



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGEMP

Michelle Sales Zukowski

**Caracterização Das Experiências Biográficas Docentes E Suas Práticas Em
Sala De Aula Como Facilitadoras De Situações Associadas Ao *Bullying***

Brasília - DF

2020

Michelle Sales Zukowski

**Caracterização Das Experiências Biográficas Docentes E Suas Práticas Em
Sala De Aula Como Facilitadoras De Situações Associadas Ao Bullying**

Dissertação de mestrado apresentada à
Universidade de Brasília, como parte das
exigências do Programa de Pós-Graduação em
Educação/Modalidade Profissional
(PPGE/MP), para aquisição do grau de Mestre
em Educação.

Orientador: Francisco José Rengifo-Herrera

Brasília

2020

Michelle Sales Zukowski

Caracterização Das Experiências Biográficas Docentes E Suas Práticas Em Sala De Aula Como Facilitadoras De Situações Associadas Ao Bullying

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação/Modalidade Profissional (PPGE/MP), para aquisição do grau de Mestre em Educação.

Brasília, 18 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera (Orientador)
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (PPGEMP)

Prof^a. Dra. Alia Maria Barrios González Nunes
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (PPGEMP)

Prof^a. Ph.D. Olga Lucia Hoyos De Los Rios
Departamento de Psicología - Universidade Del Norte

Prof. Dr. Rodrigo Matos-de-Souza
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (PPGEMP)

Dedicatória

Esse trabalho é dedicado a Deus e a todos aqueles que buscam melhorias para a educação. Sejam eles pais, familiares, docentes ou alunos.

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus, por ter me concedido a benção de participar de um processo tão rico da construção de saberes.

Agradeço a minha família, principalmente meus pais Noemi e Joel, e meu noivo Henrique, por me apoiarem desde o início dessa jornada, me acolherem nos momentos difíceis e acreditarem em mim mais do que eu mesma poderia acreditar. Não poderia deixar de citar minha família brasiliense, José Carlos, Débora, Alan, Erick, Adriel Sales, Alessandra, Adriel Volzzi, Kywia, Rafael e Samuel, por me acolherem tão amorosamente no meu período aqui.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera, por toda a humanidade em sua atuação, pela paciência nos momentos de dificuldades com a pesquisa, pelo acolhimento nos momentos de ansiedade e por sempre me incentivar a acreditar no meu trabalho. Professor, o senhor foi uma peça fundamental nesse trabalho. Muito obrigada.

Por fim, agradeço a Universidade de Brasília por ofertar esse programa de mestrado que modificou completamente o meu desenvolvimento profissional.

Lista de Tabelas

Tabela 1 Fases de Huberman	27
----------------------------------	----

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Fase 1 da Metodologia</i>	42
Figura 2 <i>Momento Espelhado</i>	45
Figura 3 <i>Comparação entre os inícios das aulas</i>	71
Figura 4 <i>Start de liderança</i>	73
Figura 5 <i>“Brincadeiras” e bullying</i>	75
Figura 6 <i>Interações Simbólicas entre a Professora e Felipe</i>	78
Figura 7 <i>Sensações e Sentimentos com Felipe</i>	78
Figura 8 <i>Sensações e Sentimentos transmitidos a Felipe</i>	80
Figura 9 <i>Tolerância com as Meninas</i>	89
Figura 10 <i>EI, TS4 e Felipe</i>	92
Figura 11 <i>EI, EF, TS4, OA e Felipe.</i>	94
Figura 12 <i>Questões morais</i>	96

Lista de Abreviação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

F1 – Fase 1 da Metodologia

F2 – Fase 2 da Metodologia

IP – Identificação do Participante da Pesquisa

EI – Entrevista Inicial

OA – Observações em Sala de Aula

TS4 – The Sims 4

EF – Entrevista Final

Sumário

Introdução a Leitura	11
1 Uma Aproximação Geral aos Modelos Semiótico-Culturais	16
2 Formação Dialógica de Comportamentos Grupais: O Outro Generalizado	20
3 Construções a Partir do Outro Generalizado	22
4 Trajetórias de Vida e Processos de Desenvolvimento Nos Professores	25
5 O desenvolvimento Cultural do Docente Como Influenciador das Suas Práticas e Ações Pedagógicas.....	28
6 O Bullying Como Fenômeno de Pesquisa. Conceitos Gerais.	31
1. Introdução	36
2. Método	38
3. Resultados	46
3.1 Respostas da Entrevista Inicial - EI	46
3.2 Entrevista Final - EF	57
3.3 The Sims 4 – TS4.....	64
3.4 Observações em Sala de Aula - OA.....	65
4. Discussões dos Resultados.....	65
4.1 Os Seus Professores	66
4.2 Análise Início das Aulas	70
4.3 “Brincadeiras” na Sala de Aula.....	72
4.4 Questões Familiares - Felipe.....	76
4.5 A Moral e os Valores	94
5. Produto Técnico	97
6. Considerações Finais	101
Referência	104
Apêndices	111

Apêndice A – Roteiro Base Para a EP	111
Apêndice B – Entrevista Pós (EO)	112
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	113

Introdução a Leitura

A seguir, o leitor encontrará uma perspectiva geral sobre a pesquisa realizada nessa dissertação. O texto segue o modelo de *Thesis by Publication*, sendo essa uma das alternativas para o trabalho final do Programa de Pós-graduação em Educação – Modalidade Profissional.

A identidade profissional docente é construída ao longo de toda a sua vida através dos seus desejos, expectativas, formação acadêmica, vivências pessoais e nas reflexões sobre as práticas pedagógicas, sendo que todas essas são marcadas pelos locais e pessoas que propiciaram a sua ocorrência (Burnier, 2009). Por se tratar de uma formação contínua, entende-se também que a formação do professor não se limita a história de vida passada, mas também a vivenciada no presente através das ações intencionalmente desenvolvidas para conseguir superar os desafios que ocorrem no dia-a-dia do contexto do ensinar (Longarezi & Alves, 2009).

O docente se apropria das diversas formas sociais de realizar as atividades envolvendo a semioses e os processos de significação, já que ele atua através de signos e ferramentas construídas historicamente que fazem com que ocorra constantemente a atribuição de significados sociais e sentidos pessoais na sua forma de atuar. Dessa forma, a história de vida pode ser considerada o cenário onde os aspectos envolvendo a formação docente são explicitados, uma vez que ela por si produz um conhecimento de como é o atuar do professor no seu campo profissional (SILVIA, 2009). Por esses fatores a autora apresenta que se faz mister o estudo da história de vida dos docentes, pois essa é diretamente ligada a formação fornecendo a possibilidade de reconstrução das imagens do passado e presente, ao tempo que possibilita novos caminhos para tornar possível reflexões, mudanças pessoais, profissionais e sociais.

Silva (2009), ainda ressalta que a forma como o professor constrói quem ele é profissionalmente influencia a sua forma agir com os alunos, bem como as suas relações no ambiente de trabalho e desenvolvimento de práticas e ações pedagógicas. Ou seja, a história de vida que constituiu quem o professor é influencia diretamente a sua forma de lidar com os seus alunos e as situações apresentadas por eles na sala de aula. Com isso, ressalta-se que uma das vivências recorrentes em salas de aula é o *bullying*.

Busnello et al. (2009), apresentam o fenômeno como ações causadas de forma proposital que prejudicam ou ferem um indivíduo, sendo essas repetidas e caracterizadas pela dominação de um agressor sobre uma vítima mostrando uma desigualdade de poder de forma

violenta, seja ela física ou psicológica. O *bullying* ocorre em contextos interacionais dinâmicos envolvendo crianças de maneiras e papéis diferentes, como por exemplo vítimas, agressores e observadores (Salmivalli et al., 1996; Zequinão et al., 2016).

Esse também é um fenômeno de extrema complexidade e que tem a necessidade de ser mais investigado, uma vez que diversos fatores contribuem para a sua existência (Zequinão et al., 2016). Assim, quando mais fatores forem compreendidos maiores são as chances de intervenções e preparos eficazes para a situação.

Para Olweus (1997), os fatores que caracterizam o *bullying* também realçam a importância de observar as relações entre as crianças, pois existe uma linha tênue entre a brincadeira amigável e a maliciosa que se não for atentamente definida, entendida e delimitada pode se cruzar.

Um fator a ser considerado é que os agressores muitas vezes têm essas atitudes em busca de uma sensação de bem-estar e autoestima para a constituição da imagem do seu “eu”, uma vez que esses normalmente apresentam problemas de satisfação pessoal e de auto imagem devido a seu meio social não colaborar para a constituição positiva dessas questões (Olweus, 1997; Tognetta, 2015).

Enxergar o *bullying* a partir de uma perspectiva mais ampla destaca como esse fenômeno é relacional e formado a partir de compreensões do que é aceitável ou não em determinadas comunidades. Igualmente envolve considerar aquilo que é construído pelos valores coletivos e pelos significados subjetivos que cada membro do grupo cria na sua participação coletiva. Tudo isso demonstra que o *bullying* é um fenômeno formado culturalmente e é mantido pelas constantes representações afetivo-semióticas dos envolvidos (coletiva e subjetivamente).

Na escola, o meio mais comum da ocorrência do *bullying*, o principal mediador entre a instituição e criança é o professor. Entendendo previamente que as experiências biográficas formam os sistemas semióticos e de significação que organizam e orientam as práticas dos docentes, bem como participam da formação dos signos e do outro generalizado da criança, determina-se o problema dessa pesquisa: As relações entre as experiências biográficas do docente e suas práticas em sala de aula podem ser facilitadoras de situações associadas ao *bullying*?

Com isso, definiu-se o objetivo geral dessa pesquisa: Caracterizar e analisar as possíveis relações entre as experiências biográficas dos professores e suas práticas em sala de aula, como facilitadores de situações associadas ao *bullying*, entre os estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

A partir desse definiu-se os objetivos específicos da pesquisa, sendo esses: (i) identificar relações entre as experiências biográficas do professor e práticas pedagógicas em sala de aula; (ii) observar e caracterizar as dinâmicas das relações nas salas de aula dos professores participantes da pesquisa; (iii) relacionar as experiências biográficas e as práticas pedagógicas como processos mediados por campos afetivos-semióticos e que podem facilitar a emergência de situações de *bullying* em sala de aula; (iv) desenvolver um produto técnico visando docentes em formação com o objetivo de prevenir práticas pedagógicas que podem se tornar facilitadores de situações associadas ao *bullying*.

O principal motivo que guiou a escolha desse tema de pesquisa foi que no período da graduação em psicologia em uma das disciplinas práticas, fui alocada para fazer uma intervenção em uma escola. Logo que me receberam já me encaminharam para “a pior sala da escola/a mais problemática”. A sala era chamada assim pela orientadora e por diversos professores da escola. Eu e minha dupla passamos algumas aulas propondo dinâmicas e fazendo intervenções sobre respeito, cooperatividade, empatia e autoestima.

Porém, no último dia nós não conseguimos realizar a dinâmica proposta, já que a sala estava muito agitada. Faltando poucos minutos para a aula se encerrar a sala se aquietou e pudemos conversar com eles. Ao invés de brigar ou corrigir o comportamento deles, nós resolvemos expor nossos sentimentos de tristeza e chateação por não termos conseguido realizar a dinâmica proposta devido a agitação na sala. Também resolvemos reforçar a autoestima dos alunos, falando que nós sabíamos que eles eram capazes de se concentrar, participar durante a aula e melhorar o comportamento, pois elas eram crianças boas. Então, veio a resposta que mobilizou a elaboração dessa pesquisa. Um dos alunos virou para mim e disse “Tia, como que nós vamos melhorar se todos os professores falam que nós somos a pior turma da escola?”.

Desde essa época eu já pesquisava e estudava sobre *bullying*, e esse episódio me fez refletir sobre qual o papel do professor nesse fenômeno. Quando surgiu a hipótese de escrever um projeto de pesquisa para um programa de mestrado em educação, esse episódio foi o único que me veio à mente, e a voz do garotinho ecoa até hoje “como melhorar se todos falam que somos os piores?”.

Assim, apresenta-se a metodologia para coleta de dados do trabalho. Essa foi dividida em duas fases, sendo a primeira a escolha do participante da pesquisa, juntamente com uma entrevista semiestruturada inicial com a professora para contextualizar aspectos de suas experiências biográficas escolares e familiares, observações das relações estabelecidas em sala de aula e a utilização do jogo *The Sims 4* para imersão no contexto familiar do docente,

identificando significações não óbvias que não foram apresentadas verbalmente na entrevista semiestruturada. A segunda fase ocorreu através de uma entrevista final para compreender como esse significou suas vivências na pesquisa e as hipóteses dos resultados analisados. O método de análise utilizado foi a análise microgenética.

Por fim, esse trabalho propôs um produto técnico elaborado com base nos seus resultados. Esse, é uma disciplina a ser realizada nos cursos de licenciatura no período anterior aos estágios obrigatórios. Nela os professores em formação poderão compreender como as suas experiências biográficas podem influenciar as suas práticas em sala de aula e como essas podem ser facilitadoras do *bullying*. Com isso, espera-se prevenir práticas pedagógicas que podem se tornar facilitadores de situações associadas ao *bullying*

A participante da pesquisa foi uma professora do 9º ano do ensino fundamental que dava as disciplinas de biologia e química. A professora tinha 27 anos e lecionava desde 2015, sendo que na escola onde a coleta foi feita ela leciona desde 2016. A escola é pública e fica localizada em um município próximo a cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins.

A Psicologia Semiótico-Cultural, O Docente e o *Bullying*: uma relação possível?

Michelle Zukowski, degree student

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação – Modalidade Profissional

mizukowski@gmail.com

Michelle Zukowski <https://orcid.org/0000-0002-3859-2924>

RESUMO

O presente artigo está fundamentado em quatro grandes aspectos. Uma apresentação geral dos conceitos fundamentais sobre a Psicologia Semiótico-Cultural que oferece um panorama geral para o leitor sobre os principais conceitos considerados. Depois o texto aprofunda na ideia do outro generalizado, desenvolvido por Mead. A partir disso se faz uma análise das trajetórias de vida e os processos de desenvolvimento que permitem entender como o professor pode se tornar um facilitador de processos relacionais que tem diversas nuances e variações. Após esse percurso relacionam-se os aspectos teóricos gerais sobre cultura e outro generalizado, o leitor é conduzido para ver essas categorias teóricas na trajetória de vida e nas práticas do professor. Assim, no final do texto são apresentadas algumas ideias vinculadas com o bullying e as possíveis relações da sua emergência no cotidiano das aulas, com as práticas educacionais dos professores (que por sua vez as trazem a partir das suas próprias trajetórias de desenvolvimento).

Palavras-chave: docência; *bullying*; psicologia cultura; outro generalizado; desenvolvimento dialógico.

ABSTRACT

This article is grounded on four main aspects. A general presentation of the fundamental concepts about Semiotic-Cultural Psychology, that offers an overview for the reader about the main concepts considered. Then the text delves into the idea of the generalized other, developed by Mead. Based on that, an analysis of life trajectories and development processes is carried out, which allows us to understand how the teacher can become a facilitator of relational processes that have different nuances and variations. After this journey, the general theoretical aspects of culture and the generalized other are related, the reader is guided to see these theoretical categories in the teacher's life trajectory and practices. Thus, at the end of the text, some ideas related to bullying and the possible relations of its emergence in the daily life of

classes are presented, with the educational practices of teachers (who, in turn, bring them from their own development trajectories).

Key Words: teaching; bullying; cultural psychology; generalized other; dialogical development.

1 Uma Aproximação Geral aos Modelos Semiótico-Culturais

Na perspectiva semiótica cultural, o conceito de cultura é efêmero. Por se tratar de uma categoria abrangente e poderosa a cultura envolve todos os aspectos de todas as dimensões humanas. É por causa disso que não conseguimos apontar e afirmar uma ideia única ou universal sobre essa categoria (Valsiner, 2014). A cultura é elaborada por seres humanos em um determinado ambiente, é um construto social vago que se refere a um complexo fenômeno (Jahoda, 2012; Oyserman, 2017).

