

“PODE ESTUDAR QUE DÁ”: A CONSTRUÇÃO INTERACIONAL DO *ETHOS* DE ASCENSÃO SOCIAL VIA EDUCAÇÃO EM PERFORMANCES NARRATIVAS DE ESTUDANTES DA REDE FEDERAL DE ENSINO

Talita de Oliveira¹ (Cefet/RJ)

Resumo: O presente trabalho mobiliza contribuições teórico-metodológicas advindas da Análise da Conversa e dos estudos narrativos de orientação interacional visando a investigar como valores e imagens de si vinculados a um *ethos* que entende a educação como meio de ascensão social são construídos pelo uso da linguagem. Por meio de padrões narrativos de organização da experiência social, estudantes de uma escola da rede federal de ensino constroem interacionalmente os impactos identitários e simbólicos decorrentes do trânsito pela instituição. Os dados foram gerados em áudio, em situação de entrevista. É por meio da análise de padrões narrativos de se organizar a experiência social que o pesquisador terá acesso à construção dos valores, dos estilos de vida, dos processos de diferenciação acionados pelo indivíduo e pelo universo social em que está inserido. As narrativas sugerem a coexistência de dois *ethos* particulares: um marcado por processos de individualização e autoafirmação, propiciados pela educação escolarizada; outro associado a redes de solidariedade e relacionalidade locais típicas das camadas populares. O trabalho dimensiona a instituição estudada como microcosmo das transformações vivenciadas pela Baixada Fluminense e dá visibilidade a uma parcela de sua população que concebe o acesso aos estudos como caminho seguro e digno de melhoria de vida.

Palavras-chave: performance narrativa; ascensão social; educação

“STUDY AND GET THERE”: THE INTERACTIONAL CONSTRUCTION OF THE *ETHOS* OF UPWARD SOCIAL MOBILITY VIA EDUCATION IN NARRATIVE PERFORMANCES OF FEDERAL SCHOOL STUDENTS

Abstract: The present work mobilizes theoretical and methodological contributions from Conversation Analysis and narrative studies of interactional orientation aiming at investigating how values and images of the self linked to an

¹ Doutora em Letras (Estudos da Linguagem) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Relação Étnico-Raciais (PPRER) e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) na mesma instituição.

ethos that understands education as a means of upward social mobility are constructed through the use of language. By means of narrative patterns of organization of social experience, students at a school of the federal system of education interactively construct the identity and symbolic impacts resulting from transiting the institution. The data were generated in audio, in an interview situation. It is through the analysis of narrative patterns of organizing social experience that the researcher will have access to the construction of values, lifestyles, differentiation processes triggered by the individual and the social universe in which he/she is inserted. The narratives suggest the coexistence of two particular *ethos*: one marked by processes of individualization and self-affirmation, provided by school education; another associated with networks of local solidarity and relationality typical of popular social classes. The work outlines the institution studied as a microcosm of the transformations experienced by the Baixada Fluminense and gives visibility to a portion of its population that views access to studies as a safe and worthy way of improving life.

Keywords: narrative performance; upward social mobility; education

INTRODUÇÃO

A temática da mobilidade social ascendente não é novidade nas Ciências Sociais, em especial nas pesquisas que se debruçam sobre a relação entre cidade, modernização e processos de individuação. Com base em métodos qualitativos de pesquisa e na descrição densa e microscópica (GEERTZ, 1989) de espaços, sujeitos sociais e sistemas simbólicos, a pesquisa social tem procurado estudar como projetos modernizadores produzem visões de mundo, estilos de vida e mecanismos de diferenciação social. Nesses estudos, destaca-se o reconhecimento de um *ethos* (GEERTZ, 1989) de valorização da educação como meio dignificante de ascensão social característico de alguns segmentos, particularmente nas classes populares (DUARTE, 1986; DUARTE; GOMES, 2008). No presente trabalho, busco analisar a construção desse *ethos* de ascensão social via escolarização formal a partir do olhar atento para a materialidade discursiva tecida em padrões narrativos. Para tanto, mobilizo contribuições teórico-metodológicas advindas da Análise da Conversa e dos estudos narrativos de orientação interacional. O interesse, assim, é investigar como valores e imagens de si vinculados a esse *ethos* que entende a educação como um meio de se “chegar lá” são construídos pelo uso da linguagem.

Reconheço na análise narrativa (RIESSMAN, 1993, 2008) um percurso interessante para que, a partir da análise da organização da narrativa em nível micro, se atinja a perspectiva êmica do nativo (DUARTE; GOMES, 2008), tão cara aos estudos antropológicos. A narrativa é, aqui, entendida como instauradora de realidades sociais (FABRÍCIO, 2006), como produções culturais que muito dizem a respeito de nós mesmos. É, portanto, por meio da análise de padrões narrativos de se organizar a experiência social que o pesquisador terá acesso à construção dos valores, dos estilos de vida, dos processos de diferenciação acionados pelo indivíduo e pelo universo social em que está inserido. Almejo, assim, na interface entre a microanálise das narrativas orais e uma interpretação mais macrosociológica, “tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos” (GEERTZ, 1989, p.19-20).

