

“Era um inferno!”: análise narrativa da construção discursiva da emoção do professor e suas reflexões avaliativas sobre os sistemas municipal e federal de ensino

Allane de Souza Pedrotti¹⁷

Resumo: Este artigo possibilita a reflexão sobre a emergência das emoções de um docente da rede federal de educação que, no momento da entrevista para a pesquisa, trouxe as experiências não exitosas de sua matrícula anterior na rede municipal de ensino mesmo após dez anos de afastamento da rede. Tem por objetivo principal entender de que modo as experiências não exitosas modelam as práticas de ensino de experiências atuais e de que modo as emoções emergem e influenciam a (re)construção identitária do docente, mesmo que temporalmente distante das experiências ruins. Como objetivo específico, o estudo buscou identificar e relacionar, sob uma lente *micro*, os itens léxico-gramaticais que aparecem no discurso do professor às marcas avaliativas que remontam construções ideológicas macrosociais sobre os sistemas de ensino municipal e federal do Brasil. As categorias de análise de paradigma interpretacionista dão conta de atender ao objetivo de identificar quais marcas de avaliação são encontradas na construção discursiva das emoções do participante. As análises nos trazem, por fim, a possibilidade de aprofundamento do modo como as emoções percorrem as construções discursivas de atributos ideológicos sociais de nível macro.

Palavras-chave: análise de narrativa; sociolinguística interacional; emoção; sistema municipal de ensino; docência.

Introdução

As emoções e suas marcas passeiam pelos períodos em que experienciamos vivências ao longo de nossa trajetória e muitas vezes podem moldar as expectativas que criamos em nossas práticas atuais. Quando consideramos os espaços escolares e, em especial, a sala de aula, estas marcas de expectativas caminham lado a lado à rotina de planejamentos e metodologias que delineiam as atuações pedagógicas.

Este artigo possibilita visualizar a emergência das emoções de um docente da rede federal de educação no momento da entrevista que, ao longo desta interação, trouxe as experiências não exitosas de sua matrícula anterior na rede municipal de ensino, mesmo após quase uma década de afastamento dessa rede. Tem por objetivo, então, entender de que modo as experiências não exitosas modelam as práticas de ensino de experiências atuais e de que modo as emoções emergem e influenciam a (re)construção identitária no momento narrativo, mesmo que temporalmente distante das experiências ruins.

¹⁷ Doutoranda em Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (entrada em 2016),

Na primeira seção, serão apresentados os fundamentos teóricos que balizaram as análises realizadas, trazendo aporte teórico sobre emoção, afeto e identidade (ZEMBYLAS, 2003; 2005; COELHO e REZENDE, 2010; 2011), narrativa (LABOV, 1972) e trabalho de face (GOFFMAN (2002 [1959])). Na segunda seção, serão explicados os procedimentos metodológicos a partir do paradigma epistemológico de pesquisa escolhido para este estudo. Na seção de análise, serão trazidos os excertos analisados à luz das categorias definidas e, ao final, serão discutidas as considerações finais das análises.

Caminhos metodológicos

Esse estudo ancora-se em procedimentos de pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa para alcançar os objetivos delimitados. Aspectos como crenças, valores e representações sociais são levados em consideração na pesquisa social qualitativa (PÁDUA, 2004, p. 36). Dos encontros sociais, emergem as práticas de linguagem que se tornam foco de análise e que trazem a possibilidade de construções identitárias (BIAR, 2015, p. 103). Sobre a pesquisa qualitativa, ainda, Cresswell (2007) entende que é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano.

Com o viés interpretativista, utilizo como base de categoria analítica o trabalho de face (GOFFMAN, 2011 [1967]; 2002 [1959]) e a estrutura narrativa proposta por LABOV (1972) do discurso do docente em questão. Objetivando nortear os caminhos metodológicos escolhidos, explicamos o que é esperado de cada elemento da estrutura narrativa proposta por Labov (1972), considerando que estas são as categorias base que sustentam centralmente as análises desse artigo.

O primeiro elemento da narrativa é o *resumo*, que corresponde ao ponto inicial da história, resumindo-a. O segundo elemento é a *orientação*, momento em que o narrador orienta a história a ser narrada com alguns dados de seu contexto e é seguido pela *ação complicadora*, que basicamente é o evento principal ocorrido. Na *avaliação*, estão presentes o significado dos eventos juntamente com as perspectivas avaliativas do narrador sobre o que foi contado. Na *resolução*, é desenvolvido o desfecho da história, apontando para o encerramento do evento. Por fim, encontramos na *coda* o elemento que finaliza a narrativa, trazendo a história passada ao tempo real da narração, constituindo-se por uma observação mais geral.

Explicadas brevemente as categorias de análise narrativa, estas auxiliarão no entendimento da projeção e reportabilidade de emoções do docente no momento interacional através dos itens avaliativos que surgiram em suas narrativas. As análises foram realizadas sob os dados gerados a partir da interação face a face em entrevista gravada em áudio de um docente da rede federal de ensino básico com a pesquisadora e também coordenadora pedagógica da mesma instituição.

As categorias de análise de paradigma interpretacionista dão conta de atender ao objetivo de identificar quais marcas de avaliação são encontradas na construção discursiva das emoções do participante. Segundo Coelho e Rezende (2011, p. 13), balizado pelo viés relativista, o interpretativismo incorpora “ao escopo da investigação os processos sociais associados a ela”, indicando a concepção da emoção como construção cultural (COELHO e REZENDE, 2011, p.13). Nesse caminho, como objetivo específico, o estudo buscou identificar e relacionar, sob uma lente micro interacional, a partir dos itens léxico-gramaticais utilizados pelo professor às marcas avaliativas que remontam construções macrosociais. Esta conjunção de itens (léxico-gramaticais e avaliações) constitui, então, a segunda principal categoria de análise desse artigo.