A cultura é heterogênea, composta por padrões explícitos e implícitos de comportamentos que foram adquiridos, construídos e reorganizados através das mudanças nos sistemas semióticos coletivos que permitam identificar cânones e regularidades (Kroeber&Kluckhohn, 1952; Valsiner, 2014). No entanto a Cultura não pode ser entregue como um “objeto” para alguém ou ser apenas transmitida como se fosse um sinal elétrico. Muito pelo contrário, ela é transferida e coconstruída, bem como reconstruída quando se transfere, ou seja, ela tem que transcender o conhecimento, as práticas e os sistemas de significados do seu destinatário (Valsiner, 2014).

A cultura orienta nossas ações, media as nossas relações, nos instrui em nossa concepção de valores, na violência, na paz, influencia a formação e a reformulação de signos, e nos concede a noção de sociedade e de pertencimento (Valsiner 2006, 2014; Branco, 2006; Branco& Miranda, 2017). Por isso que ao falarmos sobre cultura não devemos buscar a sua definição ou trata-la com rigidez, mas sim o contexto daquela cultura, o que ela carrega em si de signos e como esses são representados e transmitidos na sociedade (Jahoda, 2012).

A transferência da cultura permite a continuidade de uma sociedade, e é ela que mantém signos das suas primeiras gerações, sendo que para isso é necessário que ocorra a transferência cultural intergeracional (Valsiner, 2006). No entanto, também devemos salientar que essa transferência sofre modificações nos sentidos que cada indivíduo constrói. Ela não é homogênea nas significações entre os indivíduos de um grupo. Embora os sistemas semióticos

¹ Optou-se por tratar sobre o assunto com enfoque nos autores da psicologia cultural.

orbitem ao redor de significações comuns, nuances e particularidades emergem como consequência das trajetórias individuais.

Essa transferência ocorre de forma unidirecional ou bidirecional. Para Valsiner (2006) o modelo unidirecional vê o receptor como passivo, sem expectativas de reorganização das mensagens culturais recebidas, pois essas são fixas e caso as novas gerações não assumam o saber cultural exatamente como lhes foi transmitido é considerado que houve erro de transmissão. Esse modelo é comum em instituições que promovem práticas regulatórias (escolas, igrejas), pois o conhecimento é visto como algo que deve ser aprendido e não criado. Ele priva a criatividade e a reconstrução dos signos, não se encaixando na perspectiva cultural semiótica.

Já o modelo bidirecional permite que os sistemas permaneçam abertos para uma co-construção ativa de novos significados, já que todos os participantes (emissor e receptor) estão envolvidos ativamente na transformação da cultura, fazendo com que talvez o melhor nome para esse modelo seja multidirecional, pois os resultados são múltiplos caminhos de reconstrução das mensagens (Valsiner, 2006). Nesse modelo, a transformação da cultura ocorre em tempo real no decorrer do discurso social, pois os seus participantes alternam constantemente o papel de codificador e decodificador das mensagens.

A transferência da cultura tem 3 características principais (Valsiner, 2014). A primeira característica é que ela é Co-construída, ou seja, reconstruída em novas formas pelas novas gerações e grupos de pessoas com idades similares que passam pelo processo de ações comunicativas bidirecionais. A segunda, para o autor, diz que ela é Internalizada/Externalizada, ou seja, a pessoa decompõe as mensagens que recebe através dos seus signos e as recompõe em novos padrões intrapsíquicos trazendo esses a uma esfera acessível aos demais. E a terceira o autor chama de Coordenada, ou seja, diferentes agentes regulam as experiências que ocorrem no decorrer da sua vida de maneira direcionada, mas sem se tornar determinante, deixando um espaço aberto para as novas criações.

Vemos que o fenômeno da socialização no âmbito da perspectiva histórico-cultural é muito maior do que a concepção tradicional de aprender como conviver e se relacionar com as pessoas (Branco, 2006). Ele é um fenômeno de criação, constituição pessoal, transformação, evolução e desenvolvimento. Isso tudo é relacionamento.

Com isso, entende-se que a construção da cultura pessoal é interdependente da cultura inter-pessoal (modelo bi-direcional), e mesmo assim esse processo duplo de internalizar e externalizar signos garante a autonomia da cultura pessoal sobre a cultura coletiva através da formação dos novos signos (Valsiner, 2006).

A cultura pertence às funções da psicologia humana, pois constrói e usa sinais que transformam o aqui-agora, dá noção do que pode ocorrer “além” desse momento e do que já aconteceu (a relação temporal nos seres humanos é triádica passado/presente/futuro) (Valsiner, 2006; Rengifo-Herrera, 2009; Oyserman, 2017). Ela é pensada como práticas de conhecimento geral de um grupo sendo comum que pessoas vivam somente em uma cultura e isso faz com que o indivíduo, através dos seus recursos cognitivos, veja o dia-a-dia como previsível (Oyserman, 2017).

Tal afirmação pode ser encontrada, por exemplo, quando falamos de signos promotores. Os signos promotores orientam, de forma abstrata, a criação de diversos possíveis futuros através de sinais específicos que guiam o processo de significação mediante a hipergeneralização (Rengifo-Herrera, 2014; Marsico; Valsiner, 2018). Todo mediador semiótico pode funcionar como um signo promotor, sendo que esses servem como guias das diversas possibilidades de futuro e estão profundamente internalizados agindo como orientadores através de valores (Valsiner, 2006; Rengifo-Herrera, 2014).

Vale ressaltar que cada sinal/significado que usamos durante uma “janela” do tempo, que é o “presente”, é um dispositivo semiótico de mediação que se ramifica do passado ao leque de possibilidades de futuros, resultando não no conhecimento do futuro, mas sim em uma antecipando através dos signos promotores (Marsico; Valsiner, 2018).

É justamente essa possibilidade de imaginar abstratamente diversas possibilidades de futuro que permitem a constante criação e recriação de cada novo significado que orienta a pessoa e escolher um ou outro lado da experiência que ela previu, permitindo que ela se prepare para a mesma (Marsico; Valsiner, 2018; Valsiner, 2006). Além disso, quando se estabilizam, os signos promotores são carregados de sentimentos.

Enquanto os signos promotores nos dão a perspectiva de futuro, existem os signos hipergeneralizados, que nos orientam nas ações do agora – como nos vestimos, pensamos, sentimos – pois se permeiam dentro de nós já que se encontram na cultura que foi constituída nas nossas mentes com indícios afetivos do cotidiano (Valsiner, 2006).

O que destaca os signos hipergeneralizados na psicologia semiótica cultural é: eles legitimam as pesquisas empíricas na área, pois fornecem o senso de justiça, amor, certo, errado, sucesso, lucro, dentre tantos outros signos reguladores de relações (pessoais e grupais) que utilizamos, indo além de apenas o senso de necessidades e atividades cotidianas (Valsiner, 2006, 2017). Eles nos mostram como um indivíduo nunca é apenas um indivíduo, sendo parte de um todo e representando esse todo (Valsiner, 2017).

No entanto, os signos hipergeneralizados podem variar de acordo com a comunidade, mudando a relevância das ações e significados, fazendo com que testar a mesma teoria em diversas comunidades sem entender o contexto delas seja inútil (Oyserman, 2017).

Sabe-se que os signos promotores e hipergeneralizados nos dão capacidade de pensar em qual decisão tomar e as noções de crenças que temos de acordo com a sociedade em que vivemos. No entanto, surge outro elemento de igual ou maior relevância, os valores.

Os valores são os signos hipergeneralizados que guiam as ações humanas e são ligados a objetivos e propósitos através das crenças repletas de afetos que eles carregam, sendo que eles não se encontram na cultura, pois são a cultura, e a cultura é formada por valores (Branco & Valsiner, 2012; Branco & Madureira, 2008). Ou seja, o valor vai além. Ele sai do pensamento abstrato para a ação.

Eles são simbolicamente estabelecidos como campos afetivos hipergeneralizados que regulam as possibilidades de percepção e interpretação dos comportamentos, ou seja, os sistemas semióticos são carregados de valores que não apenas regulam as ações do aqui - agora, mas orientam as relações futuras (Rengifo-Herrera & Branco 2014; Yokoy & Rengifo-Herrera, 2020).

Com isso, nota-se que valores contribuem com o desenvolvimento positivo de indivíduos e grupos, mas podem acabar encorajando níveis inesperados de violência devido aos signos promotores, que fazem parte da sua constituição e que são carregados de preconceitos (Rengifo-Herrera & Branco, 2014; Yokoy & Rengifo-Herrera, 2020).

Para Yokoy e Rengifo-Herrera (2020), os signos promotores presentes nos valores é o que valida a existência dos estereótipos, resultando em ações discriminatórias, de segregação, e a rejeição/exclusão social. Nesse ponto, Branco e Miranda (2017) explicam que a violência, na perspectiva da psicologia cultural, é uma categoria relacional com diversos níveis de julgamentos sociais que é definida em perspectivas culturais coletivas e pessoais, porque o que é considerado violento em uma cultura pode ser aceitável em outra. Assim, entende-se que os valores guiam as ações dos indivíduos, podendo essas serem de paz e solidariedade ou violentas.

Como os valores são carregados de afetos, cognições e motivações relacionadas com as práticas e experiências (Rengifo-Herrera & Branco, 2014) eles resultam no entendimento das regras daquela cultura, mas os valores também podem mostrar traços problemáticos que herdamos dos nossos ancestrais (regras/sistema moral) que contribuem para ações de violência (Prinz, 2007).

Valores são mais resistentes em relações a mudanças, pois tem uma profundidade maior afetiva no indivíduo fazendo parte de forma ímpar da função de organização semiótica

(Valsiner, 2005 citado por Branco, 2006). Porém, como campos afetivos, são dinâmicos e ativos, podendo ser modificados no decorrer do desenvolvimento do sujeito (Valsiner, 2005 citado por Branco, 2006; Rengifo-Herrera & Branco, 2014).

Assim, entende-se que os valores podem ser caracterizados em dois tipos: os construtivos e não-construtivos (Rengifo-Herrera & Branco, 2014). Os valores construtivos são aqueles que contribuem positivamente para o desenvolvimento do indivíduo, promovendo a solidariedade, o cuidado e proteção com os demais. Já os não-construtivos são justamente aqueles que envolvem os atos de violência, como as exclusões, ataques, desrespeitos, entre outros (Rengifo-Herrera, 2014)

Importante ressaltar que se o valor é a cultura e a cultura é formada pelo valor, então os valores são co-construídos da mesma forma que a cultura. Toda cultura cria morais diferentes através de valores que se adaptam a novas circunstâncias devido a experiências que criam novas emoções e interpretações, o que recria os significados e personalidade (Prinz, 2007; Rengifo-Herrera & Branco, 2014)

Por fim, os valores são os responsáveis pelas nossas ações. E por mais que eles tenham uma raiz afetiva profunda dentro do ser humano, o meio pode trazer modificações de acordo com as “necessidades” vividas ou a influência da cultura presente, pois uma comunidade (escola, empresas, shoppings entre outros) contém diversos indivíduos de diversas micro comunidades cheios de valores-culturas diferentes, e isso pode gerar ou a construção de novos valores-culturas ou conflitos sociais.

2 Formação Dialógica de Comportamentos Grupais: O Outro Generalizado

No decorrer da infância alguns processos relacionais são necessários para que a criança se constitua como sujeito e cidadão. Dessa forma ele poderá criar relacionamentos adequados em sociedade e configurar os seus padrões sociais que guiarão suas atitudes. Dentre esses, na perspectiva dialógica de George Herbert Mead encontra-se a constituição do outro generalizado.

O outro generalizado corresponde a dimensão social normativa vigente do grupo que o indivíduo pertence, e esse tem um papel primordial na constituição do *self* da criança (Mead, 1967; Casagrande, 2016). Esse conceito descreve como um grupo internaliza de forma dinâmica em seus pensamentos individuais as perspectivas, atitudes, normas comportamentais e papéis da sociedade em que ele pertence, atingindo o potencial de modificar a sua comunidade

(Dodds, Lawrence & Valsiner, 1997; Casagrande, 2016). Portanto, o Outro generalizado constitui a vida do sujeito e guia o seu comportamento individual (Mead, 1967)

Um ambiente que contribui diretamente para a formação do outro generalizado é a escola, pois permite que a criança adquira competências cognitivas necessárias para terem um pensamento reflexivo, levando-a a compreender seu papel social (Sant’ana, 2005). Essa contribuição ocorre através do jogar e do brincar, sendo essas duas situações recorrentes na escola.

O brincar permite a interpretação de diversas personalidades que assumem o controle do desenvolvimento da própria personalidade das crianças (Mead, 1967; Dodds; Lawrence; Valsiner, 1997). Assim, as brincadeiras organizam uma relação social – através da interpretação de papéis (*roleplay*), pois a organização do raciocínio ainda não está completamente formada – que constrói o caráter na infância. Esse assumir papéis representa a capacidade de responder-agir às ações sequenciais que ocorrem nas relações sociais.

Já o jogar – jogos esportivos com times – é o que provoca efetivamente a sensação de outro generalizado. No jogo todos estão submetidos as mesmas regras o que resulta em múltiplos ajustes internos que causam a unidade, e isso controla as respostas dos jogadores durante o jogo (Mead, 1967; Dodds; Lawrence; Valsiner, 1997). Assim, a criança se torna o outro de alguém, parte de uma comunidade, um grupo social adquirindo a unidade de *self*, e esse que é chamado de “outro generalizado” (Mead, 1967).

Para Mead (1967) a educação democrática permite a socialização e o dialogismo entre as crianças, tornando possível a emergência de confrontos, permitindo que as crianças exerçam sua criatividade para a resolução desses conflitos. Isso resulta em aprendizagens obtidas nas mudanças de significados, que agora são co-construídos, formando sujeitos críticos e reflexivos (Sant’ana, 2005; Casagrande, 2016). Tais situações contribuem para a formação do outro generalizado, da identidade e consciência de si.

No entanto, a escola apesar de ser um ambiente propício para relações dialógicas entre pares, nem sempre é um ambiente seguro para o desenvolvimento do outro generalizado, pois onde existem relações entre pares existe a propensão para que ocorram diversos tipos de violência, dentre elas o *bullying*.

Ressalta-se que foi dentro desse ambiente que os professores também foram formados e que aprenderam a formar. Portanto as suas práticas e ações como docentes são reflexos do outro generalizado formado na infância.

3 Construções a Partir do Outro Generalizado

Quando se faz uma análise do conceito de outro generalizado algumas coisas chamam atenção. A primeira delas é como esse conceito, de certa forma, apresenta uma utopia do convívio social, colocando o outro generalizado como o mantenedor da estrutura da sociedade. Espera-se que ao compreender que o Eu faz parte de um todo com regras que regem o convívio e que a minha ação afeta a ação do outro, a impressão aparente é que então o Eu irá respeitar tais situações para que a sociedade se mantenha.

Nota-se tal afirmação quando Neto e Lima (2017) falam que a constituição do *self*, a partir da teoria de Mead, e do conceito de outro generalizado ocorre no coletivo a partir do momento em que as pessoas participantes do diálogo reagem da mesma forma aos diálogos emergentes na situação, compartilhando significados e resultando na adoção (ao redor de um sistema de signos comum) da atitude de um com o outro. Então, seria possível despertar em um indivíduo a mesma atitude que é despertada nos outros, e isso resulta no aperfeiçoamento do *self* através da intermediação das atividades sociais (Mead, 1967). Porém, na sociedade heterogênea existente hoje, o Outro generalizado se torna polissêmico, contemplando não apenas diferenças, mas contradições.

A forma como Mead (1967) apresenta o outro generalizado evoca a sensação que o autor enxerga os relacionamentos simetricamente. No entanto, a simetria nos relacionamentos é uma utopia, sendo comum que exista em certo grau a necessidade de controle e poder sobre o(s) outro(s), tornando as relações mais ou menos equilibradas com algum grau de opressão ou dominância (Rengifo-Herrera, 2014)

As construções de sentidos nas relações são baseadas em criações de sistemas semióticos orientados para a antecipação sendo que esses, por muitas vezes, criam uma ilusão de significados compartilhados, construindo afetos com o objetivo de gerar um entendimento mútuo, esse mediante a edificação de relações intersubjetivas (Rengifo-Herrera, 2014).

São justamente os padrões assimétricos das relações interpessoais que produzem a novidade e a co-regulação interpessoal antecipando as ações e emoções dos demais, fazendo-se assim, necessária para uma co-construção dinâmica de significados através das interações sociais interpessoais (Yokoy & Rengifo-Herrera, 2020).