Os dados do presente estudo foram gerados a partir de uma entrevista oral com três estudantes do Ensino Médio-Técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, o Cefet/RJ, *campus* Nova Iguaçu. A instituição escolar é historicamente associada à tradição na formação educacional tecnológica e incorporou valores associados à noção de prestígio social. O reconhecimento público de seu ensino de qualidade faz a escola ser procurada por muitos jovens que vislumbram uma possibilidade de conseguir bons empregos ou ingressar no ensino superior por meio de uma boa formação de nível médio-técnico. O fato de a unidade escolar estar situada em uma região periférica do Estado do Rio de Janeiro assume contornos bastante significativos, uma vez que vozes locais são agregadas e outros valores são produzidos. O potencial de transformação social comumente associado à educação adquire, nesse contexto, uma outra amplitude, visto que interage com esse *ethos* de valorização da educação como meio de ascensão social, um circuito de valores que enxergam na educação uma possibilidade de “mudar de vida”.

Inicialmente, será feita uma revisão teórica acerca do interesse nas narrativas na pesquisa em Estudos da Linguagem, com especial destaque para a Análise da Conversa, a tradição laboviana e a perspectiva das performances narrativas. Em seguida, descrevem-se o contexto de geração dos dados do presente estudo e a metodologia empregada. Na seção destinada à análise de

dados, destaca-se uma cena interacional na qual as estudantes constroem, em suas performances narrativas, o estudo como caminho para a aquisição de prestígio em sua localidade, bem como para se alcançar uma melhoria de vida. Nas performances narrativas/identitárias das alunas, constroem-se interacionalmente os impactos identitários e simbólicos decorrentes do trânsito pela instituição educacional em questão ao longo do curso técnico de nível médio. Nas considerações finais, advogo que o ferramental teórico-analítico da Análise da Conversa e dos estudos narrativos de orientação interacional, ao destacarem a materialidade e a tecnologia de se construir histórias, pode, cada vez mais, contribuir para uma melhor compreensão de fenômenos sociais do mundo contemporâneo.

FALA-EM-INTERAÇÃO E OS ESTUDOS NARRATIVOS

É notória a centralidade das narrativas na vida cotidiana: por meio de modos narrativizados de construção da experiência e de interpretação da realidade social, rememoramos eventos passados, forjamos um sentido de coerência para fatos, tecemos relações interpessoais, projetamos futuros possíveis. Por essa razão, diferentes modelos teóricos têm procurado compreender o que é uma narrativa, quais os seus constituintes estruturais das histórias e, sobretudo, o que significa contá-las. Segundo Riessman (2008, p. 11), os chamados analistas da narrativa têm procurado questionar “a intenção e a linguagem – *como e por quê* incidentes são narrados, não apenas o conteúdo referenciado pela linguagem”. A Análise da Conversa, corrente sociológica que lida com dados oriundos de contextos espontâneos de fala-em-interação, é uma das áreas do conhecimento que têm se dedicado a estudar o passo a passo da tessitura de narrativas, com particular enfoque na conversa cotidiana. Garcez (2001) assim define fala-em-interação:

como a matriz da sociabilidade humana e única forma universal de uso da linguagem, é sobretudo interação corporificada e organizada em função do decorrer do tempo físico real, é sempre uma co-construção indicial (isto é, dependente do contexto de elocução em seus múltiplos possíveis

enquadres de definição) e mutuamente reflexiva, fruto do trabalho, em tempo físico real, de todos os participantes da situação de fala. (GARCEZ, 2001, p. 207)

Desde os trabalhos inaugurais de Sacks (1984) na área, as narrativas têm sido objeto de cuidadoso exame visando à localização de regularidades e procedimentos que tipificam o trabalho interacional de contar e ouvir histórias em conversas espontâneas. Segundo o autor, quando uma pessoa conta uma história na conversa cotidiana, ela engaja-se no trabalho constante de “ocupar-se em ser comum” (SACKS, 1984, p.167), colocando ênfase não nos episódios ocorridos propriamente ditos, mas na construção da normalidade do que ocorreu. Segundo Garcez (2001), não há nada mais comum na vida cotidiana do que contar histórias.

Um aspecto notório das narrativas ocorridas na conversa diz respeito à quebra na alternância de turnos típica da fala-em-interação (CLARK; MISHLER, 2001; GARCEZ, 2001). O participante da conversa que almeja contar uma história necessita negociar o piso conversacional para que seu direito de narrar seja ratificado. Em geral, esse espaço para a narrativa na conversa é alcançado por meio de um prefácio (GARCEZ, 2001), um enunciado que indicia a intenção do falante em produzir um turno mais longo que rompe com a troca sistemática tradicional de turnos. Uma vez assegurado o espaço para que a história seja contada, perde-se a noção de previsibilidade quanto à extensão desse relato e ao seu término. Além disso, um novo regime de atenção e um novo contrato interacional são estabelecidos para que a narrativa na fala-em-interação ocorra satisfatoriamente. Trata-se de delicado trabalho contar histórias na conversa cotidiana, uma vez que o silêncio e a passividade podem sinalizar que os ouvintes não estão prestando atenção na história.