Contextualizando, o docente em questão é servidor da instituição há dez anos em regime de dedicação exclusiva, tendo vivido a experiência de ser servidor da rede municipal de ensino anteriormente a sua entrada na rede federal por oito anos, segundo os dados ditos na gravação da entrevista. Ele atualmente é doutor, com quarenta e quatro anos, fazendo parte do perfil dominante na instituição como um professor branco, com renda proporcional a um docente da rede básica e tecnológica de ensino federal. À época de sua atuação na rede municipal, o docente ainda não havia realizado seu doutoramento.

Ambas as escolas em que atuou, tanto no sistema municipal quanto no federal, estão situadas na cidade do Rio de Janeiro, na Zona Norte. Em comparação à escola federal na qual o docente ministra aulas atualmente, a escola municipal é pequena e tem em seu corpo trinta e dois funcionários (incluindo docentes e administrativos), nove salas de aula destinadas aos anos finais do ensino fundamental. Tem também uma pequena estrutura de laboratórios de ciências e informática, de acordo com o censo de 2017.

A escola federal em que hoje o docente atua tem em sua estrutura 371 docentes que se dividem entre o ensino profissional técnico de nível médio,

graduações, mestrados e doutorados, 102 salas de aula, 145 laboratórios de ensino e oficinas e 21 laboratórios de pesquisa, de acordo com os dados públicos de prestação de contas e do Projeto de Desenvolvimento Institucional constantes no site da instituição.

A interação do docente com a pesquisadora foi gerada a partir de uma pesquisa de doutorado com a temática de cotas, sendo a pesquisadora também coordenadora pedagógica da instituição e da equipe de docentes, incluindo o entrevistado. A entrevista teve duração de 41 minutos e 39 segundos, com perguntas relacionadas exclusivamente a experiência do docente com a entrada de alunos através da política de cotas na instituição federal em questão. Os momentos de construção narrativa, constrangimentos e alinhamentos serão considerados para solidificar as análises junto às categorias supracitadas, tendo em vista a assimetria institucional presente no momento interacional de geração de dados.

A instituição de ensino na qual o docente atua possui longa experiência de formação tecnológica e a partir do ano de 2013 passou a receber cinquenta por cento de alunos matriculados pelo regime de cotas, em cumprimento à Lei Federal nº 12.711/2012. As cotas se subdividem em grupos de origem escolar pública, origem social e raça, sendo esta última por auto declaração. O perfil de alunos diferenciase, então, entre os momentos anterior e posterior à política de cotas. Antes da entrada de alunos por cotas, o perfil predominante era de alunos oriundos de escolas particulares do Estado do Rio de Janeiro. Após o início da Lei de cotas, o perfil básico de acesso é de 50% de alunos oriundos das redes públicas de ensino fundamental, sendo 25% negros, pardos e índios e 25% com renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo¹⁸.

Narrativa, Emoção e Identidade

Para este estudo, partiremos de um conceito de identidade fluida para entender a construção identitária do docente participante, tendo em vista os aspectos interacionais (co)construídos por meio de alinhamentos durante a interação. Ruusuvuori explica que:

¹⁸ Dados encontrados nos editais públicos de acesso e registros internos da escola, aos quais tenho permissão de acesso e uso para pesquisa e publicação.

“os aspectos emocionais da interação, como risos, um tom de voz emocional, escolhas lexicais afetivas e/ou expressões faciais, estão entrelaçados com enunciados falados e constituem um recurso importante para interpretar uma ação como emocional” (2013, p. 330).

Recorremos, inicialmente, ao olhar Foucaultiano para fundamentar o delineamento desse artigo, entendendo que a emoção no discurso pode ser vista como prática que estrutura o próprio objeto de que se fala, situando os contextos sociais em que as emoções são expressadas (COELHO e REZENDE, 2011, p.15). Sob essa perspectiva, então, buscamos tratar a emoção como componente das interações sociais, que nelas não só se fazem presentes, mas que delas fazem parte com força de construção de novas bases culturais, ideológicas e de novas emoções, com força ativa na situação social.

Seguindo nesse sentido contextualista, a identidade discursivamente construída na interação não se restringe a um dos participantes, mas é uma identidade múltipla e (co)construída com todos os sujeitos de determinada interação (MAGALHÃES e NÓBREGA, 2016, p. 80). Uma mesma história contada em determinado momento e local não será a mesma história narrada em outros momentos e outros locais, por mais que se mantenha o mesmo papel social descrito pelo sujeito. Devido à multiplicidade de interlocutores e de diferentes interações, as pessoas negociam e constroem as identidades de modo diferente. Freitas (1995, p. 137-138) lembra ainda que “a experiência discursiva individual de cada pessoa se forma e se desenvolve em uma constante interação com os enunciados individuais alheios”, sendo toda a enunciação um diálogo.

Esta definição de identidade se alinha com a noção de enquadre, de Goffman (2002 [1974]), e encontra fundamento em teorias do socioconstrucionismo, com o enfoque na reelaboração de experiências. Esse direcionamento vai além da estrutura das narrativas de Labov (1972) que se fixa na identificação dos momentos narrativos para entender a recapitulação de eventos passados. Nesse sentido, mais amplo de reelaboração das experiências, proposto pelas teorias socioconstrucionistas, Linde (2003) afilia-se a essa lente de análise quando “redimensiona os estudos da narrativa, sugerindo uma abordagem a partir da noção de histórias de vida como unidade oral da interação social, pelas quais criamos nossas identidades” (MAGALHÃES e NÓBREGA, 2016, p. 81).