Então, ao compreender o conceito de relacionamentos assimétricos dentro de uma intersubjetividade ilusória, pode-se questionar: como haveria espaço para um fenômeno

violento como o *bullying* nessa sociedade que vive em unidade promovida pelo conceito do outro generalizado?

O que não foi claramente apresentado no livro *Mind, Self and Society* (Valsiner, 2006) é que nem sempre os sistemas e subsistemas formadores do outro generalizado, fornecem dialogicamente condições para a sociedade se tornar uma unidade empática. Os signos fornecidos pelo conjunto social podem fomentar preconceitos e estigmas sobre a normatividade aceita naquele grupo, formando uma possível cultura coletiva de exclusão, por vezes violenta, dos que não se encaixam nos padrões impostos.

De acordo com Mead (1967) o outro generalizado que traz a conduta definitiva nos pensamentos de cada um, ou seja, é através dele que a criança pensa e age. Assim, é formado também um discurso geral que é entendido como sistema de significações sociais através dos pensamentos comuns naquele contexto.

A criança em formação ainda é mutável ou seja, suas ações são flexíveis o que permite a adoção da atitude do outro, tendo agora essa como referência para um objetivo comum e passando a assumir a moral do grupo que está no momento (Mead, 1967). Hoje a criança convive com o grupo A, mas amanhã ela brigou com os colegas do grupo A e se aproximou do grupo B. Isso causa uma variação das ações dessa criança de acordo com o grupo que ela está se relacionando.

Além disso, a criança faz parte de diversos subgrupos que podem conter regras diferentes, e isso pode causar uma volatilidade nas ações da mesma. Por exemplo: no grupo familiar ela aprende que tal situação não deve ser feita, mas no grupo escolar essa situação é comum e aceitável.

A partir dessa afirmação destacam-se dois fatores importantes que refletem o objetivo desse trabalho. O primeiro é: o *bullying* se for aceito moralmente em um determinado contexto, pode ser um fenômeno grupal. Os grupos podem ser tantos de vítimas como de agressores, e esses assumem uma atitude em comum que os leva a terem os comportamentos que os definem como tais. O segundo é: a escola é uma das formadoras do outro generalizado e tem o docente como um dos mediadores das relações no seu ambiente, portanto esse é um dos elementos da comunidade que evocam a formação do outro generalizado.

Ou seja, as ações do docente impactam a concepção de bem-estar da comunidade na criança, influenciando o comportamento social da mesma. Não se pode esquecer que o docente tende a atuar/formar as relações com as concepções de outro generalizado que ele foi formado.

Portanto, o que essa pesquisa propõe é refletir em como a criança pode se envolver em atos agressivos na escola por ter um grupo, ou figura, que normaliza, ou age de forma implícita,

para o *bullying*. Se o docente responsável pela mesma normalizar gritos ou correções públicas na sala de aula, o grupo de crianças pode se sentir no direito de fazê-los, normalizando essas atitudes como regras do seu outro generalizado. Isso ressalta a importância de entender qual foi a formação do docente e como ele vivencia essa formação na sala de aula.

Inserir a criança na escola favorece o seu envolvimento em atos grupais, inclusive aqueles violentos, uma vez que suas expressões são um reflexo da adoção da atitude do outro. Através desse processo é que a personalidade da criança é formada (Mead, 1967), e caso ações agressivas sejam normalizadas nessa formação, o *bullying* passa a participar da personalidade, o que acarreta também na concepção de moral da criança, já que a moral também é formada pelo Outro Generalizado. É a partir dessa formação de moral que se capacita as novas gerações para viver em sociedade de forma democrática (Casagrande, 2014).

Porém, além da escola ser uma nova comunidade na vida da criança, ela ainda é uma junção de diversas comunidades diferentes. Isso traz à tona que a moral é relativa de acordo com cada comunidade. Então uma violência que em um grupo é considerada não aceitável, em outro pode ser aceitável; por não existir somente uma comunidade, não existe uma formação absoluta do outro generalizado, assim cada comunidade incentiva a formação desse de acordo com as suas crenças.

O fato da moral ser relativa e cada sociedade, carregar em si uma concepção de moral diferente, desponta a reflexão de que o outro generalizado pode induzir comportamentos excludentes, resultando em possíveis penalizações físicas, psicológicas ou sociais entre comunidades diferentes, sejam elas micro e/ou macro. Ou seja, pode-se encontrar a estabilidade na comunidade por meio de atos de violência que excluam o indivíduo que não atende os padrões de normalidade instituídos.

Assim, nota-se que o outro generalizado do docente pode influenciar o mesmo a favorecer ou a excluir alguns alunos de acordo com a moral que ele tem. Essa reflexão não é uma forma de culpabilizar o docente por atitudes de exclusão ou agressão na sala de aula, mas uma reflexão sobre que tipo de preparação que os docentes possuem antes de assumir a mesma.

Para Mead (1967), uma vez que as atitudes comunitárias controlam as atitudes de todos, os auxiliando na formação do *self*, elas se tornam autoconscientes. Retomando tal conceito à luz das perspectivas teóricas apresentadas sobre o *bullying*, percebe-se que a agressão é feita de forma consciente e com intenção de dano, mesmo que não se perceba as consequências que esse dano trás (Olweus, 1997; Tognetta, 2005). Porém essas agressões podem partir da necessidade inconsciente de expressar suas emoções que, devido a vivências sociais dialógicas antecedentes, foram reprimidas. Isso mostra que o *bullying* é influenciado pelas relações

grupais do Outro generalizado. Portanto, o a agressão é realizada de forma consciente, mas o *bullying* pode não ser autoconsciente.

Um conceito complementar e que talvez amplie a ideia de Mead sobre o Outro generalizadosão os já citados signos hipergeneralizados. Tal conceito não contradiz aspectos apresentados por Mead, mas aponta como os signos não regem apenas aspectos positivos que auxiliam em pensar no outro para agir. Assim, os signos hipergeneralizados são os que constituem, de forma sistêmica, os valores pessoais através de conexões afetivas profundas que resultam em significações fundamentais (Rengifo-Herrera, 2014), sendo esses que também podem dar sentido aos possíveis preconceitos do sujeito.

Uma vez que na escola grande parte das relações e mediações ocorrem através do docente, esse também transmite a cultura e a moral. Assim o docente expressa reações, sentimentos e signos sobre situações que envolvam ou favoreçam o *bullying* na sala de aula. Portanto, é uma exigência conhecer o contexto de formação docente, uma vez que esse pode tornar-se uma peça fundamental para viabilização ou ressignificação do fenômeno.

4 ²Trajatórias de Vida e Processos de Desenvolvimento Nos Professores

A atuação docente é repleta de processos complexos que guiam crenças, práticas e ações em sala de aula e que permeiam de forma cotidiana a ação educacional. As práticas ou a atuação do professor não estão atreladas apenas aos aspectos formais da sua formação profissional. De fato, as vivências, significações e sistemas semióticos construídos durante suas experiências podem ter uma relevância maior do que é considerado pelas pesquisas. Porém, muitas vezes a ênfase recai somente nos anos de formação acadêmica.

Nota-se que no Brasil os processos formativos se dividem em formação inicial - processos que concedem uma licença de reconhecimento legal e público para o exercício do ensino, ou seja, os cursos de licenciatura - e formação continuada - iniciativas que surgem durante o período profissional do professor, sejam elas institucionais ou pessoais -, sendo compreendido de forma limitada como uma esfera do ensino com atividade intencional, dentro dos processos de profissionalização (Cunha, 2013; Garcia, 1999).

No entanto, queremos destacar que a formação do professor é contínua ocorrendo desde a educação familiar e cultural até o seu percurso acadêmico e formal o que mantém o processo vivo durante o seu ciclo profissional, ou seja, é um processo de natureza social de

² Optou-se por tratar sobre o assunto com enfoque nos autores da psicologia educacional.

desenvolvimento através de ações auto, hétero, interformativas e momentos interpessoais (Isaia 2006; Cunha, 2013).

A mudança paradigmática que trouxe o retorno do olhar para o sujeito como singular e a história de vida como um processo fundamental na sua formação, é de grande auxílio no desafio de repensar as práticas e pesquisas na área da educação (Silva, 2009). A história é contínua, ininterrupta e cheia de signos e significados que uma vez construídos no passado são vivenciados e atualizados ao longo das trajetórias ontogenéticas e em ações no presente, bem como repercussões no futuro (Rengifo-Herrera, 2014; Valsiner, 2014).

A compreensão de que a história de vida do docente é um importante elemento na sua constituição profissional fez com que a perspectiva de cruzar as histórias de vida com o desenvolvimento profissional se tornasse mais aparente, realçando a importância de investigações históricas-relacionais à luz perspectiva teórico-metodológica das histórias de vida (Silva, 2009; Rossato, Matos & Paula, 2018; Xavier, 2014).

Para Feiman (1988 citado por Garcia, 1999) a formação docente ocorre em quatro fases:

- Fase pré-treino: vivências de ensino ocorridas no período escolar. Essas podem ser reproduzidas inconscientemente pelo docente;
- Fase de formação inicial: vivências dentro de instituições de ensino (técnico ou superior) para formação de docentes onde são repassadas as práticas pedagógicas e disciplinas existentes na academia;
- Fase de iniciação: primeiros anos na prática docente, sendo que a partir desses são adquiridos aprendizados de estratégia e sobrevivência;
- Fase de formação permanente: aperfeiçoamento da prática docente e desenvolvimento como profissional a partir dos planejamentos pré-existentes nas instituições de ensino ou dos professores participantes dessa.

Tais fases apresentam a construção do docente como um processo de uma vida toda, sendo esse não necessariamente linear, mas sendo cada fase complementar na formação profissional.

Feiman desconsiderou uma parte da formação de extrema importância, a familiar. No entanto, Reis Jr. (2019) apresentou essa formação como saberes pessoais dos professores, sendo esses os que são ligados as reminiscências familiares – a pedagogia familiar – ou seja, a família como primeira fonte de saber e formação de crenças, moral, sonhos, ações e personalidade.

Isso realça a importância da pesquisa com a rememoração da vida em si, já que essa dá ao seu participante um sentido formador, e traz ao pesquisador o entendimento do complexo processo de formação dos movimentos subjetivos nas ações e relações pedagógicas, e conseqüentemente favorece a ampliação sobre a educação escolar e suas dimensões (Silva, 2009; Xavier, 2014; Rossato, Matos & Paula 2018).

Assim, para Huberman (2007) a ânsia em buscar as histórias de vida dos docentes é o que possibilita a produção do pensamento propriamente pedagógico sobre a docência. Porém, o seu enfoque foi nas fases da carreira do docente. As fases de Huberman (2007) se dividem das seguintes formas:

Tabela 1
Fases de Huberman

Fase	Experiência Vivida
Entrada na Carreira	Sobrevivência devido ao choque de realidade entre o esperado e o encontrado na profissão tanto nas relações como nos materiais; Descoberta devido a excitação inicial por estar em um contexto de experimentação e responsabilidade; Exploração devido a limitação de ir somente onde lhe foi imposto.
Estabilização	Através de uma escolha subjetiva de comprometimento total com a profissão – renega-se as demais possibilidades; nomeação oficial do cargo pela administração – sensação de libertação por dominar o plano pedagógico que executará.
Diversificação	A sensação de maior liberdade (pela estabilização) faz com que os docentes se sintam mais livres para diversificar experimentos, materiais, avaliações e metodologias.

Na primeira fase, *Entrada na Carreira*, as experiências de Sobrevivência e Descoberta podem existir de forma concomitante ou separada, só que quando concomitante é a existência da Descoberta que auxiliam os professores a suportar a Sobrevivência (Huberman, 2009).

No entanto, o fato de a exploração ser limitada pode novamente desanimar os professores em sua atuação, aumentando o conflito entre o idealizado e o real. Assim surge a importância da “estabilização”. Se forem superados os conflitos iniciais da profissão a estabilização é a sua recompensa, e com ela a possibilidade da liberdade de atuação, que foi chamada de diversificação. Os professores então, se tornam mais motivados, dinâmicos, e

empenhados nos demais movimentos existentes na escola, pois os medos e incertezas foram consideravelmente diminuídos. Portanto, tal fase é uma nova forma de se posicionar diante das ações e práticas educacionais.

O que impulsiona a formação do professor é o conhecimento e, o fato desse ser adquirido por toda a sua vida é o que permite que o docente, quando disposto, ressignifique constantemente a sua atuação, valores e conseqüentemente a sua identidade, permitindo que ele se adapte criticamente a cada nova realidade que encontrar (Pimenta & Anastasiou, 2008; Figueiredo & Morais 2013; Reis Jr, 2019). O presente nada mais é do que a sobrevivência do passado, uma demonstração dos signos do docente, sua formação subjetiva e de suas múltiplas identidades (Pimenta & Anastasiou 2008; Rossato et al., 2018).

Assim a reorganização semiótica, cognitiva e relacional do sujeito é permanente, repetitiva e multiforme repleta de signos e significados subjetivos em ações e relações que se reconstituem, sendo que ao mesmo tempo continuam sendo mobilizadas por aspectos da histórica ontogenética do professor. Esse vínculo passado/presente/futuro está totalmente atrelado as trajetórias de vida deles.

5 O desenvolvimento Cultural do Docente Como Influenciador das Suas Práticas e Ações Pedagógicas

Considerando o desenvolvimento como complexo e contraditório, mas antes de tudo dialógico (Fleer & Veresov, 2018), nota-se que as vivências anteriores estarão presentes no restante da vida. Essas são um emaranhado histórico que em qualquer estágio refletem o conteúdo passado, pois o desenvolvimento é um processo ininterrupto que se alimenta de si e não pode simplesmente ser controlado (Vigotski, 1993 citado por Fleer & Veresov, 2018).

É decorrer do desenvolvimento que são formados os signos e os valores, e esses se tornam reguladores das relações e do comportamento social do indivíduo, sendo que os valores se tornam símbolos que também regulam os relacionamentos interpessoais (Valsiner, 2006).

Através da internalização e canalização dos valores são constituídos os signos promotores. Esses orientam crenças e significações desenvolvidas através de participações em contextos culturais, regulando a relação sujeito-contexto e explicando a relação entre passado e futuro, sem desconsiderar presente (Rengifo-Herrera, 2014).

Os signos promotores geram sistemas de ideias, crenças, orientação de valores e ações, fazendo com que a criação dos significados não apenas oriente a conduta a relação sujeito-

contexto no “aqui-agora”, mas permita que a apropriação ou internalização das emoções se torne parte dos atuais momentos de relacionamentos (Shweder, 1990 citado por Valsiner, 2006; Rengifo-Herrera, 2014).

Nessa concepção, a escola também se torna um ambiente de transmissão cultural, tendo como principal ator do processo o docente. Ele facilita criação de significados através de espaços comunicativos, construídos pelas relações pedagógicas, mas também através de suas reações e respostas aos acontecimentos de aprendizagem (Casagrande, 2014). Ele se torna um mediador entre os discentes e a cultura através de sistemas educacionais formais, que são executados ou concretizados em Dispositivos Intencionais de Instrução Cultural (DIIC). Esses dispositivos não trazem à tona apenas conteúdo escolar, mas modos de relação, de socialização, de comunicação, de poder, de democratização e de violência (Rengifo-Herrera, 2009). Os DIIC são palcos onde essas significações ganham vida.

A forma como o professor age (não apenas com o conteúdo), mas também com o saber indica a forma como ele se posiciona e como facilita posicionamentos em sala de aula. O que se diz, o que se faz e as formas como as ideias são expostas revelam o que prevaleceu na vida do docente como signos promotores e como signos hipergeneralizados. Consequentemente, demonstra como esses signos estão sendo formados hoje na vida dos alunos.

Nesse trabalho, por exemplo, tais concepções puderam ser percebidas pelos instrumentos utilizados na coleta de dados. Através da narrativa de vida do questionário inicial e final, o docente teve a possibilidade de estruturar e reelaborar a sua trilha histórica pela rememoração, podendo inclusive reproduzir uma hierarquia cultural da sua sociedade de origem, permitindo que esse confronto, modifique ou perpetue a sua cultura (Rabelo, 2011; M. C. Oliveira, 2012; Sousa & Cabral, 2015).