Um fenômeno recorrente nas interações cotidianas diz respeito à seriação de narrativas, ou seja, uma história comumente é seguida de outra(s) no curso da interação. Segundo Garcez (2001, p.199), “em seguimento a uma estória contada, tendo construído o seu final e o possível restabelecimento da sistemática usual para a troca de turnos, o interlocutor ‘lembra’ de alguma coisa e, então, conta uma estória semelhante à que lhe foi contada”. A Análise da

Conversa classifica essas narrativas como *segundas histórias* (GARCEZ, 2001; BASTOS, 2005) que apresentam, como principal função, a co-construção da intersubjetividade. Essas segundas narrativas se assemelham à primeira em função de seu tópico ou ponto, demonstrando que o interlocutor estava atento à escuta da primeira história. Estabelece-se uma relação de solidariedade entre o narrador e os interlocutores da conversa e ratifica-se o pertencimento àquele grupo pela co-narração. Na perspectiva da Análise da Conversa, “contar uma estória é sempre dizer coisas para alguém, mas sempre em co-operação com alguém” (GARCEZ, 2001, p.208).

A Análise da Conversa trouxe contribuições para os estudos narrativos, mormente no que concerne à observação da co-produção das histórias na fala-em-interação, vista como uma forma viva do uso da linguagem. No presente trabalho, busca-se uma conjugação entre a proposta microanalítica advinda da Análise da Conversa com a revisão crítica contemporânea da tradição dos estudos narrativos, com particular destaque para as pesquisas sobre performances narrativas/identitárias.

No rastro dessa tradição, é inegável a importância dos estudos de Labov (1972) para a pesquisa sobre narrativas, especialmente por seu pioneirismo e pela descrição de uma sintaxe narrativa nos relatos de experiência gerados em gravações de conversas em situação de entrevista. Riessman (2008) nomeia o modelo laboviano como um exemplo de análise estrutural da narrativa e aponta que tal abordagem pode gerar *insights* relevantes, dada à preocupação de Labov em “levar a linguagem a sério” (RIESSMAN, 2008, p. 103). Por outro lado, a autora afirma que esse tipo de abordagem estrutural tende a não privilegiar aspectos macro da sociedade. A teoria de Labov é questionada por tratar a narrativa como uma estrutura formal autônoma em relação às práticas de se contar histórias (BASTOS, 2004), reduzindo a possibilidade de uma melhor compreensão sobre quem conta essas narrativas e sobre a sociedade que as contextualiza. Outra crítica incide sobre o (não) lugar da participação da audiência na tessitura e interpretação das narrativas dentro do modelo laboviano. É nesse contexto que emergem os estudos sobre performances narrativas/identitárias.

A noção de performance já figurava nos trabalhos de Goffman (2007 [1975]) sobre o gerenciamento de impressões do eu face à presença da plateia na interação. No palco interacional da vida em sociedade, o indivíduo embrenha-se na tarefa de comportar-se de tal maneira a transmitir para os outros a impressão sobre si almejada, e espera ser levado a sério por isso. O conceito de performance considera aspectos até então deixados de lado na pesquisa narrativa tradicional. Primeiramente, chama-se atenção para a situacionalidade das narrativas que contamos e para a relevância dos ouvintes na composição e interpretação dessas histórias. Conseqüentemente, o imediatismo da encenação da história adquire notoriedade, uma vez que traz a ação passada para o *aqui e agora* da interação. Em segundo lugar, essa perspectiva reconstrói o que, dentro da nossa cultura, costumamos nomear como “verdade” de uma história. Assim, a noção de performance entende as narrativas como artefatos sociais e a verdade como produto dos intercâmbios face-a-face, em vez de dado “real” empiricamente comprovado.

Histórias não caem do céu (ou emergem do recôndito do *self*); elas são compostas e recebidas em contextos – interacionais, históricos, institucionais e discursivos, para nomear alguns. Histórias são artefatos sociais que nos dizem muito sobre a sociedade e a cultura bem como sobre uma pessoa ou grupo. (RIESSMAN, 2008, p.105)

Os estudos sobre performances narrativas transbordam o conteúdo referencial das histórias e chamam atenção para o modo como as narrativas são contadas, além de focalizar o próprio narrador. Bauman (1986) considera que toda performance narrativa é, necessariamente, situada e determinada pela audiência e por condições sócio-históricas específicas. “A cada performance, o narrador necessariamente transforma a estória em função das especificidades da situação, o que traz também a possibilidade de interferência na estrutura social normativa” (BASTOS, 2005, p.80). Para produzir coerência para seu relato, o narrador faz uso de recursos linguísticos de dramatização/performance (RIESSMAN, 2008) a fim de criar facticidade e credibilidade às suas histórias. Dentre os recursos comumente empregados para conferir um caráter dramático e dialógico às narrativas, destacam-se as estruturas repetitivas e

paralelísticas, os *asides*, o uso de sons expressivos e alongamento de vogais, a alternância de tempos verbais, a metanarração, o apelo para emoções, o emprego de fala relatada, entre outros.

A análise narrativa pelo viés da performance afasta-se da mera interpretação de temas presentes nas histórias, apropria-se de elementos da análise estrutural e acrescenta outras preocupações. O olhar para a atuação dramaturgica no palco da vida em sociedade dá visibilidade ao modo como as histórias são contadas e o que elas dizem sobre o narrador e a cultura ou grupo social a que pertence. Ademais, na perspectiva da performance, elementos como o quando e o porquê da narrativa, além dos participantes discursivos e do próprio pesquisador, são incluídos na análise. O olhar para o detalhe na observação e interpretação da experiência narrada em sua complexidade, portanto, é que fará a diferença.