A construção de identidade de um indivíduo vem atravessada por ações que incluem o modo como escolhe se projetar ao outro, dentro de uma determinada unidade social. Goffman (2002 [1959]) chama de *trabalho de face* o esforço pela legitimação das expressões de valores sociais positivos na interação face a face. Isso significa que o repertório de histórias que o indivíduo escolhe para contar reconstrói sua própria identidade, encaixando-a nas novas unidades sociais reconhecidas. Para Zembylas (2003, p. 214), “o método narrativo oferece uma reconstrução interpretativa de partes da vida de uma pessoa”. As narrativas reconstróem as histórias experienciadas no passado, possibilitando o entendimento de seu sentido através de interpretações individuais (RIESSMAN, 2008, p. 61).

Para Labov (1972, p. 354), as narrativas trazem a possibilidade de se reviver eventos do passado e a recriação de si temporalmente organizada (RABELO, 2011, p. 184) oportuniza a reinterpretção das próprias histórias de vida, aprofundando as reflexões e possibilitando a construção da própria identidade. A narrativa é tomada nesse estudo como prática discursiva, abrindo espaço para a “compreensão da relação entre discurso, identidade e sociedade” (FABRÍCIO e BASTOS, 2009, pp 41-42). A identidade, então, pode ser entendida como uma história com construções narrativas (ZEMBYLAS, 2003, p. 215).

Sendo o indivíduo um elemento de diversos discursos, a identidade é, portanto, construída socialmente e no próprio discurso (LOPES, 2003). Em alinhamento a esta ideia, Nóbrega (2015, p. 254) marca que a identidade é (re)construída a cada interação discursiva, sendo moldada “a cada momento durante a interação e emergentes no contexto discursivo”, admitindo, então, um caráter de transformação. Nesse sentido, ao encadear a relação entre “nós e outros” para a construção das identidades, a mesma autora explica que, em nível *micro* do discurso, essas relações aparecem, por exemplo, no uso do pronome “nós”, que indica afiliação na construção de *ingroupness* e do pronome “eles”, que contrapõe esse alinhamento, demonstrando desfiliações, ou *outgroupness* (NÓBREGA, 2015, p. 254).

Voltando à reflexão sobre os professores, as emoções expressadas dão significado à identidade de como ele próprio é (re)construído nas interações sociais (ZEMBYLAS, 2003, p. 213). Zembylas (2003, p. 2013) complementa, ainda, indicando que essa forma de se olhar a emoção correlacionada à construção de identidade “reflete o interesse em como as construções sociais, como a identidade individual e em grupo no ensino, criam e mantêm certas idéias sobre as emoções dos

professores”. Nesse sentido, as identidades são elaboradas e reelaboradas dialeticamente nessa construção discursiva (NÓBREGA, 2015, p. 255), sendo o discurso entendido como uma prática social de representação e de significação de mundo que estabelece, mantém e transforma relações (*idem*, p. 252).

Um dos recursos para elaborar a identidade do professor é a emoção (ZEMBYLAS, 2003, p. 215). As “condições de possibilidade” (o que um professor pode ser) são definidas por discursos sociais, culturais e institucionais e a análise narrativa é uma boa forma de evidenciar a construção identitária do professor nos ambientes discursivos e entender a relação entre emoção e identidade (*ibidem*). Machado *et al* (2011, p.652) indica que se uma emoção é expressa por palavras e gestos, ela subsiste na interatividade linguística e, portanto, no plano social. Desse modo, a construção de identidades se faz “de forma colaborativa em práticas discursivas localizadas, únicas e específicas a interações particulares” (NÓBREGA, 2015, p. 252).

As emoções são passíveis de transformação e estão situadas histórica e socialmente ao professor, partilhando de componentes histórico-sociais (MACHADO *et al*, 2011, P. 653), e suas experiências emocionais fazem parte de sua identidade pessoal e profissional, pois investe no valor que acredita que sua prática docente tenha (ZEMBYLAS, 2003, p. 216). Zembylas defende ainda que:

O ensino é mais do que um corpo de conhecimentos de cognição do professor ou uma lista concreta de práticas ou habilidades: é uma maneira de ser e sentir, historicamente, em relação aos outros. (2005, p. 468-469)

Assim, as emoções vêm carregadas de pensamentos, julgamentos e crenças que dão significado às experiências e encontram, então, relação com outros aspectos da própria identidade (ZEMBYLAS, 2003, p. 222).

Quando nos posicionamos em nosso discurso, é possível identificar as marcas de emoções, construções ideológicas e criação de significados nas interações sociais, entendendo nossa experiência no mundo social. A avaliação está na prosódia do discurso (MARTIN e WHITE, 2005) e permeia toda a narrativa, não só no elemento *avaliação*, proposto por Labov (1972), mas pode estar presente em todos os elementos da estrutura narrativa.

E é na inspiração Foucaultiana que realizamos este entrelaçamento de teorias que explicam a força da interação na construção das emoções ao narrar uma história em determinado espaço social. Como explica Rezende e Coelho (2010, p. 40), a emoção, sob a perspectiva de ser contextualizada, emerge da relação entre os interlocutores e reforçam ou alteram:

[...] as macrorrelações sociais que emolduram as relações interpessoais nas quais emerge a experiência emocional individual. É assim, então, que as emoções surgem perpassadas por relações de poder, estruturas hierárquicas ou igualitárias, concepções de moralidade e demarcações de fronteiras entre os grupos sociais” (REZENDE e COELHO, 2010, p. 40).