Ademais, no jogo de simulação da vida utilizado, o *The Sims*, o professor expressa signos sobre seu passado, sobre seu presente e sobre o que espera do futuro. Signos que não foram expressados explicitamente na narrativa, mas que puderam ser apresentados no lúdico do jogo. Essas formas estão marcadas pela ideia de outro generalizado, de valores sociais, de simetria e assimetria como modos de canalizar o orientar as ações tanto dele, quanto dos alunos. Assim, a mediação semiótica da cultura parte do sistema que organiza as funções psicológicas intrapessoais (Valsiner, 2006).

No entanto, Valsiner (2006) ressalta que a mediação semiótica também pode envolver o campo inter-pessoal através de interações estratégicas que levam os interlocutores a armadilhas semióticas, e essas, tem por objetivo colocar o mediador como superior podendo

leva os demais a situações embaraçosas. Apesar de não ser o ideal, tais situações podem ocorrer em sala de aula através de práticas de tentativa de manutenção de ordem na mesma.

Historicamente a manutenção da hierarquia na sala de aula era através de castigos físicos, e hoje por vezes ocorre através de castigos morais através de grosserias e exposições dos alunos, trazendo a vergonha e humilhação (Aragão & Freitas 2012; Graça, 2002 citado por Aragão & Freitas, 2012). Insistir na hierarquização autoritária como método de resoluções de conflitos, reforça rótulos, buscas de laudos para justificar comportamentos, estigmas e separações entre alunos-modelo e alunos-problema, o que sustém a prática reprodutiva de punições constrangedoras socialmente (Luengo, 2010; Ramos, Almeida & Paiva, 2017). Assim o professor pode reforçar, mesmo que inconscientemente, tais mediações semióticas interpessoais buscando manter a suposta hierarquia em sala de aula.

Em complemento as ideias de Ramos et al. (2017) e Luengo (2010), encontra-se Rengifo-Herrera (2014). Para o autor, as ações e a linguagem que são utilizadas em situações de conflito ou violência exercem um grande poder na criação de contextos de “agitação, ansiedade e confusão que podem ser aproveitados pelos agentes de violência para firmar sua posição, e também (e mais importante) estabelecer uma nova ordem de valores” (p.47). Assim, o ator realça que através dos valores utilizados como guias de controle e de antecipação das práticas e ações, são criados novos sentidos de poder para as vítimas e para os perpetradores, que nesse caso seriam os docentes.

Vale ressaltar que essas práticas utilizadas pelos educadores podem ser uma reprodução simbólica de uma violência previamente sofrida no seu contexto escolar (Ramos et al., 2017), e que agora aparecem através das suas representações semióticas.

As instituições sociais são armadilhas semióticas que utilizam da mediação da mesma natureza com propósitos de regular aspectos relacionados com as funções psicológicas interpessoais e intrapessoais através de constante monitoramento, visando a transformação do sistema cultural da pessoa para os seus propósitos particulares (Valsiner, 2006). A escola não escapa de promover essas armadilhas semiótica. E uma vez que efetuadas nos seus discentes, esses podem voltar a reproduzi-las e revive-las como docentes.

As reproduções simbólicas de saberes adquiridos são perceptíveis quando na atuação docente esses utilizam estratégias de ensino semelhantes às dos seus anos escolares, pois essas adquiriram significados especiais através das relações que esse vivenciou de professor-aluno, enquanto aluno (Santos et al., 2009). Para os autores, contrário também pode acontecer. Ao se deparar com uma situação que evoca sensações ruins vivenciadas no período escolar, o docente pode se apropriar do anti-modelo. Ou seja, agir o contrário de como agiram com ele.

Isso acontece porque todo o pensamento humano é organizado culturalmente através de dispositivos mediadores que guiam os seus processos mentais por crenças e superstições, sendo cada pensamento baseado nas ferramentas resultantes das construções culturais elaboradas no processo histórico, que é permeado de relações sociais (Valsiner, 2006). Ou seja, é no pensamento que o pessoal e o social se unem ao processo semiótico cultural de significar o mundo e conseqüentemente, a si mesmo.

Assim, a relação professor-aluno é de extrema importância para a adaptação na escola, em especial para crianças que possuem dificuldades comportamentais pois, percebe-se que essa relação fornece uma das bases para o desenvolvimento de autorregulação socioemocional e de sentidos autoprotetores na criança, como a concepção de moral, percepção de autoeficiência e de autoestima (Baker, 2006).

Da mesma forma, a relação professor-aluno, juntamente com outras relações existentes no meio escolar, contribui para a construção da imagem profissional do docente, uma vez que a constituição de si é ininterrupta (Burnier et al., 2009). Na mesma proporção em que os docentes formam seus alunos e as constituições de si dos mesmos, eles também são formados e reformados por essa relação. Assim, a construção das identidades docentes ocorrem pela vinculação dos sistemas de ações com as histórias de vida, e através dessas ocorrem as formações de identidades reais que permanecem em contínua renegociação com um vasto campo de possibilidades (Xavier, 2014).

Portanto a cultura, as mediações semióticas, as construções de pensamentos, e conseqüentemente a história de vida do sujeito formam as identidades pessoais e profissionais dos docentes e acabam por regerem as suas práticas e ações. Dessa forma, as histórias também podem contribuir para as reações expressadas em sala de aula sobre o *bullying*, tornando pertinente a compreensão de como essas práticas e ações se relacionam com o este fenômeno.

6 O Bullying Como Fenômeno de Pesquisa. Conceitos Gerais.

O *bullying*, é uma realidade presente no dia a dia, por vezes de forma camuflada, que atinge a sociedade por inteiro em ambientes onde existem relações entre pares, sendo o meio escolar o que recebe maior destaques em pesquisas sobre o tema (Francisco, Libório, 2008; Nogueira, 2007).

Para que um conflito entre pares seja considerado *bullying*, ele atende a três características principais. São essas: 1) Dano intencional – sendo que esse ocorre sem

provocação aparente por parte da vítima, ou seja, essa é agredida somente por apresentar algo que não seja aceito pelo agressor; 2) repetir-se ao longo do tempo – demonstrando que não é apenas uma brincadeira pontual; 3) caracterizar relações interpessoais com desequilíbrio de poder – a vítima se sente inferior por conta das degradações e ofensas vividas, e apesar de mostrar um claro descontentamento ela raramente consegue se defender (Olweus, 1997).

A tradução do termo *bullying* para o português pode ser colocada como agressões intencionais, sejam físicas e/ou psicológicas, a uma pessoa do convívio de forma repetitiva e claramente com desequilíbrio de poder entre agressor e agredido, onde a vítima é visivelmente mais fraca (Manzini & Branco 2017; Olweus, 1997).

O fato de a escola ser um local que promove diversas relações entre pares, a faz um ambiente que favorece a prática de atos de violência e por vezes, comete-se o erro de ver o *bullying* como um comportamento normal (Freire, Simão & Ferreira, 2006; Leão, 2010). Essa visão mostra a falta de conhecimentos sobre o fenômeno, fazendo com que os profissionais da escola não consigam intervir adequadamente, não saibam diferenciá-lo dos demais conflitos e não consigam ensinar os alunos sobre as perigosas consequências desse fenômeno (Nogueira, 2007; Francisco & Libório, 2008; Leão, 2010).

Com isso, a escola pode acabar não atingindo o seu papel de uma formação integral do ser humano através do conhecimento expresso em um ambiente seguro de desenvolvimento, onde o aluno é preparado para exercer a sua cidadania na sociedade (Nascimento, 2011; Leão, 2010).

Outra característica do *bullying* é a existência de pelo menos dois grupos diretamente envolvidos: as vítimas e os agressores. Os agressores normalmente planejam seus ataques contra as vítimas, entretanto, nem sempre se tem somente uma vítima e um agressor, podendo existir um grupo de vítimas e um grupo de agressores (Carvalhosa, Lima & Matos, 2002; Tognetta, 2005).

Outro grupo presente durante a ocorrência do *bullying* são os observadores/testemunhas. Os mesmos não atuam diretamente nele, mas as suas reações podem intensificar ou diminuir a ocorrência do fenômeno (por exemplo, caso eles denunciem o ocorrido ou pareçam apreciar as agressões) (Tsang, Hui & Law, 2011; Melo & Pereira, 2017).

O *bullying*, como processo complexo, tem sido alvo de diferentes pesquisas, inclusive estudos que buscam fatores que podem ser precursores da agressão e estudos que buscam pelas consequências do fenômeno.

Os fatores que podem influenciar o *bullying* são diversos. No entanto, descobriu-se que quando as relações familiares são instáveis, com conflitos entre os pais ou com a ocorrência de

correções físicas e agressões verbais dos pais com as crianças, elas desenvolvem maiores chances de estarem envolvidas no fenômeno, principalmente na posição de agressores e vítimas-agressores (W. A. Oliveira, 2005, 2015, 2019; Pinheiro; Williams, 2009; Zottis, Salum, Isolan, Manfro & Heldt, 2014). Outro fator na relação familiar que pode influenciar o comportamento agressivo das crianças é a grande permissividade, pois isso priva as crianças de frustrações fazendo com que essas tentem externalizá-las na escola (Tognetta, 2005).

Olweus (1997) realça quatro principais motivos que levam os agressores a agirem de tal forma:

1. Ausência de afeto, atitude emocional negativa durante a primeira infância (possivelmente cometida pela mãe que é a primeira cuidadora) – aumenta o risco da criança se tornar agressora;
2. Grande permissividade, falta de limites claros sobre comportamentos agressivos com irmãos, colegas e adultos – aumenta o nível da agressividade;
3. Abuso de poder dos pais levando-os a aplicar castigos físicos e violentos, bem como explosões emocionais gerando agressão psicológica a criança – probabilidade a cima da média da criança se tornar agressora;
4. Características e traços de personalidade, que podem ser potencializados pelas opções anteriores.
5. A última opção é considerada com menos influência sobre a agressividade da criança do que as anteriores, mostrando que as relações abusivas na família têm maior impacto.

Nota-se que diversos fatores favorecem a pré-disposição para crianças se tornarem vítimas, agressores e vítimas-agressores do *bullying*. Importante ressaltar que cada região traz uma carga cultural que guia suas práticas dialógicas.

Dessa forma, encontram-se diversas concepções de moral que variam de acordo com o local em que a pessoa está inserida e conseqüentemente, fatores distintos que influenciam o *bullying*. Entretanto, é incontestável que as práticas violentas parentais, ou talvez de figuras de poder, com crianças influenciam a sua inserção no *bullying*, uma vez que durante essas relações estão sendo formados os signos hipergeneralizados das crianças e conseqüentemente os valores que guiam as suas ações.

Não existem somente fatores antecedentes ao *bullying*, mas também fatores que são conseqüências do envolvimento com o fenômeno. As conseqüências resultantes do *bullying*

podem ser vistas tanto a curto prazo (como as feridas físicas) quanto a longo prazo (como os transtornos psicológicos) (Albuquerque, Williams & D’Affonseca, 2013).

Entende-se também que o *bullying* pode estar presente em momentos cruciais do desenvolvimento dialógico infantil, resultando nas mais diversas consequências negativas que podem atrapalhar as vivências atuais e futuras de cada indivíduo.

Sobre as consequências do *bullying*, a vítima pode desenvolver Transtorno de Estresse Pós-Traumático; emoções como raiva, tristeza, vergonha, sensação de desmotivação e impotência, sintomas depressivos, vergonha em admitir a agressão e denunciar, e a longo prazo assédio moral no ambiente de trabalho (Mynard, Joseph, S. & Alexander 2000; Sampaio, Santos, Oliveira, Silva, Medeiros & Silva, 2015; Forlim, Stelko-Pereira & Williams, 2014; Andersen, 2015). Esse último pode ocorrer provavelmente porque as agressões sofridas na infância e a sensação de impotência podem reprimir a capacidade de defesa das agressões no decorrer da vida.

Vale ressaltar que os agressores físicos já relataram não sentir nada após as agressões, mas os agressores verbais relataram vergonha (Sampaio et al., 2015). De toda forma, em geral os agressores têm falta de empatia por suas vítimas (Sampaio et al., 2015; Tognetta, 2015).

O desenvolvimento dialógico parte de pressupostos de que são nas relações grupais que são fornecidas ferramentas para crescer e conviver bem na sociedade. Mas conforme explicitado acima, o *bullying* também pode ser encontrado em relações grupais. Dessa forma, se faz mister compreender como o crescimento em comunidade forma dialogicamente o ser humano e como o *bullying* também pode ser formado, e formar, através dessas relações.

Artigo 2

Representações Semióticas das Experiências Biográficas Docentes em suas Práticas e Ações como Facilitadoras de *Bullying* em Sala de Aula.

Michelle Zukowski, degree student

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação – Modalidade Profissional

mizukowski@gmail.com

Michelle Zukowski: <https://orcid.org/0000-0002-3859-2924>

RESUMO

Compreender o desenvolvimento e a constituição da prática docente através das suas experiências biográficas é compreender a história do seu processo formativo e sua atuação profissional. As práticas e ações docentes demonstram formas semióticas afetivas constituídas pelas suas trajetórias de vida. Uma vez formados e atuantes agora são formadores, com papéis essenciais no desenvolvimento dialógico e cultural da criança. Portanto conhecer as práticas utilizadas em aula é conhecer como seres humanos e futuros docentes são formados. Assim, investigou-se como essas experiências são expressas nas práticas docentes e analisou-se como essas se tornam facilitadoras de situações de *bullying*. A coleta de dados ocorreu através de uma entrevista semiestruturada, de um jogo de simulação da vida real (*The Sims 4*) e sessões de observação da aula. Concluiu-se que as experiências biográficas docentes estão presentes durante a sua atuação e suas expressões podem guiar o comportamento da sala, seja de forma positiva ou negativa (*bullying*).

Palavras-chave: docência; *bullying*; the sims; história de vida; signos afetivos semióticos.

ABSTRACT

Understanding the development and constitution of teaching practice through your biographical experiences, is to understand the history of your training process and your professional performance. Teaching practices and actions demonstrate semiotic affective forms constituted by their life trajectories. Once trained and active, they are now trainers, with essential roles in the child's dialogical and cultural development. Therefore, knowing the practices used in class is knowing how human beings and future teachers are trained. Thus, we investigated how these experiences are expressed in teaching practices and analyzed how they become facilitators of bullying situations. Data collection took place through a semi-structured

interview, a real-life simulation game (The Sims 4) and classroom observation sessions. It was concluded that the teachers' biographical experiences are present during their performance and their expressions can guide the behavior in the classroom, whether in a positive or negative way (bullying).

Key Words: teaching; bullying; the sims; life history; semiotic affective signs.

1. Introdução

A formação docente ocorre no decorrer de sua vida. Esse passa por diversas fases que contemplam as vivências familiares – pedagogia familiar, os anos iniciais na escola, os anos iniciais de formação técnica, a entrada na carreira, a estabilização, e a formação permanente (Feiman, 1988 citado por Garcia, 1999; Huberman, 2009; Reis Jr., 2019).

Nesses espaços de formação o docente vai se desenvolvendo dialogicamente e culturalmente através da transferência cultural intergeracional (Valsiner, 2006). Importante ressaltar que a cultura é transferida e co-construída de maneira bi-direcional, transcendendo o conhecimento prévio, permitindo que os sistemas permaneçam abertos para novos significados e sendo reconstruída pelo seu destinatário (Valsiner 2006, 2014).

Através da perspectiva dialógica cultural percebe-se que a socialização é um fenômeno de grande importância, pois ele favorece desenvolvimento pessoal através da transformação em tempo real da cultura (Branco, 2006; Valsiner, 2006). Assim, entende-se que a construção da cultura é inter-pessoal, mas ao mesmo tempo favorece a autonomia da cultura pessoal sobre a cultura coletiva, uma vez que o indivíduo forma novos signos a cada novo signo recebido (Valsiner, 2006).

Agora, com novos signos sendo recebidos e reformulados, o indivíduo forma os seus signos hipergeneralizados. Os signos hipergeneralizados podem variar de acordo com a comunidade em que o indivíduo está inserido e são eles que conhecemos como “valores”, pois são ligados a objetivos que são guiados pelas crenças afetivas que carregamos (Branco & Valsiner, 2012; Oyserman, 2017). Ou seja, são os signos hipergeneralizados que guiam as nossas ações no meio social, pois eles que nos dão a concepção de comportamentos aceitáveis e comportamentos não aceitáveis na sociedade.