CONTEXTO E METODOLOGIA DE PESQUISA

Os dados da pesquisa que resultou no presente artigo foram gerados no Cefet/RJ, na unidade de Nova Iguaçu, município da Baixada Fluminense. O Cefet/RJ é uma centenária instituição, fundada em 1917, com forte tradição no ensino de cursos técnicos e de engenharias. Atualmente, a instituição é parte da rede federal de educação tecnológica e atua com ensino, pesquisa e extensão em oito diferentes *campi* no Estado do Rio de Janeiro: Angra dos Reis, Itaguaí, Maracanã, Maria da Graça, Nova Iguaçu, Nova Friburgo, Petrópolis e Valença. O *campus* Nova Iguaçu foi a primeira unidade inaugurada fora da sede da instituição (no bairro do Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro) em 2003 e, desde então, vem alterando significativamente o campo de possibilidades (VELHO, 2008 [1981], 1994) dos filhos da Baixada Fluminense, região marcada pelos signos da marginalidade. Poder estudar em uma instituição federal de ensino, símbolo de tradição na educação profissional, é visto como uma expressão legítima de prestígio e envolve crenças e valores relativos à possibilidade de ascensão social: a noção de que, por meio do estudo, pode-se melhorar de vida e afastar-se da condição social de origem.

Foi estabelecido um recorte analítico que privilegiasse as narrativas dos discentes da instituição, consideradas *locus notório* para se reconhecer a tessitura de imagens de si e valores associados ao *ethos* de ascensão social via escolarização. Para o presente artigo, foi selecionada uma cena narrativa extraída de uma entrevista realizada com as alunas Kátia, Raquel e Joana (nomes fictícios).

O empreendimento metodológico do trabalho visa a conciliar dois aspectos: a observação e a descrição sistemática da vida social com o olhar atento para a materialidade discursiva. Nesse sentido, o acúmulo conceitual e analítico advindo da Análise da Conversa e dos estudos narrativos (em especial, os que se dedicam às performances narrativas/identitárias) servirá para que cheguemos a conclusões macro a partir da descrição micro. A análise dos padrões narrativos pode nos fornecer acesso ao modo como as pessoas se localizam no mundo da cultura, negociam e reivindicam pertencimentos identitários e evocam valores de sua sociedade. Entrevistar pessoas em um dado contexto de pesquisa, ouvir suas histórias e privilegiar conceitos construídos nativamente correspondem a práticas já tradicionais no fazer antropológico. A diferença, no presente trabalho, incide no olhar sistemático para a organização discursiva das narrativas emergentes em situação de entrevista. Nesse sentido é que localizo na análise da organização da narrativa e de seus dispositivos linguísticos de performance um caminho possível para se observar o modo como os alunos participantes da entrevista querem ser vistos por seus interlocutores e, conseqüentemente, como essas imagens de si reverberam conceitos valorizados culturalmente.

ANÁLISE DE DADOS

A cena narrativa elencada para a análise de dados foi extraída de entrevista com as estudantes Kátia, Raquel e Joana, as quais cursavam o 4º ano do Ensino Médio-Técnico em Enfermagem na ocasião da geração dos dados. Na interação, nota-se que as estudantes privilegiam, em suas performances, as mudanças vivenciadas e os impactos identitários decorrentes do ingresso na instituição de ensino pesquisada. Para a análise dos dados, serão observados os recursos

linguísticos e os modos de organização da narrativa que contribuem para a construção de valores e imagens de si vinculados a um *ethos* de ascensão social via educação formal. Nesse sentido, será lançado um olhar analítico para a dimensão micro-interacional da construção da narrativa em diálogo com aspectos mais macrosociológicos.

Um aspecto notório observado ao longo da entrevista com Kátia, Raquel e Joana diz respeito aos efeitos identitários que o trânsito pelo Cefet/RJ ocasiona nas estudantes no âmbito de suas famílias e localidade. A partir do momento em que se tornam estudantes do Cefet/RJ, as estudantes constroem-se narrativamente como modelos a serem seguidos pelas gerações mais jovens em virtude do orgulho e respeitabilidade adquiridos por serem alunas do Cefet/RJ. Outro ponto importante observado é que as estudantes também têm seus modelos de referência dentro da própria instituição, o que pode favorecer a uma alteração significativa nos seus projetos futuros. Na cena abaixo, Kátia e Joana compõem, conjuntamente, uma narrativa de mudança com base na referência que se tornaram os docentes do Cefet/RJ no que tange à reelaboração no campo de possibilidades (VELHO, 1994) dessas alunas. O mundo anterior, pautado em ambições mais enraizadas na localidade, é substituído por um outro, novo, amplo e potencialmente provedor de uma vida melhor.

Cena 1. “Pode estudar que dá!”