Na próxima seção, por meio de análises, será possível visualizar as nuances ideológicas que permeiam a construção discursiva da emoção do docente. Além disso, também visualiza como a interação social proposta possui papel fundamental para a formação conjunta de concepções morais e de julgamentos neste processo narrativo.

Análise de dados

A análise dos excertos desse artigo foi realizada com o olhar na construção discursiva da emoção do docente em suas narrativas (LABOV, 1972), com o suporte da categoria analítica de trabalho de face (GOFFMAN (2002 [1959]), buscando, para tal, os itens avaliativos presentes em toda a estrutura narrativa. Nos dois excertos selecionados, foram marcadas as convenções de transcrição sugeridas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005). Para fins de melhor entendimento da leitura prosódica das falas, adianto um resumido quadro das marcações de convenção de transcrição:

Tabela 1: Convenção de Transcrição

[texto]	Falas sobrepostas
=	Fala colada
(1.8)	Pausa
(.)	<i>Micro</i> pausa
:	Alongamento de som
°texto°	Fala com volume mais baixo
<u>texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
(texto)	Dúvidas
((texto))	Comentários da transcritora
@@@	Risada
↓	Entonação descendente

Excerto 1 – “era um inferno”.

Pesq	001 002	Como você se sentiu quando você soube que iam entrar alunos (.) de cotas↓?
Luciano ¹⁹	003 004 005 006 007 008 009 010 011 012 013 014 015 016 017 018 019 020 021 022 023 024 025 026 027 028 029 030 031 032 033 034 035 036 037 038 039 040 041 042 043 044 045 046 047 048	<p>Eu: resgatei a minha memória d=quando eu trabalhei no município porque as cotas eram do município é a informação pelos menos primeiro que chegou pra mim “ah cotas de município” independente das outras (0.5) das outra::s subdivisões e aí:: eu resgatei a minha memória de como era trabalhar no município (0.5) que era um inferno @@ e:: principalmente porque eles não tinham (.) é:: <u>no</u> município é trabalhei cinco anos (1.0) nunca vi nenhum=a: turma pelo menos na maio=noventa por cento dos alunos que trabalhei nenhum hábito de estudo (.) de nada (0.5) então basicamente as aulas que eu dava lá eram aulas de (0.5) copiar↑ (.) coisas do quadro (.) uma coisa ou outra ↑filmes essas coisas (0.5) é:: então em função <u>dessa</u> experiência que eu tinha eu: eu::: tava esperando uma mudança de ↑comportamento nem=nem é quali=assim a qualidade de ens=de é a base isso aí: pode=se sabe que pode ser mudado e tal mas principalmente de comportamento↑ é:: na instituição (.) porque: não havia nenhum respeito pela instituição onde eu trabalhava pelos ‘alunosº (.) é:: situações de bomba (.) é: pular muro (.) é:: é:: as aulas em si (0.5) não significavam nada assim pelos menos as aulas que eu dava nem pra mim nem pra eles muito <u>sim</u> claro que tinha lá uma porcentagem dependendo da turma mas não era em geral o comportamento e aquele comportamento em que a instituição não era nem um pouco respeitada nem=quer dizer (0.5) não tavam nem aí pra instituição e aí:: isso tá=até na época eu me lembro que eu comentei com um amigo meu e talº e aí lembrando de quando eu trabalhava no <u>estado</u> (.) quando começou a vir uma leva muito grande de alunos=º o estado era a noite (.) um número muito grande de alunos que eram do município (.) iam formar grupos em turmas isso nos <u>dois</u> últimos anos meus de estado foi foi quando começou a ter bomba no estado bomba no banheiro que deixou até um aluno surdo é:: e começou a ter problemas é: co::m de comportamento em sala de aula que não tinha o estado era (.) as aulas que a gente dava era (0.5) pra alunos adultos em geral normalmente bem aci=acima de vinte anos e:: (0.5) e que tavam lá sem base nenhuma mas que voltavam a estudar então na sala de aula era o único momento que eles tinham pra estudar então a gente fazia o máximo alj conseguia tirar alguma coisa e eles e eles levavam dali (.) e quando começou a vir uma leva de alunos do município (0.5) o negócio degradingolou é:: e começou a ter problemas em sala de aula (.) comigo com vários outros professores começou a te::r é situações no colégio de bomba pular mu:ro também a mesma coisa que eles faziam na época do município e eu vejo fazendo até hoje perto de casa↓ então esse essa foi minha preocupação em relação ao <u>conteúdo</u> e: assim o único problema que eu acho que faltav sempre faltou hábito de <u>estudo</u> que eles não têm também o eve=º exemplo em casa↓ é:: geralmente esses alunos é:: pelo menos a realidade do município que eu pegava (.) eles não tinham referência nenhuma em casa de que <u>estudar</u> ou não tinha é claro aqueles (.) mais</p>

¹⁹ O nome do docente foi modificado para a proteção de sua identidade, tendo sido escolhido o nome “Luciano” como seu pseudônimo para este artigo.

