambientada em um lugar real poderia ser fonte para se conhecer essa realidade, poderiam argumentar. É verdade. Mas curiosamente, é justamente por se reportarem a um lugar não-ficcional que esta experiência evidencia o caráter eminentemente discursivo – e, por conseguinte, produzido (fictio) – da realidade. É seu caráter discursivo o que torna possível termos um mesmo lugar-escola não só com sentidos convergentes, como na pobreza de Dani e Andressa, mas também com sentidos diversos e divergentes, como no lugar de encontros de Marcos e de terror, segundo Grazielle. Ainda, se me pusesse a descrever aquela escola, algo que de certa maneira fiz ao longo desta tese, eu o faria de maneira bastante diferente daquelas apresentadas aqui; haveria outra versão

³⁴ Fonte: Jornal Nexo <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/12/23/O-que-há-de-política-na-saga-Star-Wars>>

daquele lugar-escola. Fora da explicação discursiva caberiam perguntas. Qual dessas seria a escola de fato? Quem de nós estaria “apenas” criando? De certo modo, não estaríamos todos?