- | | | |
|----|-------|---|
| 01 | Kátia | E eu acho que é legal também, assim, você... é::, conhecer |
| 02 | | <novas histórias> dos professores... na, na <u>minha</u> rede |
| 03 | | <u>pública</u> , assim... no meu ensino fundamental, as minhas |
| 04 | | professoras... a MAIORI::A tinha, tinha passado pra |
| 05 | | faculdade particular... e <u>aqui não</u> ... você tem uma |
| 06 | | referência... <u>totalmente difere::nte</u> , sabe?, a referência de |
| 07 | | professores, é::... <u>qualifica::dos</u> , assim, que:: fazem |
| 08 | | <u>mestra::do</u> , >doutorado<, que NÃO se CANSAM, sabe, de |
| 09 | | estudar, que estão sempre ali busca::ndo... e você >olha |
| 10 | | aquilo e fala<, “cara::ca... se ele consegue, eu <u>também</u> |
| 11 | | CONSIGO”, é uma coisa, é:: |
| 12 | Joana | [“ <u>quem sabe</u> um dia eu não vou tá aqui <u>também</u> ” |
| 13 | | ((risos)) |
| 14 | Kátia | É::... <EXATAME::NTE>... é uma coisa assim, é::... que te |
| 15 | | <u>dá FORÇAS</u> pra continuar ali... pô, meu professor dá aula |
| 16 | | aqui::... pra CARA::MBA e <u>estu::da</u> , faz, sabe... é muita::, é |
| 17 | | |

- 18 muito assim... dá, cria novos... novas ideias na sua me::nte, novos conceitos... mudou MUITA coisa que eu pensava.
- 19 Joana Eu °tinha assim° a intenção... “ah, vou fazer faculda::de, acabou a faculdade, vou arranjar meu empre::go e pronto”=
- 20
- 21 Kátia [eu vou trabalhar e <ACABO::U>↑
- 22 Joana = ago::ra NÃ::O... >terminou a faculdade, quero
- 23 fazer pós, quero fazer mestrado↑, quero doutora::do↑<, e
- 24 tudohh... POSSÍ::VEL... até:: o último=
- 25 Kátia [é::... até o último.
- 26 Joana = pra ter a melhor qualificaçã::o, pra, pra te::r... >todo<... mas assim, acho que:: cefet, é::
- 27 Kátia Porque antes da gente entrar aqui::... ou então eu quero
- 28 que eu vá viver >igual ao meu pai e a minha mãe< ou então
- 29 um pouquinho melhor, sabe?... Assim, “ah, quero ter minha
- 30 ca::sa, ou então quero morar no meu apartame::nto”,
- 31 assim, você tem aquela ideia, mas hoje não... acho que
- 32 hoje você não tem só ideia assim, de moradi::a... tem ideia
- 33 assim... “ah, eu quero VIAJA::R... eu quero::”... entendeu?
- 34 Joana Se fosse uma mansão, né? ((risos))
- 35 Todas ((risos))
- 36 Joana Ou um CARRÃ::O↑ ((risos))
- 37 Kátia Até:: entã::o... é:: ((risos))... até então você pensa assim...
- 38 “ah, eu vou faze::r, minha gradauçã::o e vou acaba::r”↑
- 39 Joana Arranjar um dinhe::iro↑
- 40 Kátia “Arranjar um empre::go e vo::u me sustentar e tá tudo
- 41 bem”, sabe? Mas quando você entra aqui::, que você olha
- 42 também, >acho que<, os professores também são muito
- 43 exemplo, °sabe°?... que quando você o::lha... “ah, pô... professora Alessandra <VIAJO::U> pra... Estados
- 44 Uni::dos... coisa lega::l... eu também PO::SSO”, sabe?,
- 45 “>cla::ro que dá<”... acho que assim, tem um incentivo,
- 46 >essa coisa assim, de você<... REALMENTE... ver... que::
- 47 é só você estudar que você conse::gue chegar lá, sabe? É
- 48 SIMPLES, gente... pode estudar que dá ((risos))
- 49
- 50

Kátia começa contando uma “história sobre as histórias” às quais teve acesso no seu percurso como aluna do Cefet/RJ e que assumiram relevância em sua trajetória de vida. Nesse cenário, os personagens que encenam essas “<novas histórias>” (linha 02) são os professores da instituição, construídos por Kátia não somente como modelos a serem seguidos, mas como exemplos vivos da possibilidade real de ascensão social via escolarização formal. A orientação inicial da narrativa da aluna estabelece uma linha divisória que aparta dois universos simbólicos distintos: de um lado, figuram os professores que lhe deram aulas durante o ensino fundamental; do outro, localizam-se os professores do Cefet/RJ. A escola na qual Kátia estudava anteriormente constitui um universo

simbólico de “histórias velhas”, ou seja, de um mundo já familiar à aluna, sem rupturas nesse enredo previsível. A familiaridade por esse contexto é tamanha a ponto de Kátia se apropriar dele, por meio do uso de pronomes indicativos de posse (“minha rede pública” – linha 02; “meu ensino fundamental” – linha 03; “minhas professoras” – linha 03). Já o Cefet/RJ é construído discursivamente como um mundo divergente cujo ineditismo ganha visibilidade, em especial, pela formação educacional de seu corpo docente (matriculado em cursos de “mestra::do, >doutorado<” – linha 08). Kátia constrói um valor altamente positivo à qualificação de seus professores atuais, destacando o tipo de instrução por eles adquirida.

Alguns dispositivos linguísticos de avaliação contribuem na construção do efeito de admiração na performance narrativa da aluna. Os atributos moralmente validados por Kátia em relação aos seus professores são performados ora com fonologia expressiva, ora com prolongamento de vogais. A escola é “difere::nte” (linha 06), os professores são “qualifica::dos” (linha 07) e incansáveis (“NÃO se CANSAM” – linha 08), além de não se acomodarem com a titulação adquirida; por isso é que, continuamente, estão “busca::ndo” (linha 09) se qualificar mais e mais.