	049 050 051 052 053 054 055 056 057 058 059	que a família ficava mais presente ali é=incentivando mas oitenta por cento era↑ o cara que ia lá <u>ficava</u> na escola eles eram alunos não eram estudantes↓ (0.5) né porque uma coisa é ser aluno ser matriculado vai lá e frequenta outra coisa é ser estudante então a minha preocupação era essa no início como eu falava né↓ que vai entrar <u>gente</u> que não tem um perfil de estudante (.) que aí vai ter que ser criado↑ um perfil de estudante nessas pessoas e até que ponto isso vai afetar a: a instituição (.) é mas é: por outro lado também como a instituição é já é mais sólida do que uma escola municipal (.) aí isso a longo prazo eu imaginava “ah de repente a instituição vai conseguir se vierem esses casos é: é: abafar esses tipo de: de coisa”
Pesq	060 061 062	Eu: e aí a partir do momento em que você sentiu isso você pensou em alguma ação diferenciada do que você já fazia <u>antes</u> ou não pensou nada [e::]
Luciano	063 064 065 066 067 068 069 070 071 072 073 074 075 076 077 078	[não] Eu pensei (.) que isso poderia↑ afetar a minha prática em sala de aula (.) da forma como eu conduzo as aulas que é em geral muito <u>descontraída</u> e sem (.) sem:: é sem regras rígidas de comportamento meio mili=sem mili militarizar a sala (.) que eu poderia ter que isso poderia levar a uma necessidade de=de <u>dessa</u> assim de=de ações ma::is (0.5) ma::is <u>rígidas</u> mais (.) pra=pra eu poder conseguir levar (0.5) assim é isso que eu imaginava na época e em relação a=a: falta de base (.) e assim ter que é talvez é mudar a forma de <u>abordagem</u> porque também era uma coisa que: em geral (.) é:: eu diferenciava assim quando eu dava aula no município(.) era uma tem a ver com falta de estudo e tal é uma grande (.) dificuldade de <u>abstração</u> que: os alunos do município tinham (.) se se se ou era coisa concreta ou eles não entendiam↓ (.) como se falava↓ e isso também essa era uma grande uma preocupação↓ se “será que eu vou ter que mudar a minha prática pra reduzir a: a a o lado conceitual abstrato e: só ir pra coisa (0.5) da prática mesmo em si” pra eu poder marcar↓

Excerto 2 – “eles desrespeitavam tudo”

Pesq	079 080 081	Você nestes quatro anos de integrado a gente tá entrando no quinto agora você percebeu que todos os primeiros anos desde 2013 é o [mesmo]
Luciano	082 083 084 085 086 087 088 089 090 091 092 093 094 095 096 097 098 099 100	[é] O mesmo é isso não só a mim mas também relatos de colegas é que:: e que até fazem por pode citar essas coisas? o: o:: o ((nome)) mesmo ele faz que ele go=ele como ele trabalhou <u>muitos</u> anos no município ele tem é assim é essa vontade de ajudar mais ainda é: essa garotada que chega e aí ele=ele fica é: ch=combina com grupos que ele percebe isso assim é e eles fica chama eles na sala aqui na coordenação e fi:ca sentando tem dias que já vi ensinando quase:: assim ensinando: como: ah no le=lendo uma frase e cada frase explicando cada frasezinha escrita né e é uma coisa também que eles estão fazendo é a monitoria e o: e o:: é:: incentivando a participação esse ano dos alunos de primeiro ano que somente na monitoria e com lista de exercícios semanal assim pra eles terem a von desenvolverem essa=essa prática de ver exercícios ver uma questão uma coisa é ele entender o assunto outra coisa é ver uma questão é e=e tentar pensar em cima da=é usando aquele assunto assim numa questão que é uma coisa que eles não (inaudível) é coisa que eles não assim no município isso não existe pelo menos na escola que eu trabalhei durante cinco anos nunca existia era: se perguntava só “o que é não sei o que” era isso ah você falava “ah num sei que é isso

	101	aqui ah tá” aí na hora de uma prova “o que é não sei o que” e eles
	102	queriam e eles estavam acostumados com aquela coisa de
	103	questionário “ah o questionário cê repetiu as perguntas do
	104	questionário na prova” cansei de entrar em sala e escrevia no quadro
	105	tal aí eles demoravam a aula inteira pra copiar e se ao longo do tempo
	106	ele falava “ah copi=acabei o dever acabei o dever” “acabou o dever”
	107	acabou o dever acabou e aí virava pra conversar e acabou eu não
	108	consequia falar não fazer nada é=e=é essa era a prática mais normal
	109	nos últimos dois anos de município isso aí: é: o incorporei isso “ah
	110	isso é a prática que eu tenho que fazer” porque não tinha não
	111	consequia fazer nada de [diferente]
Pesq	112	[não dava]
Luciano	113	@@não conseguia a estrutura não levava a nada não havia nada ali
	114	que levasse a ele a querer mudar aquele comportamento os
	115	moleques é:: e fora que eles desrespeitavam tudo até o dia que me
	116	desrespeitaram e eu botei o dedo na cara @@@@@

Entendendo as narrativas nesse estudo como prática discursiva, lanço agora um olhar analítico acerca das avaliações contidas em diversas partes da narrativa (resumo, orientação, ação complicadora, resolução, avaliação e coda), além do próprio elemento avaliação (LABOV, 1972). A partir desta perspectiva, lanço mão de dialogar com o conceito de face (GOFFMAN (2002 [1959])) para compreender o modo como Luciano se constrói ao narrar sua experiência. Foram identificadas as marcas de expressão de avaliação nas narrativas por meio de elementos fonológicos como alongamentos de vogal, ênfase e repetição de palavras, por exemplo, compondo a avaliação explícita através de itens léxico gramaticais (MAGALHÃES e NÓBREGA, 2016, p. 81) e a construção discursiva da emoção do professor. Foi perguntado a ele como se sentiu quando soube que cinquenta por cento dos alunos, a partir de 2013, entrariam pela política de cotas, fazendo somente menção à instituição federal atual.