Ao mesmo tempo que os signos hipergeneralizados contribuem para o desenvolvimento positivo devido a formação de valores, eles podem acabar incentivando ações inesperadas de violência, já que parte de sua formação pode ser carregada de preconceitos (Rengifo-Herrera & Branco, 2014; Yokoy & Rengifo-Herrera, 2020).

Outro aspecto da formação dialógica cultural presente na formação docente é o outro generalizado. Esse, também é formado através de relações sociais, porém a ênfase em sua formação está na escola e nas regras que essa apresenta para jogos grupais (como futebol). Mead (1967), apresenta que é participando desses jogos que o indivíduo cria consciência de que ele faz parte de um todo e que as regras existem para favorecer o coletivismo, assim se eu faço algo que me prejudica eu também estou prejudicando o grupo. Ou seja, o outro generalizado é como o indivíduo internaliza de forma dinâmica em seus pensamentos as normas comportamentais grupais e os papéis da sociedade (Dodds, Lawrence & Valsiner, 1997; Casagrande, 2016).

Tal conceito é um pouco utópico quando olhamos da perspectiva de que atos de violência podem ocorrer na escola, como por exemplo o *bullying*, já que esse fenômeno ocorre de forma proposital entre o agressor e a vítima sem provocação aparente e com constância (Olweus, 1997). E isso nos aproxima mais da ideia de que os signos hipergeneralizados estão presentes nas relações, pois parte das motivações para o *bullying* seriam preconceitos e estigmas criados no decorrer da vida.

Por essa perspectiva, percebe-se como os diversos ambientes em que o professor convive e passa durante a sua formação e constituição docente, fornecem trocas sociais culturais que formam os seus signos afetivos semióticos, o seu outro generalizado e consequentemente os seus signos hipergeneralizados. Ou seja, o docente é formado através das suas experiências biográficas, e essas guiam as suas ações no decorrer da sua atuação.

Caso em algum momento de sua formação seja naturalizado para o docente que o papel do professor permite comportamentos que validem situações de agressividade (como correções públicas humilhantes ou participação durante uma “brincadeira” de um aluno para com o outro), ele terá essas ações em sua sala de aula. Ressalta-se que da mesma maneira que o professor foi formado, hoje ele é formador.

A relação do professor com seus alunos é significativa para a adaptação dos mesmos na escola, principalmente para alunos com dificuldades comportamentais, pois essa relação prove uma base para o desenvolvimento de autorregulação socioemocional (Baker, 2006). Mas o contrário também pode acontecer. O professor pode inconscientemente prejudicar o desenvolvimento socioemocional de seus alunos, e isso ocorre devido aos seus signos afetivos semióticos formados, que guiam as ações que ele acredita que possam ou não ocorrer na sala de aula. Assim ele pode influenciar seus alunos a desenvolverem comportamentos cooperativos ou de rivalidade entre si.

Nessa perspectiva, essa pesquisa buscou saber se as experiências biográficas docentes influenciam suas práticas e ações em sala de aula, e se essas podem se tornar facilitadoras para a ocorrência de *bullying*. Acredita-se que compreender como a formação docente ocorre e como essa é representada na sua atuação pode diminuir/prevenir o *bullying*.

2. Método

O contexto de pesquisa escolhido foi uma escola pública de uma cidade interiorana próxima a Palmas, Estado de Tocantins, que se mostrou disposta a participar e que possui em sua grade escolar a turma do 9º ano do ensino fundamental, turma alvo da pesquisa. Tal turma foi selecionada devido a sua faixa-etária, que se mostrou pertinente pois entre 14 e 18 anos é contemplado um pico nas práticas violentas entre os adolescentes, sendo esse justificado pelo início de sua autonomia, ou seja, o adolescente começa a se afastar da supervisão de seus responsáveis, começa a frequentar mais espaços públicos e se torna mais exposto a situações de conflitos (Peres, et al. 2018).

Optou-se pela sala do 9º ano, pois nessa sala é contemplada a idade de 14 anos em diante. Como é relatado pela Organização Pan-americana da Saúde (OPAS), nessa fase os pré-adolescentes estão em um período de transição emocional onde se torna mais indicado, por exemplo, a elaboração de programas de prevenção e promoção de saúde, já que aceitam mudanças mais facilmente (Breibauer & Maddaleno, 2005). Além disso, em 2010 foi publicado o PeNSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, que visava identificar o *bullying* nas escolas brasileiras. Tal pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas, e essa decisão foi baseada na recomendação feita pela OMS que determina que a idade referência preconizada é de 13 a 15 anos, faixa-etária que pode ser encontrada em tal ano.

De acordo com o HBSC – *Health Policy for Children and Adolescents* elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para 2005/2006 a infância e adolescência são períodos-chaves para as desigualdades em saúde que podem persistir na vida adulta. Esse estudo envolveu 41 países e regiões e foi feito com pessoas de 11 a 15 anos, idades que se tornaram referência para os demais estudos em saúde, inclusive saúde escolar.

O seguinte trabalho teve a sua metodologia dividida em duas fases, sendo essas chamadas de Fase 1 (F1) e Fase 2 (F2).

A F1 é dividida em 4 momentos principais:

- Identificação da Professora Participante da Pesquisa (IP);
- Entrevista Inicial (EI);
- Observações da Sala de Aula (OA).
- Sessões com o Jogo *The Sims4* (TS4);

O roteiro base para a EI encontra-se no Apêndice A.

A F2 é constituída por:

- Entrevista Final (EF).

O roteiro base para a EF encontra-se no Apêndice B.

O primeiro momento da F1, que foi denominado de IP, foi o de maior dificuldade. Inicialmente obtivemos o aval de uma escola e apresentamos o projeto para os docentes, porém nenhum deles se voluntariou. Assim, foram iniciados contatos pessoais com alguns docentes que conhecidos me indicavam. Uma das docentes indicadas gostaria muito de participar, mas estava de licença maternidade. Assim, ela indicou uma colega que aceitou participar. Após o consentimento da professora, entrou-se em contato com a diretora da escola e solicitou-se um horário para a explicação do projeto. O projeto foi apresentado detalhadamente. Foi assegurado que a pesquisa seria totalmente sigilosa, não prejudicando nem ela, nem a escola e nem a professora participante. A mesma após entender os objetivos da pesquisa, a forma da coleta e que a pesquisa não traria prejuízos à escola, consentiu que a pesquisa fosse realizada.

A professora participante se encaixava nos critérios de inclusão da pesquisa. Esses foram:

- Ser professor da sala de aula que participará da pesquisa;
- Se voluntariar para participar da pesquisa;
- Ter disponibilidade para encontros semanais para a coleta de dados.

A professora assinou o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido afirmando que está de acordo em participar da pesquisa com os critérios apresentados pela pesquisadora. O TCLE assinado encontra-se no Apêndice C.

Em seguida, foi realizada a EI. O objetivo desse momento foi identificar o contexto da história de vida do professor a partir de uma entrevista semiestruturada. Essa entrevista permitiu o estabelecimento de uma relação intersubjetiva entre os que dela participavam, permitindo que o entrevistador assimilasse signos, significados e vivências pessoais e sociais

do entrevistado através da comunicação verbal e não verbal realizada (FRASER; GONDIM; BAHIA, 2014). Assim, os autores ainda realçam que tal tipo de entrevista é vantajoso, pois permite que o entrevistado seja ativo na construção da interpretação dos dados, o que flexibiliza o processo de coleta e análise dos mesmos.

Portanto, a EI teve enfoque em aspectos vivenciados na sua esfera familiar e nos seus anos na escola, uma vez que esses são indispensáveis para entender as dinâmicas exercidas pelo professor em sala de aula.

O próximo momento que fez parte da F1 foram as Observações de Sala de Aula (OA). Foram feitas OA de 3 aulas. Essas caracterizaram práticas e ações do professor participante em momentos, cenas e trechos que foram analisados como expressões facilitadoras da ocorrência de *bullying* entre os alunos. As OA foram realizadas durante as aulas da professora participante e as observações duraram o tempo proporcional a ocorrência da aula, aproximadamente 45 minutos.

Cada sessão observada foi vídeo gravada com duas câmeras de vídeo em ângulos diferentes e com o gravador de áudio do celular, para que assim fosse possível analisar as interações de diferentes perspectivas, minimizando a perda de dados e erros nas hipóteses dos resultados da pesquisa. Para prevenir qualquer intercorrência com as câmeras, participou da coleta de dados uma estagiária do curso de psicologia de uma faculdade de Palmas. A mesma não possuía qualquer ligação com a escola ou com a docente participante. Ressalta-se que os focos das câmeras permaneceram na docente e os vídeos gravados foram usados apenas para a análise. Eles não foram e nem serão publicados. Os vídeos foram analisados somente pela pesquisadora. Assim, não existe nenhuma possibilidade de identificar a docente ou a escola em que a pesquisa foi realizada.

Inicialmente o TS4 seria parte da F2 e a coleta ocorreria após a F1 estar completa. No entanto, por questões de tempo da professora a coleta do TS4 utilizando o jogo *The Sims* foi realizada no período contrário as aulas. Foram realizadas 7 sessões, sendo a 1^a para construir a família e as demais para jogar com os *Sims* (como são chamados os avatares construídos no jogo) criados.

O jogo é definido por sua empresa criadora, *Electronic and Arts*, como “o poder de criar e controlar as pessoas em mundo virtual onde não há regras” onde é possível expressar a criatividade através da personalização da aparência e da personalidade criando casas e estabelecendo relacionamentos entre os *Sims*. Por tais fatores foi optada a utilização do jogo nessa pesquisa, por sua possibilidade de fornecer momentos de projeção através das vivências lúdicas virtuais.

Saleme e Queiroz (2009), que também realizaram uma pesquisa com o jogo *The Sims*, consideram é inegável os caminhos diferenciados para interação que as novas tecnologias fornecem devido a sua multiplicidade de recursos e comandos, e com isso “não só a interação entre jogadores, mas também entre jogador e jogo, se mostram como possuidoras de características específicas diversas daquelas encontradas num mundo não-virtual, constituindo provável novo campo de pesquisa”.

Na pesquisa realizada com o *The Sims* por Mota, Thomaz e Melo (2015) com adolescentes de uma casa abrigo, os pesquisadores observaram em um último momento como os jogadores começaram a projetar no jogo pessoas que eram do núcleo familiar do qual foram retirados. Assim, representaram pais, mães e irmãos com o qual não tinham contato a bastante tempo, além de tentarem retratar de forma fidedigna sua família, expressando seus desejos e fantasias sobre a sua família real. Também foram expressos os desejos para o futuro ao representarem a si mesmos como adultos no jogo, agora com suas próprias famílias. O jogo possibilitou diálogos entre a história de vida real, ideal através de projeções. Inclusive a sua criança de uma jogadora foi recolhida pela assistência social do jogo por maus-tratos, como um dia ela também foi.

A faixa etária do jogo *The Sims 4* é para a partir de 12 anos, sendo que o *The Sims 2* e o *The Sims 3* tiveram a classificação para 16 anos. Porém os seus jogadores são de idades variadas, uma vez que o jogo *The Sims* surgiu no ano 2000, fazendo com que várias gerações acompanhassem sua evolução e continuassem consumindo seus conteúdos a cada nova versão lançada.

Por esses e tantos outros fatores o *The Sims* se mostra um jogo passível de representações de vivências, retomada da história de vida e projeções, sendo cabível em uma pesquisa científica. E nessa pesquisa, ele foi utilizado para trazer a luz representações semióticas que por sua sutileza não puderam ser completamente encontradas na EI, enriquecendo a compreensão dos signos afetivos semióticos do docente.

No primeiro momento com o jogo, ele foi apresentado pela pesquisadora a participante. A pesquisadora mostrou as ferramentas que o jogo oferece como: a construção do sim, a escolha da casa pronta com possibilidade de reforma ou a construção da casa de forma integral, as relações que podem ser estabelecidas entre os *Sims*, os lotes comunitários como praças e afins, a possibilidade da realização de eventos, a possibilidade de trapacear para conseguir dinheiro no jogo, entre outras ferramentas que forem consideradas necessárias.

Importante ressaltar que nesse primeiro momento a pesquisadora não expressou juízo de valor com base nas suas crenças e projeções. Apenas foram mostradas as diversas

possibilidades que o jogo oferece para que o participante tenha facilidade em acessar os comandos desejados, cooperando com o processo de pesquisa e de sua projeção no jogo.

A professora teve apenas uma instrução para iniciar o jogo “Crie a sua família, mas crie você como criança”. Assim, o jogo foi iniciado e jogado até a fase da adolescência, onde na festa de aniversário da sim o jogo se encerrou.

Para que todo esse percurso acontecesse, foram feitas 7 sessões de jogo (incluindo a demonstrativa) de duração entre meia hora e uma hora cada uma. Os dias, horários e quantidades de sessões por semana foram alinhados de acordo com a disponibilidade da professora. Então, as sessões ocorreram da seguinte maneira:

1. Apresentação do jogo pela pesquisadora;
2. Construção do *Sims* e escolha da casa para morar;
3. Reforma da casa já comprada/Início do jogo;
4. Jogou até atingir a adolescência.

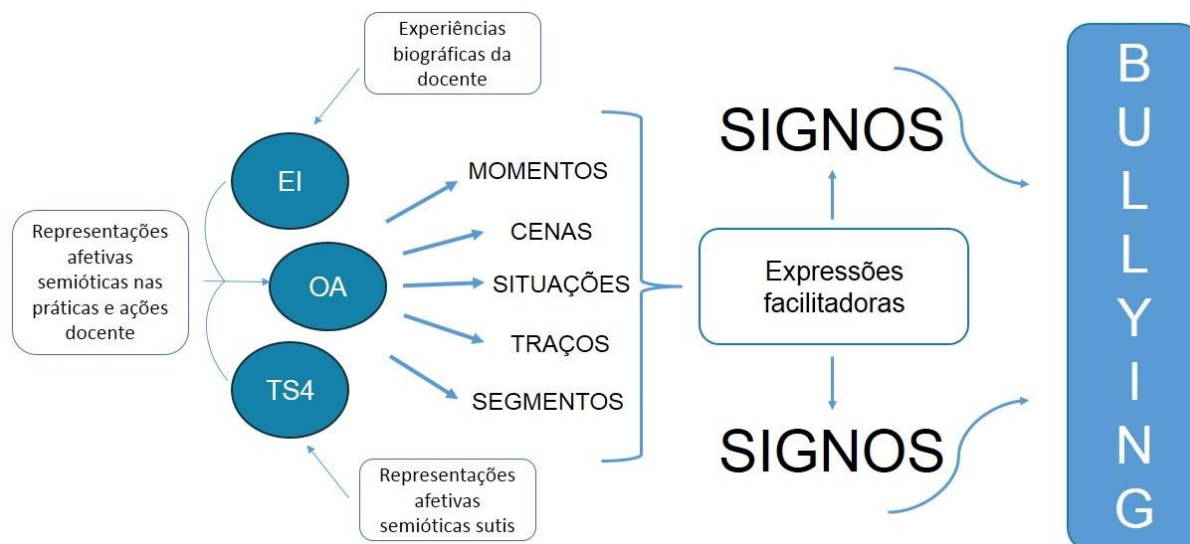
Dessa forma o professor jogará as fases que expressem a sua história de vida inicial de convívio familiar, fases que na vida real são concomitantes com os anos escolares e relevantes na formação do professor.

Todas as sessões foram gravadas e salvas. Também houve uma câmera externa para gravar a professora enquanto ela jogava para acompanhar reações e falas que fossem expressivas, porém não houve nenhuma significativa, uma vez que a professora permaneceu a maior parte do tempo calada concentrada no jogo. Isso em si já mostra a importância que ela deu para o seu *Sims*.

Para melhor compreensão dos objetivos da F1 e de cada instrumento utilizado, apresenta-se a Figura 1:

Figura 1

Fase 1 da Metodologia



Na F2 da metodologia foi aplicada a EF. Essa também foi uma entrevista semiestruturada, no entanto teve por objetivo explorar as significações do professor sobre as hipóteses levantadas através da análise dos dados.

Essa pesquisa realizou as suas análises através da perspectiva microgenética. Essa é definida por Góes (2000)

como uma forma construção de dados que requer atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (p. 9).