É interessante notar que Kátia elenca poucos elementos de orientação para caracterizar a identidade do corpo docente da escola de ensino fundamental. Inicialmente, sabe-se que havia um predomínio de professores formados em instituições universitárias privadas (“a MAIORI::A tinha, tinha passado pra faculdade particular” – linhas 04-05). Entretanto, é possível reconhecer o dualismo valorativo construído por Kátia, no qual a qualificação dos professores do Cefet/RJ é colocada em lado oposto à formação universitária dos docentes de sua escola de origem. A “faculdade particular” (linha 05) é construída, assim, como metáfora inversa de todos os atributos tecidos em relação à trajetória educacional (ascendente e incessante) dos docentes do Cefet/RJ.

Uma vez traçada essa cisão entre o mundo anterior e o atual, tecido com base em “<novas histórias>” (linha 02), Kátia dá início à construção da identidade de seus professores do Cefet/RJ como modelos a serem seguidos (“uma

referência” – linhas 05-06) e legítimas fontes de inspiração e motivação para os alunos da instituição. Kátia constrói discursivamente a ação do aluno que, ao reconhecer nos professores do Cefet/RJ um exemplo de sucesso, ressignifica suas práticas e passa a acreditar que sua própria vida pode seguir rumos dignificantes, como é o caso de seus professores. Kátia se utiliza da fala relatada como discurso interior (TANNEN, 1989) para dramatizar o pensamento novo desse aluno, referenciado de forma generalista por meio do pronome de tratamento “você” (linha 09). Joana ratifica o ponto de Kátia, novamente através do emprego desse tipo particular de fala relatada.

A constatação (“olha aquilo” – linhas 09-10), por parte do aluno, de que um modelo de sucesso alcançado pelos estudos está ali, bem diante de si, torna-se um exemplo vivo e real do *ethos* de valorização da educação como meio de ascensão social. A interjeição “cara::ca” (linha 10) constrói discursivamente uma espécie de iluminação mental, uma descoberta por parte do aluno de que é possível alcançar prestígio por meio da educação. A expressão popular “chegar lá”, na qual o “lá” é sinônimo do lugar destinado à realização dos sonhos e projetos do indivíduo, é ressignificada por Joana, substituindo-se o “lá” pelo referente “aqui” (linha 12). Joana vislumbra poder chegar “aqui também” (linha 12) no futuro, ocupando o mesmo lugar de destaque de seus professores. Ser docente do Cefet/RJ é, assim, construído como um auge dessa escalada que confere status e respeitabilidade a quem não se cansa (linha 08) de estudar. Soma-se a isso o fato de os docentes serem construídos discursivamente como motivação para a continuidade nos estudos (“te dá FORÇAS pra continuar ali” – linhas 14-15), tendo em vista que o esforço empreendido por esses professores, ao conciliarem as atividades de trabalho com as de estudo (“meu professor dá aula aqui::... pra CARA::MBA e estu::da” – linhas 15-16), é interpretado como algo recompensador.

Em seguida, Kátia e Joana co-constroem uma narrativa cujo ponto reside na apresentação das mudanças provocadas em suas vidas graças à experiência concreta de terem estudado em uma instituição com professores tão qualificados. Kátia constrói a dimensão da mudança como algo que acontece no plano mental, no nível do pensar. Dentro desse campo semântico associado à

noção de pensamento, figuram as intenções, as opiniões, as reflexões, os projetos, os sonhos desses alunos.

Essa mudança conceitual, de pensamento, é elaborada com base na caracterização das intenções do passado em contraposição aos projetos ideados na atualidade (ou seja, depois de os professores do Cefet/RJ já figurarem como modelos a serem seguidos). A construção discursiva dos anseios situados no passado de Kátia e Joana é permeada por uma série de recursos linguísticos de metanarração, tais como fonologia expressiva, alongamento de vogais, alternância no ritmo da fala, entre outros. Assume particular destaque, aqui, a fala relatada como discurso interior, utilizada na dramatização dos pensamentos e desejos dessas alunas no que tange à utilidade prática dos conhecimentos aprendidos na escola. Dentre os verbos (ou locuções verbais) empregados, predominam os volitivos (“vou fazer” – linha 19; “quero ter” – linha 30; “vo::u me sustentar” – linha 41; entre outros) e os de pensamento (“Eu °tinha assim° a intenção” – linha 19; “você pensa” – linha 38). É curioso notar que tudo aquilo que essas alunas almejam antes de serem alunas do Cefet/RJ (“antes da gente entrar aqui:” – linha 28) está intimamente ligado a valores bastante caros às classes populares em geral: o trabalho (“eu vou trabalhar” – linha 21), a família (“viver >igual ao meu pai e a minha mãe<” – linhas 29), o enraizamento à localidade (“quero ter minha ca::sa” – linhas 30-31), a sobrevivência (“vo::u me sustentar” – linha 41), o estudo sob uma visão mais instrumental (“acabou a faculdade, vou arranjar meu empre::go e pronto” – linha 20). As alunas parecem construir uma função para o estudo como instrumento que proporcionaria uma condição de vida estável, por meio da entrada no mercado de trabalho, para dar cabo das expectativas já previsíveis em relação ao lugar social dos filhos das classes trabalhadoras. Os poucos movimentos de afastamento da condição social herdada pelas alunas figuram como mobilidade relativa e bastante sutil, não chegando a constituir uma ruptura nos enredos previstos para elas. Os anseios de Kátia e Joana são, assim, circunscritos pelo tripé família/trabalho/localidade (DUARTE, 1986); viver “um pouquinho melhor” que os pais” (linhas 29-30) ou morar no próprio apartamento (linha 31) já figurariam como situações acima do esperado.