O item que mais nos chama atenção do discurso do professor participante nos dois excertos selecionados é a palavra “município”, que aparece quinze vezes em cerca de sete minutos de gravação. É possível perceber que Luciano traz o “município” como item semântico, não só atribuindo sentido literal a ele. Confere ao item grande carga avaliativa, sendo cada significado diferente do outro. É sobre esse item que me debruçarei nos próximos parágrafos, a fim de entender as construções sociais que permeiam o discurso de Luciano ao trazer carga avaliativa ao termo.

Das linhas 003 a 006, encontro a construção de valores que Luciano dá ao associar as cotas aos alunos oriundos do sistema municipal de ensino²⁰, em especial, quando diz que logo que soube que entrariam alunos pela política de cotas, resgatou a memória de quando trabalhava no município. Na linha 007 ((0.5) *que era um inferno @@*), Luciano utiliza a expressão “inferno” como recurso na construção de suas emoções (NÓBREGA, 2015, p. 254) e dá uma pausa antes de lançar mão de avaliar sua experiência, ainda dentro do resumo de sua narrativa, rindo imediatamente após sua construção. Vale dialogar com Ruusuvuoti (2013, p. 334) quando diz que “o riso pode ser implantado para fins específicos na interação”, como neste caso, para reenquadrar o momento da entrevista após a carga dramática de que lançou mão nesse item de alta gradação. Ou seja, mesmo diante de iniciar a orientação de sua narrativa de experiência não exitosa no município, Luciano lança mão do riso como modo de proteção de face para, posteriormente, projetar sua discordância, naquele momento do mundo narrativo, com o início das cotas na instituição.

Seguindo as linhas 017 e 018 (*não havia nenhum respeito pela instituição onde eu trabalhava pelos °alunos°* (.)), Luciano traz carga avaliativa dentro da ação complicadora que desenvolve, seguida por uma *micro* pausa para a reconstrução da experiência da ação complicadora após a avaliação que projetou ali. Ainda dentro da ação complicadora, novamente avalia nas linhas 019 e 020 (*as aulas em si (0.5) não significavam nada*) com uma pausa silenciosa antes da avaliação.

Na linha 023, dá o sentido de município à palavra “instituição”, distanciando-se. Luciano prossegue, então, projetando outro significado ao município, quando utilizou o termo para caracterizar os alunos como cerne do problema pelo qual passou (*alunos que eram do município*), seguindo as linhas seguintes, 030 e 033, culpabilizando-os (*foi quando começou a ter bomba no estado bomba no banheiro que deixou até um aluno surdo é:: e começou a ter problemas é: co::m de comportamento em sala de aula que não tinha o estado*). Luciano apresenta um julgamento moral com a escolha lexical “começou”, que é repetida para enfatizar a culpa atribuída aos alunos oriundos do município e, naquele momento, transferidos para o estado. Aqui se encontram avaliações de comportamento humano (NÓBREGA, 2015, p. 254), representadas por Luciano. O mesmo ocorre das linhas

²⁰ Nas instituições federais, a Lei nº 12.711/2012 prevê a divisão de cotas para alunos oriundos de escolas públicas em geral, incluindo as federais, e não somente ao aluno de sistema municipal de ensino.

038 a 042, quando atribui novamente ao município carga avaliativa ao culpabilizar os alunos pela mudança no ambiente escolar, ratificando a culpa na palavra “começou” novamente repetida para dar ênfase ao fato narrado (*começou a vir uma leva de alunos do município (0.5) o negócio degradingolou é:: e começou a ter problemas em sala de aula (.) comigo com vários outros professores começou a te::r é situações no colégio de bomba pular mu:ro também a mesma coisa que eles faziam na época do município*).

Levando em consideração a estrutura canônica da narrativa proposta por Labov (1972), retorno às linhas 023 e 024 (*a instituição não era nem um pouco respeitada nem=quer dizer (0.5) não tavam nem aí pra instituição*), quando o professor finaliza com uma coda avaliativa (LABOV, 1972), trazendo o julgamento imbricado, logo antes de iniciar outra narrativa. Nesse caso, o termo “instituição” aparece significando o município que precede o resumo da nova narrativa que constrói. Seguindo à linha 035 (*sem base nenhuma*), Luciano novamente avalia, agora dentro da ação complicadora. O mesmo ocorre nas linhas 038 e 039 (*(.) e quando começou a vir uma leva de alunos do município (0.5) o negócio degradingolou*), após iniciar mais uma narrativa, quando avalia dentro do resumo, também dando uma *micro* pausa após “município”. Nesse caso, também utiliza o termo “município” precedendo a orientação.

Na linha 042, Luciano iguala os alunos atores das experiências negativas que viveu na escola municipal onde trabalhou aos alunos ingressantes na outra escola do estado, como se fossem os mesmos sujeitos. Nesse ponto, Luciano alinha-se ao constructo social de senso comum de que todo aluno matriculado no município possui as mesmas características de comportamento negativo ao utilizar o pronome “eles” com valor unificado (*a mesma coisa que eles faziam na época do município*).