A análise microgenética baseia-se em um método investigativo experimental que parte de uma interpretação analítica, dividindo a pesquisa em duas categorias: a análise dos fenômenos socioculturais a partir de como eles funcionam mentalmente e a análise de como os fenômenos socioculturais atuam nos entendimentos dos seres humanos a partir dos seus processos psicológicos (Tomio, Schroeder & Adriano, 2017). Essa metodologia de pesquisa é comum na área da psicologia histórico-cultural e estendeu-se na Europa e nos Estados Unidos da América, porém tem se difundido no Brasil também em campos de estudo na educação (Flynn, Pine & Lewis, 2006; Tomio, Schroeder & Adriano, 2017).

Para que a análise ocorra de forma fidedigna encontrando os aspectos culturais e sociais relevantes, o pesquisador precisa conviver e observar com os sujeitos que estão sendo pesquisados e, posteriormente, promover momentos que “que estimulem os envolvidos a

utilizarem dos recursos semióticos e dos amplificadores culturais de que dispõem, provocando a mediação entre os elementos participantes” (Tomio, Schroeder & Adriano, 2017, p. 45)

Realizadas a F1 e F2 as análises dos dados foram iniciadas. Essa foi feita da seguinte forma:

- Transcrição da EI;
- Definição das categorias para análise da EI e da EF;
- Seleção e transcrição dos trechos e cenas das OA;
- Seleção e transcrição de momentos significativos do TS4;
- Análise microgenética entre os dados da EI, OA, TS4 e EF.

A análise dos dados contidos na EI e TS4 buscou destacar elementos significativos da história de vida da professora que se mostraram relevantes para o seu desenvolvimento docente, e que poderiam ser expressos através das ações e emoções nas suas práticas e ações na sala de aula. A análise da OA buscou seccionar trechos, e por fim cenas, que mostrassem situações relacionais que expressassem os aspectos encontrados na EI e no TS4, e gerassem comportamentos dose-resposta entre as ações da docente com os alunos e as ações dos alunos uns com os outros. Assim, os trechos selecionados mostraram as falas, ações e emoções expressas pela professora em sala de aula, podendo ser essas facilitadoras do *bullying* naquele contexto.

Cada dado coletado foi analisado individualmente, ou seja, cada fala da entrevista foi analisada em seu próprio universo semiótico e relacionada com uma categoria que a representasse. Cada vídeo da aula foi analisado individualmente e sequencialmente (primeiro a aula 1, depois a aula 2 e por fim a aula 3), pela perspectiva das duas câmeras e do gravador de voz, para que nenhum momento relacional significativo fosse perdido, mantendo a veracidade dos dados. Cada vídeo do TS4 foi também analisado individualmente, por sessões, e foi acompanhado o vídeo gravado da tela do jogo juntamente com o vídeo da câmera focada na professora enquanto ela jogava. Assim, qualquer representação semiótica que fosse verbalizada também poderia ser considerada na pesquisa.

Depois das análises individuais de cada sessão, cada fala e cada detalhe da pesquisa, iniciou-se a comparação de um dado coletado com o outro. Buscou-se traços e significados semióticos que estivessem representados nos resultados obtidos com um dos instrumentos de coleta e como esses se relacionavam com os resultados dos demais instrumentos, ou seja, uma fala da EI poderia estar relacionada com uma cena da OA, e essa poderia refletir elementos projetados no TS4. Tal comparação foi feita em uma perspectiva de espiral não estática, onde

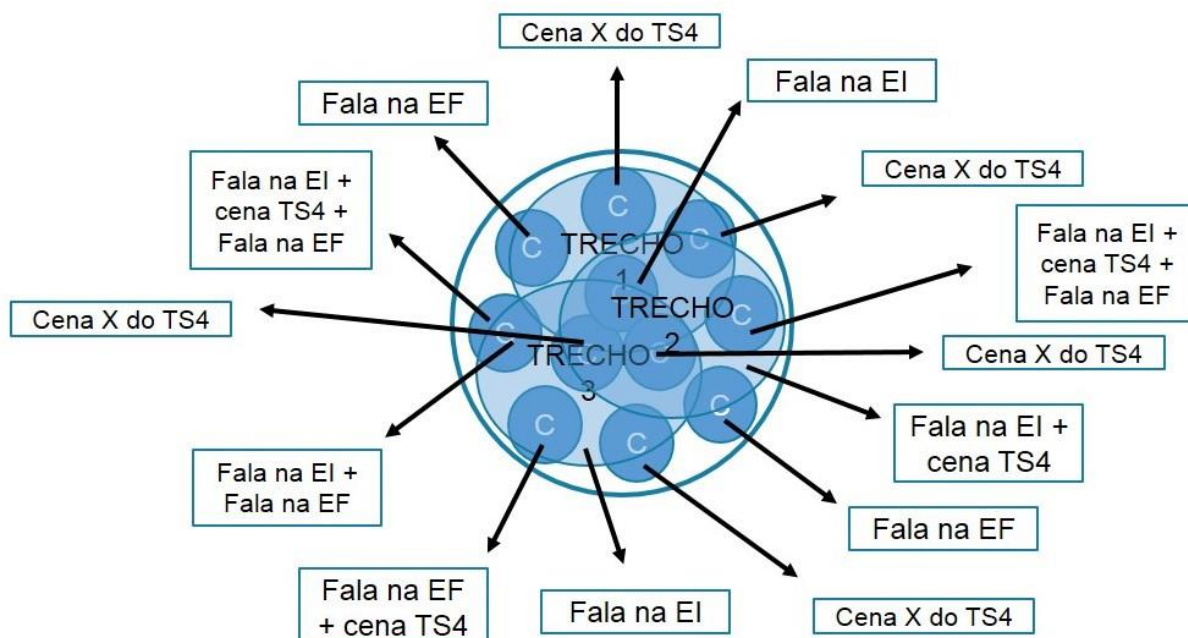
foi possível ir e voltar em cada trecho e cena que se conectam através das representações dos signos identificados. Dessa forma foi possível realizar a análise microgenética de forma minuciosa, afinando os resultados da pesquisa e aumentando o aprofundamento nos aspectos mais relevantes.

Assim, atingiu-se na análise dos dados um momento que pode ser chamado de “momento espelhado”, pois foi possível perceber como que a EI e o TS4 foram refletidos nas OA, e como a EF também refletiu essas significações semióticas afetivas de volta, complementando a análise dos dados através da visão da docente sobre as hipóteses dos resultados. Tal análise tornou possível a visualização de como as experiências biográficas docentes influenciam as suas práticas, ações e representações de signos na sala de aula e como esses podem se tornar, mesmo que de forma não proposital, facilitadores de momentos de *bullying*. Para facilitar análise microgenética dos dados utilizou-se o software XMind 8, assim se tornou possível formar mapas mentais que representassem de forma visual o momento espelhado.

A representação do “momento espelhado” encontra-se na Figura 2 a seguir:

Figura 2

Momento Espelhado



O núcleo da análise nada mais é do que as representações semióticas da professora que foram representadas em cada elemento da coleta de dados. Por isso que foi possível identificar

como os dados da EI, EF e do TS4 foram refletidos na OA. Acredita-se que através da metodologia utilizada obteve-se resultados aprofundados que contribuíram para a ciência e conscientização das práticas profissionais docentes e do *bullying*.

3. Resultados

Os resultados aqui apresentados são consequentes das análises realizadas da EI, TS4, OA e EF.

3.1 Respostas da Entrevista Inicial - EI

A entrevista EI consistiu em perguntas que caracterizassem a vida escolar a familiar da Professora desde os seus anos iniciais até o ensino médio.

A falas foram divididas em 8 categorias e cada categoria é representada por uma cor. As categorias e suas respectivas cores foram:

Roxo – Questões e relacionamento familiar: situações onde são apresentados aspectos referentes ao relacionamento familiar e seus desdobramentos, como convivência, valores, diálogos e conflitos, sejam eles produto das interações com a família ou de aspectos afetivos e semióticos da professora a respeito da família. Tal categoria se torna relevante pois teoricamente vemos como a formação docente se inicia na educação familiar, sendo essa também o primeiro contato que o indivíduo tem com a cultura e consequentemente com os valores. Uma vez que valores também são compreendidos como signos hipergeneralizados, percebe-se como esses guiam as ações humanas através das crenças afetivas desenvolvidas no decorrer da vida.

Verde – Vivências Escolares: As vivências escolares são o primeiro contato que o docente tem com a docência. Portanto, sejam elas positivas ou não, elas participaram da formação de culturas, valores, signos, moral e estão refletidas na atuação do docente hoje. Portanto, essa categoria visa identificar vivências que estão relacionadas a situações, fatos, pessoas, práticas ou valores presentes no contexto escolar. Essas vivências estão relacionadas com o contexto da escola em si ou se relacionam de alguma forma com esse contexto.

Rosa – Comportamento e Características Pessoais: Definições de características relatadas sobre si mesma e como esses comportamentos/características foram constituídas/vivenciadas em ações significativas dela com os demais ou como foram absorvidas através das ações dos outros para com ela. Essa característica em específico demonstra além dos valores, signos e culturas da docente, pois ressalta questões que foram desenvolvidas pelo outro generalizado e como ocorreu essa formação. Vale reforçar que a formação do outro generalizado ocorre através das interações dialógicas, principalmente as ocorridas na escola, e que esse se torna a dimensão social normativa daquela comunidade ensinando como que a pessoa deve agir no meio social. Assim, cada ação tomada é baseada no outro generalizado. Consequentemente, essa formação apresenta traços significativos do *self* que tem sua constituição como consequência da mesma.

Laranja – Momentos de Mudança: Momentos em que a professora apresentou/expressou mudanças significativas no seu modo de significação ou agir, entre o que ela era e o que ela é hoje, sendo essas mudanças nos valores pessoais/sociais reconhecidas por ela ou expressas sem uma total clareza e consciência sobre a transformação. Teoricamente, vemos que jovem encontra diversos dilemas no decorrer da vida que fazem com que suas experiências complexas se intensifiquem, fazendo com o *self* necessite de uma auto-organização e auto-regulação, principalmente quando o jovem está sendo incluído em novas esferas de experiência (família, escola, trabalho, lazer, entre outros). O *self* como um fenômeno que se constitui por internalizações de símbolos culturais, modifica-se pelas interações sociais onde o jovem busca fazer parte e ser aceito. Portanto, a cada nova vivência experimentada em uma nova realidade gera a auto-regulação do *self*, resultando em mudanças de pensamentos, emocionais, afetivas, de valores e comportamentais.

Amarelo – Comportamento Profissional: Situações que demonstram e descrevem as formas, práticas, comportamentos e valores que orientam a atuação profissional dela hoje.

Nota-se que durante a atuação docente, as situações vividas anteriormente podem ser refletidas de acordo com o que o presente lhes apresenta, uma vez que o desenvolvimento é ininterrupto. Com isso surgem as representações semióticas dos seus valores no seu dia a dia da sala de aula. Assim ele vivencia as fases explicitadas por Feiman (1988 citado por Garcia, 1999), (Huberman, 2007) e Reis Jr. (2019). No entanto, o docente possui a capacidade de reconfigurar suas configurações subjetivas conforme novos significados aparecem, o que nos mostra um princípio de adaptabilidade docente a uma nova situação.

Vermelho – Vivências com os Amigos: Momentos ou evocações que expressam como as amizades fazem parte da sua vida cotidiana e que permitem identificar outros sistemas semióticos de valores que se mostraram importantes nas vivências/práticas da professora, uma vez que toda e qualquer relação dialógica grupal irá contribuir para a formação do outro generalizado, contribuindo para a incorporação individual de pensamentos, atitudes e papéis do grupo. Assim, percebe-se que a visão do docente sobre fenômenos como o *bullying* pode ser totalmente influenciada por como ele vivenciou isso na época da escola.

Azul Claro – Formação: situações que refletem aspectos que envolvem a formação dela como docente e que revelam como essa formação impacta nas práticas docentes no contexto escolar. Essa categoria acaba representando um reflexo de todas as anteriores. Vemos os reflexos das fases da formação profissional, o reflexo de como o outro generalizado influenciou as ações dela no decorrer da sua formação como docente, além dos valores, signos, e posicionamentos adquiridos que refletem para a professora o papel do docente.

Azul Escuro – Sensações e Sentimentos: Sensações e sentimentos apresentados durante a evocação das situações passadas e como esses se tornam presentes e se atualizam nas vivências, valores práticos atuais. Se tornam perceptíveis devido a rememoração provocada na narrativa, permitindo que o docente tenha uma nova percepção das suas práticas.

Contextualização: a professora tem 27 anos, cresceu em uma cidade próxima a que mora e trabalha hoje. Mora na sua cidade atual há 10 anos e atua na escola pesquisada desde 2016. Moravam em sua casa ela, a mãe e 4 irmãos.

1. Poderia falar sobre como foi o seu início da vida escolar?

R: Curioso que foi muito cedo. Minha mãe trabalhava como auxiliar de SG na escola aí eu sou a caçula e não tinha com quem deixar. Aí eu acabei indo para a escola mais cedo – não me recordo com quantos anos, mas lembro que eu sempre ia para escola. Tanto é que eu fiz Jardim I uma vez só para fazer. Aí eu aprendi a ler e a escrever adiantado. Aí minha mãe me matriculou de novo porque antes eu só frequentava. A minha inserção na escola foi muito cedo por conta disso.

2. Como era o seu contexto familiar nessa época?

R: Minha mãe assim que eu nasci ela separou do meu pai que me criou. Meu pai biológico não era ele. E ela acabou separando, e aí eu passei a minha vida toda... eu não tive uma figura paterna presente. Aí teve essa pessoa que me registrou, eu tenho pai de registro, mas que não foi presente, e sempre foi a minha mãe mesmo. A figura paterna eu não tive. Só os meus irmãos que conviviam comigo e eu lembro muito pouco dessa época porque eles acabaram saindo muito cedo para trabalhar em Palmas. 2 homens, 2 meninas... nós somos em 6, mas uma delas eu não convivi porque quando meu pai separou da minha mãe ele levou ela, porque ela era filha só dele. Não convivi familiarmente com ela, somente contato muito pouco quando era criança. Aí era só nós. Sem a figura paterna presente.

3. Poderia me falar sobre como foi quando a sua segunda fase do ensino fundamental na escola?

R: Eu lembro... ai tem que repuxar na memória... eu lembro que foi assim, eu era uma criança muito tímida. Eu até falo para as meninas que antes eu tinha até medo de gente. Eu não sei como que eu passei por tantos processos que eu me tornei quem eu sou hoje. Porque como eu era muito caçula, minha mãe ela me privou de muita coisa. Minha mãe ela não me criou para o mundo. Eu não tive independência. Não brincava com as outras crianças porque sempre me resguardei muito por conta dela, ela não deixava eu fazer um monte de coisa... e aí isso acabou me retrocedendo, eu era um pouco introspectiva, eu ia pra escola eu não tinha muitas amizades... eu lembro que eu não... era aquela que chegava sentava, ficava caladinha, por muitas vezes eu até lembro... são coisas que marcam... eu não lembro a série, mas eu lembro que eu era muito pequeninha. Uma menina do nada ela me batia. Um episódio assim, que eu não lembro quantas vezes aconteceu, mas eu lembro de uma vez por nada, em algum momento ela me bateu. Eu lembro da fisionomia dela, não lembro nome, não lembro se teve um motivo... mas eu acredito que não porque eu não mexia com ninguém porque eu era muito calada, era daquelas que passava por despercebido. Não era de falar nem com professor. Dessa época mesmo que eu lembro, ainda não lembro se era transição entre a primeira e a segunda fase, mas eu me recordo que nem pra professor, pra professora eu falei desse dia que essa menina me agrediu. Nem pra minha mãe eu cheguei a falar. Porque foi uma coisa que aconteceu e eu não entendi o porquê aí eu fiquei meio assim sem saber. Mas eu lembro do episódio acontecendo.

E isso voltou a se repetir?