Os anseios e enredos até então previstos para Kátia e Joana mudam de rumo quando constroem a influência que o Cefet/RJ proporcionara em suas vidas. Os estudos universitários já não são o fim, mas o começo de uma jornada que envolve uma sequência ascendente e cumulativa de estudos: “quero fazer pós, quero fazer mestrado↑, quero doutora::do↑” (linhas 22-23). Já não basta estudar para ingressar no mercado de trabalho, mas estudar “tudohh... POSSÍ::VEL... até:: o último=” (linha 24). Se antes o objetivo era fixar-se à localidade pela aquisição de moradia (linha 31), agora o desejo é deslocar-se, afastar-se dos mecanismos enraizadores (“eu quero VIAJA::R” – linha 34). Todas essas mudanças nos projetos e desejos das alunas estão coerentes com a construção narrativa do início da presente cena: apresentar os professores do Cefet/RJ como modelos de sucesso a serem seguidos. Não à toa, Kátia ilustra, por meio de uma pequena narrativa, um exemplo desses professores em quem se esmerar: trata-se de Alessandra (nome fictício), professora de língua inglesa que, na ocasião, havia feito uma viagem para o exterior. O episódio é construído por Kátia como situação exemplar de um sonho possível de ser realizado.

A viagem para o exterior é construída por Kátia como possibilidade real para si própria, e não mais um anseio longínquo. Alessandra é talhada como exemplo concreto do modelo que os professores do Cefet/RJ se tornam para os alunos da instituição. A viagem da professora passa a ser vista como resultado final de todo investimento, feito pela coletividade dos professores, na educação contínua. Aquela professora que, assim como tantos outros docentes da instituição, trabalha e não se cansa de estudar, torna visíveis suas condições de poder viajar, bem como os significados prestigiosos associados a esse deslocamento espacial para um país estrangeiro (por exemplo, saber falar uma língua estrangeira, conhecer outras pessoas e lugares, além da própria questão financeira). Kátia constrói uma relação de causa e efeito e, tomando como referência a experiência vivida pela professora Alessandra, elabora o que poderia ser considerado a fórmula da ascensão social: “é só você estudar que você conse::gue chegar lá, sabe? É SIMPLES, gente... pode estudar que dá ((risos))” – linhas 49-50.

Considero que a cena narrativa apresenta o quão notório é esse *ethos* de valorização da educação como meio de ascensão social, especialmente quando as evidências dessa mobilidade ascendente são experienciadas concretamente. No caso de Kátia, ter testemunhado a realização de um acontecimento valorado positivamente, como é o caso da viagem da professora de inglês, figura como prova real de que “estudar vale a pena”, que estudar faz a pessoa “chegar lá”. Isso só foi possível, entretanto, porque Kátia, assim como Joana, migrou de uma escola para outra. Nesse deslocamento, tiveram acesso a “novas histórias” que desencadearam uma mudança no seu campo de possibilidades (VELHO, 1994), bem como uma transformação identitária. O trânsito por outras narrativas, experiências de vida e *ethos* ressignifica os conceitos e projetos dessas alunas; sendo assim, nessa travessia, Kátia e Joana transformam-se em outras e, com isso, seus percursos futuros também assumirão outras feições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar como, no passo a passo da interação, por meio de padrões narrativos de se organizar a experiência social, alunas do Cefet/RJ, *campus* Nova Iguaçu, constroem valores e imagens de si associados a um *ethos* que entende a educação formal como caminho para a ascensão social. Para tanto, recorreu-se ao ferramental teórico-metodológico dos Estudos da Linguagem – com ênfase para as contribuições da Análise da Conversa e dos estudos narrativos de orientação interacional – visando a que a análise micro viabilizasse reflexões macro acerca de fenômenos sociais complexos vivenciados pelos sujeitos de pesquisa.

Na cena narrativa elencada para a análise dos dados, é possível verificar a construção discursiva das trajetórias antes e depois de tornarem-se alunas do Cefet/RJ e o que isso implica em termos de redescrição identitária. A dimensão da mudança é o indício mais notório da mobilidade identitária vivenciada por essas alunas. A entrada na instituição é construída como uma mudança positiva que confere um status mais elevado: as estudantes veem-se como pessoas mais amadurecidas e responsáveis, mudam de pensamentos, tornam-se modelos a

serem seguidos, enfim, transformam-se em pessoas melhores. O trânsito pelo Cefet/RJ é construído em termos de migração identitária para melhor e de aquisição de um status prestigioso validado publicamente. A comunidade de origem reconhece, no estudante do Cefet/RJ, os mesmos signos sócio-historicamente atribuídos à instituição. Vale ressaltar que essa mudança nas trajetórias de vida envolve um certo desenraizamento de sua condição original herdada. O *ethos* da localidade é substituído por um mundo novo, mais amplo e potencialmente transformador dos repertórios de conhecimento e do campo de possibilidades das alunas. O Cefet/RJ é construído como lócus de acesso a enredos diferentes daqueles a que estavam acostumadas as alunas anteriormente. Nesse sentido, confere-se relevância ao papel desempenhado pelos professores da instituição, apresentados como evidências cabais de que o estudo é o caminho para a ascensão social. Mesmo a prosperidade material, performada no exemplo da professora que viajou para os Estados Unidos, é construída como resultado do investimento da educação formal contínua e permanente.