Em movimento parecido, Luciano unifica as características do sistema municipal de ensino quando valora como “realidade do município”, na linha 047, caracterizando de modo único o sistema. Das linhas 043 a 056, o professor constrói avaliações dentro da grande coda, que finaliza a narrativa daquele momento, trazendo novamente uma coda avaliativa (LABOV, 1972). Nas linhas 055 e 056 (*até que ponto isso vai afetar a: a instituição*), o termo “afetar” é trazido como item semântico avaliativo construído na ideia de que há uma ordem prévia na instituição atual que poderá ser desestabilizada com a entrada dos novos estudantes de cota, em meio à resolução da narrativa construída. Nas linhas 056 e 057, o sentido dado

ao termo “município” coloca o sistema municipal em posição hierárquica inferior à instituição atual na qual o professor trabalha (*como a instituição é já é mais sólida do que uma escola municipal*).

Mais adiante, das linhas 058 a 059 (*“ah de repente a instituição vai conseguir se vierem esses casos é: é: abafar esses tipo de: de coisa”*), o professor se afasta da instituição atual de atuação quando escolhe não nomear, mas utilizar o mesmo termo que utilizou para o município, anteriormente. Esse entendimento alinha-se ao conceito de *outgroupness* (NÓBREGA, 2015, p. 254) que expõe a relação que o professor possui com a instituição para a construção de sua identidade. Ainda nessas mesmas linhas, vale atenção ao uso da palavra “abafar” utilizado como item de avaliação de alta graduação, que traz característica negativa do que o aluno do município representa quando é preciso “abafá-lo” em vez de lidar com ele.

Já das linhas 064 a 066 (*(.) da forma como eu conduzo as aulas que é em geral muito descontraída e sem (.) sem:: é sem regras rígidas de comportamento meio mili=sem mili militarizar a sala (.)*), Luciano protege sua face ao construir uma avaliação positiva de sua prática dentro do resumo, mas mantém um desconforto ao tentar descrever como seria sua prática com a entrada dos novos alunos oriundos de município, em especial ao escolher o item lexical “militarizar”. A construção desse item também vem carregada de avaliação e o professor demora a assumir sua escolha desse uso. Nesse caso, também se alinha a uma formação discursiva macro que posiciona o aluno do município como o sujeito que precisa de tratamento disciplinar militarizado na escola, mostrando a carga que esse aluno carrega na sociedade.

Especificamente na linha 066, o docente traz mais um estigma negativo ao “cotista” quando utiliza esse termo (*“militarizar”*) como já sendo a forma como se deve receber os alunos de município, também se alinhando ao nível macro de discurso do que é esperado para alunos do sistema municipal de ensino. A mesma carga avaliativa dentro da ação complicadora de mais uma narrativa de Luciano encontra-se das linhas 069 a 076, sendo concluída com uma coda avaliativa em sua totalidade, da linha 075 à linha 078. Essa carga emocional expressada pelo professor por meio desses numerosos itens avaliativos em diferentes momentos de suas narrativas manifesta-se após construções sociais que se constituem nas relações e experiências que viveu no município. Zembylas (2003, p. 216) entende que “essas relações e

valores influenciam profundamente como e quando as emoções particulares são construídas, expressas e comunicadas" (ZEMBYLAS, 2003, p. 216).

Das linhas 069 a 078, percebe-se, ainda, uma alternância constante entre o mundo da narrativa e o mundo da narração, reportando a carga emotiva da memória de suas experiências passadas que se articulam de modo a (re)construir essas experiências e entendendo as relações com sua atuação pedagógica atual. Desse modo, Luciano constrói discursivamente seu medo de modificar suas práticas e seu comportamento, através de exposta resistência nas diversas comparações que realiza com o município.

No excerto 2, nas linhas 084 e 085 (*como ele trabalhou muitos anos no município ele tem é assim é essa vontade de ajudar*), Luciano constrói o colega de trabalho e, para essa construção, traz novamente o município, mesmo a pesquisadora tendo redirecionado a próxima pergunta à instituição de interesse. Dessa vez, o fato do colega ter experienciado a docência no município e isso ser relacionado, por Luciano, ao trabalho com os alunos de cota da instituição atual, carrega a comparação da fragilidade de ambos os alunos (município e atual instituição).

Tal fragilidade está, também, no termo “frasezinha” (linha 090), que expõe a carga avaliativa da relação do contexto acima analisado com a vulnerabilidade do município e seus alunos. Aqui aparece, mais uma vez, a construção de valores embutida no discurso de Luciano que se alinha à construção discursiva de senso comum sobre a qualidade dos alunos do município. No excerto 2, Luciano segue com o posicionamento da palavra “município” precedendo o resumo e orientação, nas linhas 098 e 099 (*no município isso não existe pelo menos na escola que eu trabalhei durante cinco anos nunca existia*). Das linhas 107 a 111 também utiliza itens de avaliação dentro da coda.

Para finalizar essa seção, é interessante perceber, com as análises que realizei, como o professor constrói a hierarquização entre a atual instituição e o município. Em forma de fortes reflexões sobre suas lembranças, Luciano vai refletindo em torno da experiência do município para (não) dizer que não concordou, pelo menos no início²¹, com a entrada de alunos com cotas.

Zembylas (2003, p. 223) nos lembra que:

²¹ Luciano, ao final da entrevista, diz que é a favor das cotas, inclusive dentro da instituição federal na qual atualmente trabalha.

As emoções e sua comunicação através de expressões nascem em um diálogo como uma duplicação viva de nossas experiências e são moldadas em uma interação dialógica com outras emoções que se fornecem constantemente. (2003, p. 223).