Não lembro. Eu acredito que não. Eu lembro só da fisionomia da menina e não sei porque que ela me bateu um dia na escola, na sala mesmo. Não lembro qual foi o contexto. Como eu era muito tímida eu sentava no fundo e acabava que a sala era muito cheia e acho que a professora nem chegou a ver. Não viu mesmo. E eu também não demonstrei nenhuma emoção na hora, e aí ficou... acabou e eu só lembro que teve esse episódio. Aí o tempo foi passando, tinha uma menina que eu era muito amiga dela, e eu lembro... não tem como não lembrar dessa fase dela. Nós passamos o período escolar todo juntas. Eu acho que depois foram coisas marcantes. A gente tinha a mesma idade, e a gente começou a estudar juntas. As nossas mães eram amigas e aí acabou transferindo essa amizade para gente. Aí sim eu tinha com quem conversar, com quem brincar...só que ela faltava muito, que ela era doentinha quando criança. E muitas das vezes ela faltava. Aí eu voltava a ficar sozinha. Mas foi mais ou menos assim.

Essa foi sua única amizade na escola?

Assim, no período escolar se eu for observar essa foi a grande amizade, que veio lá de trás e que permaneceu até o ensino médio. Agora tiveram outras que surgiram no ensino médio.

4. Como era seu contexto familiar nessa época?

R:Nessa época por muito tempo eu não lembro de datas, não lembro de períodos, mas eu lembro que essa época escolar como minha mãe havia separado aí eu vivia assim, tinha a minha mãe – a figura materna – e por algum tempo minha mãe se relacionou com uma pessoa que por muito tempo foi o meu padrasto. Ele já teve muita influencia dele, influencia escolar... nessa época o meu contexto familiar, ele era uma coisa mais consistente. E aí eu me recordo que teve muita participação dele na minha vida. Enquanto em educação, ele me ajudava... minha mãe não tinha tempo pra nada. A base familiar no convívio da escola, em me ajudar a fazer tarefa, era ele que fazia, ele fazia isso comigo e meus irmãos... aí tiveram alguns... a minha mãe ela se dedicava muito em prepara o material, preparar caderno essas coisas, mas o fazer mesmo ela não sabia, não tinha tempo. E nessa época era uma coisa mais consistente. Só que eles não tinham uma relação muito estável, mas eles passaram muito tempo juntos... não sei se foi 7 ou 8 anos... eles acabaram se separando. Aí no que eles se separaram a gente ficou de novo sem aquela figura paterna, aí ficamos só nós e a minha mãe. Só que desde sempre, a gente sempre teve assim, muita... fez falta a figura paterna, mas a gente sabia que não tinha outra opção. Era isso que tinha. Aí eu me recordo que na escola mesmo, essa minha amiga ela tinha o núcleo familiar todo completinho. Tinha pai, tinha mãe... aí todas as vezes que a gente ia sair para fazer trabalho ela falava “ah eu tenho que pedir a minha mãe” e a mãe falava pra ela pedir para o pai dela. E eu sempre achava curioso e eu falei assim “gente pois eu só peço a minha mãe!”. Aí eu sempre falava com a minha mãe e eu via que tinha algumas coisas que se tivesse figura paterna talvez teria sido diferente pra mim enquanto... pro meu desenvolvimento pessoal.

Você consegue pensar em quais coisas você acha que seriam diferentes?

Assim, o fato de eu-eu sentir um pouco desprotegida. Em alguns momentos assim de eu ter alguns conflitos em escola, e as pessoas sabiam que eu não tinha um pai... que um pai demonstra assim mais uma figura de bravo, de proteção mesmo.

Você acha que as pessoas se aproveitavam dessa situação para implicar com você nos conflitos da escola?

Não, não é nem que se aproveitavam disso, mas o fato de eu não ter uma figura paterna me deixava vulnerável.

Nessa época, você sofreu algum tipo de perseguição na escola também?

Não, eu lembro assim, que os meus conflitos eles não era com frequência. Lógico que a gente tem, não tem como passar nesse processo sem ter nenhum tipo de conflito porque eu estou mexendo com adolescentes com várias idades e pensamentos diferentes... eu tive alguns conflitos, muito poucos porque eu sempre fui ... a partir do momento que aconteceu um start na minha cabeça eu fui me soltando e eu tinha meu núcleo de amizades e do meu núcleo eu era uma das líderes.

Como é que foi esse start?

Não sei! Eu só lembro, eu lembro de mim, eu tenho até fotos, da pra ver a mudança eu era uma criança que o pessoa ia tirar foto e eu tinha vergonha de tirar foto. Eu ficava encolhidinha assim, a minha postura era diferente, a minha postura dizia muito sobre mim. Era uma coisa meio que encolhida. Eu lembro que eu ia no supermercado e eu tinha vergonha de pedir o que eu ia comprar, é... quando chegavam algumas pessoas em casa eu tentava me esconder... eu nunca fui daquelas pessoas que eram...

conviviam...

não. Aí eu lembro desse momento, é muito marcante pra mim porque eu tenho foto, eu tenho poucas fotos da minha infância, mas essas que eu tenho a gente vê que eu era muito retraída. Aí eu acredito que foi a partir da adolescência que eu fui me soltando mais que eu fui tendo mais amizades. Aí eu já começo... quando eu tava na adolescência eu era uma adolescente que conversava muito com as minhas amigas, e eu era uma adolescente extrovertida. A minha personalidade ela não sei... eu acho que ela mudou muito nesse período e eu acredito também que por influência. Tinha uma outra amiga que era muito assim, a gente se via uma na outra. E era uma vizinha minha, a gente convivia muito e a gente acabou que influenciando uma a outra.

E nesse período você já estava no ensino médio?

Eu acredito que eu estava em transição. No máximo oitavo/nono pro ensino médio.

Foi quando teve esse start, você mudou e começou a ser uma líder.

Isso, eu lembro que essa minha primeira amiga lá de trás, eu lembro que nós fazíamos uma série muito que inicial. Eu acredito quinto ano no máximo. Foi uma coisa que me marcou muito, das poucas coisas que me lembro. A gente tem o nome parecido, a gente tem a mesma idade, e aí a gente foi fazer um trabalho – aí como eu te falei ela era uma criança muito doente e ela faltava muito – e aí eu fui pra escola e ela não foi nesse dia. Se eu não me engano era uma aula de artes. Eu lembro do trabalho que a professora passou. A professora levou uma folha, era um patinho, e aí a gente tinha que fazer com papel crepom, a gente tinha que fazer bolinhas, amassar elas pra contornar esse patinho. Aí eu fiz o meu trabalho, achei lindo, entreguei, Aí a professora levou pra casa pra corrigir, e ela chegou no dia entregou meu trabalho pra essa minha amiga que a gente tinha o nome parecido. Aí eu falei assim “gente mas ela não veio esse dia”. Eu fiquei indignada. Aí eu cheguei em casa e falei “mãe”, aí era o momento que eu me senti diminuída. Porque eu estava lá presente, como ela não notou a minha presença? E ela anotou a presença, e ela confundiu o meu trabalho com alguém que nem estava lá? E nessa época não eram muitos alunos. Aí eu até falei para a minha mãe indignada. Minha mãe foi falar com ela. Minha mãe trabalhava na escola e aí minha mãe falou “professora, mas aconteceu isso” aí a professora veio falar comigo como se eu tivesse tido que resolver com ela. Só que aí eu falei assim – eu não tinha coragem de falar com ela, obviamente – aí eu acabei com falando com a minha mãe e a situação se resolveu, mas foi uma coisa que eu me senti mal pelo o que aconteceu.

E o que a professora falou para você?

Não, eu não me lembro se ela me deu explicação... acho que ela só falou que confundiu as pessoas, mas nossos nomes eram parecidos, mas não tanto assim para ela confundir. Aí foi o momento que eu me senti assim mesmo apagada... do mundo. E foi uma coisa assim que me marcou que eu me lembro do desenho exato, eu lembro de eu fazendo as bolinhas pra eu colar nesse negócio.

Você consegue falar para mim o que você sentiu depois desse start que você teve? Então, esse start que eu tive, pra falar a verdade aconteceu... quando eu vi eu já tinha mudado.

Foi uma coisa natural...

foi uma coisa que eu acredito que foi natural...

Foi em torno do oitavo ano?

Eu acredito que sim porque eu lembro de um episódio a gente tinha uma turma, como te falei eu e essa outra éramos as líderes. A gente descontraía muito com a turma, a gente que agitava a turma nesse período. A gente acabava que... a gente acabava que uma se via na outra, mas eu não lembro, assim... eu acredito que foi oitavo ou nono no máximo que a gente começou a... na verdade eu não... eu era muito tímida. Eu era muito retraída. E essa minha amiga não, ela sempre foi pra frente. Talvez por influência dela eu tenha tido esse start mesmo, convivência. E eu nunca me senti inibida pelas coisas que ela falava, pelas brincadeiras dela, muito pelo contrário, eu sempre gostei e talvez tenha despertado em mim a vontade de ser também.

5. Poderia me falar sobre como foi quando o seu ensino médio?

No ensino médio, as minhas recordações elas vem, mas manteve. Manteve o mesmo núcleo de amizade sempre foram os mesmos, a gente não... igual eu vejo hoje em dia as meninas entram muito em conflito, elas brigam muito, hoje elas são amigas amanhã elas não são mais. O nosso grupo de amizade era bastante consistente. E eu me recordo que foi assim, foi uma época bastante tranquila. Aí foi uma época muito prazerosa, que eu não tive tantos... na infância as coisas aconteceram e me marcaram muito, igual esse episódio me marcou muito, alguns outros... mas no ensino médio não teve nada que me marcou de forma pejorativa. Eu tenho boas lembranças. Tanto de convívio de professor, quanto convívio com as minhas amigas. No núcleo familiar também, eu não tenho nada que tenha me marcado. A minha mãe, foi uma época que ela... no decorrer do período, ela teve/tentou ter outros relacionamentos que não deram certo e acabou não me influenciando em nada. Foi bem tranquila essa época.

Então estava tranquilo no núcleo familiar e na escola. Não tem nenhuma memória assim, marcante que você possa trazer.

Uma. Uma. No final do ensino médio... eu não sei se foi na terceira série, pode até ser na segunda série, mas foi no ensino médio. Esse meu pai que me registrou, ele veio a óbito. E foi uma coisa que me marcou, me marcou assim pela perda. Ele morreu assim, de maneira precoce, foi rápida, ele teve um infarto, pegou todo mundo de surpresa. Foi esse momento que eu senti muito. Senti a perda, lógico, só que assim como a gente não convi... ele me registrou. Ele era o pai dos meus outros irmãos e ele me criou assim, ajudou na criação financeiramente, só que muito ausente na nossa vida, e aí eu não senti tanto. Tipo assim, se fosse a minha mãe, era uma perda irreparável. Eu não saberia a dimensão que isso ia me atingir. Agora como ele não morava com a gente, a gente se via muito raramente mesmo morando na mesma cidade... então me marcou, eu senti a perda dele, foi um momento assim que ninguém se esperava, se a gente tivesse assim se preparando para a partida dele talvez teria sido mais tranquilo. Mas talvez eu tenha, eu vi que meus irmãos sofriram mais, como eles se separaram logo que

eu nasci porque eu não sou filha dele, aí meus outros irmãos tiveram mais convívio com ele. Talvez eles tivessem sentido mais do que eu.

Ok, na escola não vem nada dessa época?

Não eu lembro que quando... até teve uma fala de uma das professoras ela era meia assim lelezinha, mas eu lembro que quando esse meu pai faleceu, esse meu pai de registro, aí ele faleceu e nós assim não chegou uma semana eu fui pra escola, aí ela falou assim “nossa” aí ela falou, me deu os pêsames e tal, e aí ela comentou “nossa, se tivesse sido meu pai eu não sei nem quando, se eu conseguiria vir pra escola”. Aí foi uma fala que eu fiquei observando, como se a gente tivesse... Mas eu não, eu não lembro de nada que veio que me marcou tanto nessa fase. Eu lembro que era uma época muito tranquila, na escola nós tínhamos um grupo e a gente acabava, falando hoje, voltando ao *bullying* que era o tema central, eu lembro que nosso grupo fazia assim umas piadas que a gente assim, tinha um lema que a gente perde o amigo, mas não perde a piada. A gente em si, a gente se atracava ali verbalmente fazendo uma piada ou outra, mas a gente fazia com outras pessoas que não eram do nosso grupo que acabava ofendendo. E aí se fosse hoje, a gente era um grupo que praticava *bullying*. Mas um *bullying* assim muito mais pela... um *bullying* mais leve eu diria. Se existe um *bullying* leve, eu não sei se existe um *bullying* leve, *bullying* é *bullying* (risos). Mas eu lembro que a gente tinha, a gente fazia, eu e essa minha amiga a gente fazia pra-pra-pra divertir a sala. A gente fazia, a gente falava algumas coisas alto para todo mundo escutar só que aquelas pessoas se sentiam atingidas. Alguns momentos até que elas sorriam também, talvez não incomodava tanto. Mas a gente falava algumas coisas que incomodavam sim talvez. Eu lembro.

6. Como era seu contexto familiar nessa época? Já relatado junto com a 5.

7. Você lembra de alguma situação específica na escola que te marcou muito?

R: Qualquer época de escola? **Sim.** Nossa é muito tempo! Não estou lembrando...

Você acha que as que mais te marcaram foram essas que você já falou?

É porque as que eu geralmente me recordo, foram as que me marcaram de forma ruim. Coisas que na época eu me sentia mal por esses episódios que acontecia.

Alguns desses episódios está relacionado com os professores ou somente com os alunos?

Não, até que com professor eu até me relacionava bem. Eu lembro que eu não gostava dessa que eu te falei lá da infância, eu não gostava mesmo dela, depois desse episódio aí que eu não gostei mesmo. Mas meus outros professores, inclusive eu me tornei professora por grande influência de alguns. Eu me relacionava muito bem com os professores, eu lembro que no EM mesmo, que é a época mais recente, eu tive bons professores, eu me relacionava bem com eles, foi realmente uma época muito tranquila. Talvez o que tenha me marcado mais foi a época lá do ensino fundamental da primeira fase, porque foi uma época que eu talvez pela situação, pelo núcleo familiar, minha família era muito humilde, talvez eu me sentia menor que os outros por conta disso. E aí com essa transição, talvez eu tenha parado de me vitimizar, e ter assim, encarado as coisas com outro olhar. Que a minha época assim da infância, da primeira infância eu lembro que eu sofria muito, eu sofria assim, com coisas pequenas do dia... agora a época lá da segunda fase eu já era uma criança, uma adolescente mais feliz, mais... como eu sou hoje! Hoje eu vejo que a gente passa por processos, e eu acabei entendendo que... o núcleo familiar não tenho como falar que não fez falta. Fez. Só que não é por isso que eu me tornei uma criança frustrada. Um ser humano com conflitos internos por conta disso.

Você falou que começou a ver com outro olhar. Que olhar seria esse?

Assim, eu sempre olhei desde pequena, as minhas amigas todas elas eram melhor de condição que eu. Eu fui por muito tempo a única negra. Teve um momento assim que na sala era eu e uma outra colega que éramos as duas negras da turma. E eu sempre via que as pessoas olham, não tem como, naquela época a 20/15 anos atrás, se hoje é do jeito que é, naquela época não era diferente. Aí eu sempre eu senti um pouco alguma coisa diferente, as minhas amigas todas elas eram brancas e elas tinham uma condição de vida melhor que a minha. Mas isso nunca, eu acho incrível, entre nós elas nunca usaram disso pra me diminuir, para se sentirem melhores. A gente era, a gente era iguais. Só que eu via que conosco funcionava assim, mas talvez com... tanto é que essa professora mesmo, aí eu já me senti ofendida por isso. Talvez pela situa... pela minha condição financeira, pela minha cor, talvez ela... não sei, talvez tenha sido impressão minha. Talvez se eu tivesse sido filha de professora como a minha amiga, se eu tivesse uma condição financeira melhor... ela teria tido um pouco mais de visão sobre mim. Aí isso me... isso veio assim, eu vim construindo, eu graças a Deus nunca sofri essas coisas com o meu núcleo de colegas, mas pessoal, a sociedade em si, a gente saía juntas... eu via um olhar diferente sobre mim por conta disso. E isso acabou assim, me marcando. Eu me sentia assim, em algumas vezes menor. Eu até observava porque que eu não tinha amizades com as meninas da minha classe social, da minha cor... eu olhava pras minhas amigas todas e elas eram todas muito diferentes de mim, assim socialmente e em termos de cor. Mas depois eu fui vendo que não... talvez as pessoas que tavam em volta, elas julgavam, elas praticavam alguma coisa e talvez eu nem percebia. Mas me incomodava, eu sabia que existia pela maneira de olhar, pela maneira como me tratavam as vezes. Mas aí a gente vai levando, a gente vai amadurecendo essas ideias, lá na minha cidade a população é predominantemente negra, mas eu vejo que na escola não tinham esses eventos que hoje tem para fortalecer a cultura, pra valorizar pra gente se sentir valorizado mesmo. Na época não tinha esses eventos (a escola havia acabado de ter um evento sobre orgulho negro). Aí eu, talvez se tivesse tido, talvez eu tivesse vindo a essa aceitação minha mais cedo.