O projeto institucional do Cefet/RJ, desde suas origens, está vinculado a um ideal de modernização e de constituição de indivíduos que atendam a esse projeto modernizador. Por outro lado, parto da visão de que, ao ser inaugurado na Baixada Fluminense, o Cefet/RJ ressignifica-se, incorpora novos valores. A narrativa aqui estudada sugere a coexistência de dois *ethos* particulares: de um lado, um *ethos* marcado por processos de individualização e auto-afirmação, propiciados, em especial, pelo investimento na educação escolarizada; de outro, um *ethos* de solidariedade local e de relacionalidade, tipicamente associado às classes populares. A educação, como processo civilizador e instaurador de novos discursos, inevitavelmente propicia uma migração identitária em relação à condição original herdada pela família e pela localidade. Por outro lado, a valoração atribuída à escolarização formal como meio de ascensão social é algo que se dá no próprio seio familiar. O desafio desses alunos residiria, então, na conciliação desses *ethos*: melhorar de vida, sem que isso signifique um afastamento total da relacionalidade local.

As alunas participantes da entrevista elencada para este trabalho pertencem a camadas sociais menos pauperizadas da Baixada Fluminense, cujos membros poderão, em algum momento, ascender às chamadas camadas médias. Entretanto, a aquisição de uma condição social superior à de sua origem é construída como algo que não se dá sem renúncias e trabalho incansável: é a retórica do “plantar agora para colher depois”, do sacrifício que “vale a pena” porque realizado em nome de um bem maior: a possibilidade de aquisição de prestígio e de ascensão social por meio da educação em uma instituição renomada. Não pretendo, entretanto, pintar a imagem de uma Baixada Fluminense monolítica, onde todos os seus habitantes respondem por esse *ethos* de valorização da educação como meio de ascensão social. Prefiro pensar em termos de uma Baixada Fluminense plural, multifacetada, marcada pela dinâmica da coexistência. Nesse sentido é que o trabalho focaliza uma parcela específica desse universo plural chamado Baixada Fluminense: trata-se de um ramo social menos pauperizado que se percebe como em condições de proporcionar algum tipo de melhoria de vida para as gerações futuras. O acesso aos estudos, à educação de qualidade, é concebido como a via mais segura, honesta e digna de “subir de vida”.

Por fim, reitero a importância e a urgência de que a pesquisa sobre a vida social debruçe-se sobre as histórias que as pessoas contam e que os pesquisadores busquem amparo teórico e metodológico no campo dos Estudos da Linguagem. É preciso ouvir as histórias que as pessoas contam e levar a linguagem a sério em nossas interpretações se quisermos, de fato, que nossas pesquisas estejam comprometidas com a produção de conhecimento socialmente relevante. Nesse sentido, as contribuições advindas da Análise da Conversa e dos estudos sobre performances narrativas podem fornecer acesso à materialidade linguística e à tecnologia da interação social de modo a que as interpretações mais macrosociológicas sejam embasadas em um dos aspectos mais centrais da vida humana, que é a linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. *Scripta*, 7(14): 118-127, 2004.
- BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico*. 3(2): 74-87, 2005.
- BAUMAN, R. *Story, performance and event: contextual studies of oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- CLARK, J. A.; MISHLER, E. G. Prestando atenção às histórias dos pacientes: o reenquadre da tarefa clínica. In: B. T. RIBEIRO; C. C. LIMA; M. T. L. DANTAS (Orgs.), *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.
- DUARTE, L. F. *Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.
- DUARTE, L. F.; GOMES, E. C. *Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- FABRÍCIO, B. F. Narrativização da experiência: o triunfo da ordem sobre o acaso. In: I. MAGALHÃES; M. J. CORACINI; M. GRIGOLETTO (Orgs.) *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.
- GARCEZ, P. M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: B. T. RIBEIRO; C. C. LIMA; M. T. L. DANTAS (Orgs.), *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 [1975].
- LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- RIESSMAN, C. K. *Narrative Analysis*. Newbury Park: Sage, 1993.
- RIESSMAN, C. K. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage Publications, 2008.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*. 50 (4), Part 1. Dec. 1974.
- SACKS, H. On doing “being ordinary. In: J. ATKINSON; J. HERITAGE, *Structures of social actions: studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – Tradução: Felipe Portela, Priscilla Pellegrino e Vívian Gomes. Em **Veredas on line** – Atemática – Vol. 1/2007, p. 165-181 (ISSN 1982-2243)

SARUP, M. *Identity, culture and the postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SCHIFFRIN, D. Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity. *Language in society*, **25**: 167-203, 1996.

TANNEN, D. Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. In: *Studies in Interactional Sociolinguistics 6*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

VELHO, G. *Individualismo e Cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Complexa*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008 [1981].

VELHO, G. *Projeto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
<u>sublinhado</u>	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
°palavra°	palavra em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
()	fala não compreendida
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	verbal
hh	fala relatada, reconstrução de um diálogo
↑	aspiração ou riso
↓	subida de entonação
	descida de entonação

Convenções adaptadas dos estudos de Análise da Conversa (SACKS, SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1996) e Tannen (1989).