Nessa interação proposta em forma de entrevista, Luciano se construiu através de suas emoções vividas, gerando novos conflitos e novas emoções que foram, de alguma forma, sendo (co)construídas discursivamente na própria interação.

Considerações Finais

O movimento de construção identitária do participante é marcado por constantes avaliações ao longo de toda a estrutura de suas narrativas. Desse modo, constitui-se agentivamente, se colocando em posição de avaliador, utilizando recursos discursivos para valorar as situações e os sujeitos. Assim, foram expostas, pelo docente, ideologias sociais macro e alinhadas ao senso comum de desqualificação de todos os alunos da rede municipal de ensino, em associação com as cotas das demais instituições, inclusive a federal na qual atua.

A sequência de utilização do termo “município”, conforme analisado na seção de análise, é constante, conforme Luciano traz o termo quando abre ou conclui suas falas dentro de resumos e orientações de suas narrativas. Como uma forma de resistência não declarada, que nos remete a ter atenção ao fato da entrevista se dar com a coordenadora pedagógica da escola, Luciano utiliza-se de bastante emoção para resistir ao novo, que, no mundo narrativo, é o início das cotas na instituição em que atua. O professor constrói discursivamente a experiência do município, apontando razões com cargas avaliativas fortes sobre esse sistema de ensino como forma de não dizer diretamente que naquele momento não esteve a favor da mudança. A resistência a algo novo que poderia remeter a experiências não exitosas passadas foi construída ao longo de suas narrativas com itens de avaliação que percorreram todos os elementos narrativos, inclusive com itens não lexicais, como os numerosos momentos de silêncios e *micro* pausas próximos às avaliações ou às utilizações do termo “município”.

Esse estudo nos traz a possibilidade de aprofundamento do modo como as emoções percorrem as construções discursivas de atributos ideológicos sociais de

nível macro. O modo como a análise micro interacional auxilia na tentativa de entender essas construções discursivas é de grande validade ao se conjugar as categorias de análise com o constructo das emoções antes, durante e depois das interações.

As mudanças ocorridas após a implantação das cotas nos sistemas federais de ensino trouxeram experimentações diversas não só na prática dos docentes nas escolas, mas em suas concepções ideológicas sobre a política de cotas. Frente à realidade de mudança no perfil dos alunos, surgiram as inquietações e múltiplos discursos que acabam por construir e sedimentar não apenas novas ideologias, mas também estigmas diversos atribuídos aos alunos que ingressam pela política de cotas.

A análise desse artigo mostra um pequeno recorte das concepções prévias acerca das características esperadas dos alunos novos e a comparação com sistemas de ensino de esferas públicas diferentes e, ao mesmo tempo, com avaliações diferenciadas uma da outra. Essas avaliações mostram não só como as novas dinâmicas com as cotas influenciam na construção identitária do docente, como mostram, também, as concepções enraizadas sobre o sistema municipal de ensino, inferiorizando-o frente aos demais sistemas educacionais.

Percebidas as pré-concepções do docente sobre o sistema municipal, entendo a consequente inferiorização do aluno nele matriculado e, nesse estudo especificamente, a força com que esta caracterização (re)constrói emoções dos docentes frente à entrada de alunos por cotas no sistema federal de ensino. Dessa forma, os itens micro interacionais que marcam a fala do professor, e que foram descritos nesse estudo, mostraram como ocorreu discursivamente a construção de sua emoção e a consequente ideologia macrossocial emergente nesse processo.

Referências Bibliográficas

- BIAR, L. Desvio e estigma: caminhos para uma análise discursiva. **Revista Calisdoscópio**. Rio Grande do Sul, V. 13, n. 1, p. 113-121, jan/abr 2015.
- CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- COELHO, M. C. P.; REZENDE, Claudia Barcellos (Org.) . **Cultura e Sentimentos - ensaios em antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2011. 219p
- FABRÍCIO, B. F.; BASTOS, L. C.. Identidade de Grupo: a memória como garantia do nós face ao outro. In: PEREIRA, M.G.D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. (Org.). **Discursos Sócio-Culturais em Interação: Interfaces entre a narrativa, a**

conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política, gênero e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 39-66.

FREITAS, M.T.A. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 1995.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana;** tradução: Maria Célia Santos Raposo. 10ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face.** Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011 [1967]. 255 p.

LABOV, W. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In: **Language in the inner city.** University of Pennsylvania Press: 1972.

LINDE, C. **Life Stories: the creation of coherence.** USA: Oxford, 1993.

MAGALHAES, C. E. A.; NÓBREGA, A. N. A Construção Identitária do Professor Coordenador de Inglês: negociação e apresentação social na interação. **Revista Calidoscopio.** Rio Grande do Sul, v.14, 2016.

PÁDUA, E.M. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática.** Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2004.

RABELO, A.O. A Importância da Investigação Narrativa na Educação. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan/mar 2011.

REZENDE, Claudia Barcellos; COELHO, M. C. P. **Antropologia das Emoções.** 1a. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2010. 136p.

RIESSMAN, C. K. **Narrative Methods for the Human Sciences.** Sage Publications, Inc. California, 2008. pp 53-103.

RUUSUVUORI, J. Emotion, Affect and Conversation. In: SIDNELL, J; STIVERS, T. (orgs) **The Handbook of conversation analysis.** Oxford: Willey-Blackwell. 2013, p. 330-349.

SCHNACK, C.; PISONI, T.; & OSTERMANN, A. Transcrição de Fala: do evento real à representação escrita. **Revista Entrelinhas.** Rio Grande do Sul, v. 2, n. 2, 2002.