Foi esse o olhar que mudou em você então.

Sim, por muito tempo eu me senti assim... não que as coisas é... não que aconteciam coisas, mas eu me senti assim pelas minhas amizades eu sentia assim “nossa eu sou tão diferente delas...” talvez eu num... mas depois eu, depois eu fui amadurecendo sozinha mesmo. Nunca porque as vezes as próprias... quando a gente tá passando por essas fases a fala do adolescente ela é muito inconsequente né. Principalmente quando tá naquela transição de hormônios, de sentimentos... mas eu não lembro de nada que tenha me marcado assim... entre nós. Talvez de um adulto até que tenha tido.

Tem alguma situação então com algum adulto?

Eu lembro assim, foi uma coisa que aconteceu, eu tava na casada dessa minha amiga de infância, e aí tinha um senhor, um rapaz, um homem na casa dela. Aí eu cheguei e ele falou assim “nossa pra tua cor até que você é bonita?!” Aí eu fique não falei nada. Mas foi uma coisa que não souo bem pra mim. Coisas do tipo. Aí já teve, sempre em casa de pessoas assim. Eu tava na casa de uma outra pessoa que um homem também falou uma coisa no mesmo sentido, pela minha cor... aí ele já falou diferente, ele falou que eu não era uma pessoa negra, que eu não tinha alguns traços tão marcantes, como se... acho que ele queria me tirar a minha identidade, que não é porque eu gosto de alisar meu cabelo que eu deixei de ser negra. Aí fora coisas do tipo, aí teve até um episódio muito triste que aconteceu comigo... também nessa família, dessa minha amiga, a gente foi fazer uma viagem e foi na época mesmo a gente já tava no ensino médio, mas me marcou muito, de forma perjurativa. A gente foi fazer uma viagem para uma cidade do lado que tinha festejo. Aí a gente foi. Aí eu fui com a família dela, ela tinha

a minha idade. Aí na volta a gente precisou, o carro acho que tava cheio e eu precisei voltar no carro que de uma outra/de um outro casal que era amigo da família dela. Aí tudo bem, lembro que o pai dela até falou “vai fulano com você” aí o cara falou assim “não, vai Tainara”, não sei se ele me chamou pelo nome, mas sei que ele me chamou pra eu ir. Aí eu acabei, o carro muito apertado, acabou indo eu ele e a esposa dele do lado. Aí na volta ele acabou assim, tentando me aliciar sabe? Ele pegou na minha perna, aí foi o momento que eu desabei lá. Pedi pra parar o carro na frente da esposa dele, desci, aí eu acabei vindo o percurso todo chorando por conta disso. Aí foi o momento que eu me senti, porque ele sabia que tinha que ter sido euporque se fosse a filha do... a a minha amiga ele não tinha feito isso. Porque o pai dela tava lá, aí é quando eu falo pra você que me deixava vulnerável. Eu sabia que eu não tinha a figura paterna – sino toca, pausa para choro – desculpa. Então, é isso rs. Eu preciso ir porque agora eu tenho aula.

8. Lembra de algum professor que te marcou por alguma coisa boa? Se sim, poderia falar o que?

Sim, por uma coisa boa sim. Qualquer fase né? Não, eu tive professores que me marcaram muito. Uma em especial que era professora de português e redação, ela tinha um bom relacionamento com todo mundo, ela era uma professora mais jovem, mais despojada, ela veio de fora e aí ela tinha mais... até questão de conhecimento ela tinha um conhecimento mais que os meus outros. E aí eu tive um bom relacionamento com ela. Eu lembro de algumas coisas, de alguns comentários que ela fazia sobre as minhas produções, sobre o meu desenvolvimento na disciplina dela que eu gostava muito também por causa dela. E ela é uma professora que sempre quando eu lembro de escola, de coisa boa, vem ela a minha cabeça.

Então ela te marcou por causa disso, ela te incentivada.

Sim, muito! Ela reconhecia a minha progressão, sabe? Eu andava com as próprias pernas e eu via que ela reconhecia aquilo, que eu me dedicava. Eu tinha afinidade e facilidade com a disciplina dela, então foram duas coisas que casaram e eu lembro muito das aulas dela. Até hoje eu lembro dela falando de conteúdo mesmo, já tem um bom tempinho já rs. E eu lembro da fala dela, eu lembro dela nos empolgando, nos entusiasmando, preparando mesmo pra vida. Eu lembro muito dela no meu cotidiano. Às vezes, principalmente agora na sala de aula, tem algumas coisas que eu vejo que eu tenho em mim algumas coisas que ela me inspirou.

9. Lembra de algum professor que te marcou por alguma coisa ruim? Se sim, poderia falar o que?

Ruim não, foi só essa mesma lá da infância. Mas não tive... tive professores que não me marcaram em nada. Que nem acrescentaram, nem me tiraram. Mas **ruim mesmo não me recordo de nenhum episódio.**

10. Você considera que essas vivências podem ter alguma influência na sua escolha profissional?

Sim, tem tudo a ver no meu caso que eu me recordo, isso é um fato que eu me recordo muito. Eu estudava no jardim de infância. Era antes do quinto ano. Era muito pequenininha. Aí eu tive uma aula de ciências, eu lembro da professora. Aí ela tava dando a aula dela, e aí eu fiquei encantada com a aula. Aí eu cheguei a dizer “nossa eu queria ser professora de ciências”. E eu me recordo dessa fala, me recordo a sala que eu tava, não me lembro do que que era o conteúdo específico, mas eu já me identificava. Isso foi na infância. **No ensino médio, eu já tinha um outro professor que também era um bom professor, e que eu vi que das disciplinas todas foi uma coisa que eu me identificava mais.**

E esse professor era de qual disciplina?

De biologia e de química. E ele era um professor que também inspirava. Não tanto quanto a outra, mas eu me identificava. E eu via das minhas vivências, das minhas atividades na escola, eram as que eu mais me identificava, era as que eu mais me saía melhor, as minhas amigas todas elas iam melhores cada uma em uma disciplina e eu me identificava mais com essa. E acabou refletindo na minha decisão mesmo. Eu acho que foram inspirações de... e afinidade né, agora de ter acontecido algo pessoal, não. Só da vida escolar que veio a me inspirar a me influenciar profissionalmente.

E hoje você da aula justamente nessas disciplinas.

Sim, hoje dou aula nessas disciplinas.

11. Falar sobre essas memórias te trouxe mais alguma coisa que queira mencionar?

Não, assim, não trouxe... não trouxe nenhuma outra lembrança que eu tinha guardado, mas a sensação depois e fiquei pensando “nossa como é curioso pqtava tudo guardadinho, tava tudo meio que cicatrizado e a gente foi lá mexer na ferida”. E foi uma experiência que eu nunca tinha tido, eu nunca comentei dessas coisas... esse caso mesmo da professora lá da infância, não comentei com ninguém! Acho que nem a minha mãe eu acho que lembra disso. E foram coisas assim que eu não conto pra ninguém, por falta de oportunidade, por falta de contexto mesmo e aí acabou que eu trouxe, como a gente no decorrer da conversa foi desenrolando, veio assim uma sensação de “como que a gente armazena tanta coisa que as vezes por muitos e muitos anos a gente mantém lá adormecido/esquecido e quando a gente recorda parece que foi ontem”, parece que a sensação é que foi ontem, que as coisas aconteceram como tinham que acontecer, mas que se acontecesse hoje eu teria um posicionamento diferente talvez do que eu tive lá atrás. Mas são coisas que me ajudaram ser quem eu sou hoje. Eu vejo muito assim de coisas que aconteceram lá atrás que eu acho que foram errado que aconteceu e eu tento evitar de reproduzir isso com alguém.

Você acha que essas coisas erradas você tenta evitar reproduzir na sua atuação?

Sim, também. Porque foram coisas, são coisas, que só quem mesmo passa sabe! Às vezes a gente acha que é uma coisa tão pequena, mas na idade que eu tinha, no contexto familiar que eu tinha, isso me respingou muito tempo, muito mesmo. Tanto é que eu lembro... a minha memória quanto a isso ela é muito fresca, ela é muito... assim é como se tivesse mesmo sido ontem.

Você lembra detalhes né.

Lembro detalhes e foram coisas que me marcaram pejorativamente. Dessa época eu não lembro de nada “ai foi fantástico isso”. Eu lembro desse fato que me marcou muito e aquele outro episódio que também, até hoje eu olho pra pessoa eu tenho repulsa. E falar sobre esses assuntos, eu nunca tinha tido essa experiência. Aí eu fiquei refletindo esses dias “gente como é incrível, e ninguém nem imagina que a gente carrega esses conflitos dentro da gente”. Imagine o outro, quantas pessoas carregam dentro de si tantos conflitos internos e passam por despercebidos.

É isso rs tá mais tranquila hoje? Conseguiu assimilar bem a conversa que a gente teve?

Não depois eu fiquei pensando muito quanto a isso, memórias previamente adormecidas, ainda tem, a gente ainda sofre influencias sobre elas. Mesmo coisas que aconteceram a muito tempo, esses tem no mínimo 15 anos isso, esse da professora. O outro caso é mais recente, deve ter uns 10 no máximo. Mas são coisas assim que falando, e eu não sou de falar, eu não sou de falar mesmo das minhas coisas, não sei eu nunca tinha passado por essa experiência. Mas até que foi bom, depois da conversa a gente olha do tanto que coisa que a gente vive, as

vezes a gente esquece do contexto, do quão a gente precisa ser forte para enfrentar essas situações e não deixar que isso interfira na tua, no teu eu. **E o quanto a gente já foi também para chegar até aqui.** Então é uma construção né, você vai construindo e nada do que aconteceu, eu usei para justificar alguma coisa que fosse ruim em mim. Que tem muita gente que não sabe passar pelo processo e acaba absorvendo isso e respingando na tua personalidade, causa alguma revolta. Eu acho que eu tenho... eu acho que eu soube lidar e tenho aprendido a lidar com as situações. **As coisas não são fáceis, a gente tem que, olhar que, as coisas tendem a melhorar. Eu já vejo que aquilo que aconteceu lá atrás, as vezes hoje acontece com alguma, com alguém, mas talvez não com tanta frequência. Eu já vejo assim, um olhar mais de igualdade das coisas. Pelo menos aqui né.**

Aqui na sua escola você achar que é essa a realidade?

É, eu acho que a gente olha de igual pra igual, eu acho que naquela época muito pela questão social. Eu acredito. Eu não sei se... às vezes a gente procura razões para as coisas, mas tem coisas que não tem razão, simplesmente elas aconteceram por acontecer. Mas se eu pudesse colocar uma justificativa pelo o que ocorreu, pra mim seria a questão social mesmo.

3.2 Entrevista Final - EF

A Entrevista Final foi elaborada após a análise dos dados com objetivo de esclarecer as hipóteses levantadas nos resultados e compreender quais as percepções da professora diante dos assuntos que foram trabalhados. Sua análise também é através da divisão por cores pelas mesmas categorias que a EI.

1. Você acha que foi preparada para lidar com o *bullying*? Como diferenciar situações de *bullying* de brincadeiras na sala de aula?

Não me senti em nenhum momento, de maneira alguma. A formação fica mais centrada no específico. E todos os outros desafios que a gente encontra na sala de aula como deficiência, como alguma especificidade que a gente pode encontrar nos estudantes, até isso, essas coisas de *bullying*, de racismo, xenofobia, tudo isso a gente não tem acesso nenhum. A gente chega na escola, no nosso trabalho, e a gente tem, a gente só aprende mesmo ao lidar com isso diariamente. Às vezes acontece a primeira vez... já aconteceu de eu escutar algumas coisas e eu me colocar no lugar do meu aluno que sofreu aquela palavra naquele momento. E aí eu fui me tocar me sensibilizar que eu tinha que fazer alguma coisa. **Mais por um instinto de já ter passado por isso, não por ter sido preparada pela formação.**

Diferenças:

é assim, a gente até conversa um pouco as vezes entre nós, porque é muito difícil a...a geração de hoje ela é muito sensível, ela é um pouco doente e aí doenças que vem desde, desde sempre do núcleo familiar por alguma deficiência, e eles são mais sensíveis. E a gente até conversa entre nós, professores ali, que quando a gente era adolescente, quando a gente passava por isso, a gente lidava diferente. E agia diferente. Tenho uma amiga mesmo, uma professora que ela é negra assim como eu, só que ela tem traços mais acentuados de negro. E aí ela fala que nunca se incomodou que chamavam ela de disso e aquilo, e ela nunca se sentiu diminuída, mas que hoje

os meninos não tem essa, essa personalidade de agir assim. E aí às vezes a gente vê o *bullying* acontecendo... e aí quando... eu, eu acho que... eu, pelo menos eu que não sou preparada eu, eu, sempre reagi assim que tem algumas coisas que me machucou lá atrás quando eu sofri, em algum momento, mas eu percebo ali o contexto da situação. Quando acontece ali alguma coisa que chega a ofender, eu vejo se os alunos entre si eles se permitiram os dois, estão conscientes da brincadeira, ou se o tom de um foi mais grosseiro e o outro não aceitou... e aí eu tento ver isso pra eu poder me posicionar, que as vezes eles discutem entre si, alguma coisa combinada e tá tudo resolvido! Agora quando eu percebo que um ficou realmente machucado que incomodou, que as vezes eles saem chorando eles, as vezes pedem pra sair pra respirar... as vezes eles demonstram lá na hora que eles não estão bem. E aí é... nesse momento, nesse sentido sabe? Só tento intervir – porque as vezes a brincadeira acontece entre eles. Já teve vezes de eu falar alguma coisa e eles falam “não professora a gente só tá brincando”. Que nenhum dos dois foi ferido. Sim é porque eu acho que é muito particular, acontece que eles lidam, tem aluno que lida diferente, que alguém falar isso pra eles não incomoda tanto como se fosse pra outro aluno incomodaria muito e aí eu tento não abrir pra um leque assim muito amplo e acaba que nosso tempo que já é curto, acaba tomando muito tempo.

2. Em algum momento no decorrer da sua formação você foi levada a refletir em como a sua história de vida – desde o contexto familiar, os anos na escola e os cursos técnicos – influencia as suas práticas e ações como docente?

Eu acredito que... assim, eu não consigo me lembrar com exatidão. Mas eu acredito que sim. Principalmente assim, eu acho que eu me recordo que não as disciplinas específicas do curso, mas algumas disciplinas voltadas assim, para a área licenciatura, elas em alguns momentos fazem a gente refletir no que a gente viveu enquanto educandos, o que a gente poderia usar disso para ser o melhor professor. Se eu passei por algum conflito, por algum problema, para que eu não cometesse o que alguém fez comigo.

3. Sobre o seu contexto familiar, apesar de você ter um relacionamento distante com seu irmão mais velho, quais as principais características que você atribui a ele?

Não a gente... ele, ele era assim... com uma palavra, muito ríspido. Não, ele não era um irmão atencioso, carinhoso... inclusive até hoje vejo isso nele, em como ele trata as filhas dele. Ele é meio machista assim. Ele trata melhor, não com mais carinho, com mais amor porque ele não é uma pessoa com essa personalidade, mas ele trata com menos indiferença o meu irmão, por exemplo, que é homem. Ele tem duas filhas meninas e ele queria tanto ter um filho homem... Aí ele tem essa cabeça assim meio virada. Aí eu nem sei assim... mais por isso, por questão de personalidade mesmo, porque ele é muito diferente. Uma pessoa meio rude, grossa. **E você é mais calorosa?** Eu sou mais sensível, eu diria, a minha sensibilidade passa por todas as áreas, por todos os meus relacionamentos com irmão, com trabalho... eu sou uma pessoa mais sensível. E ele já não é. **E tem alguma coisa em específico que você se lembre dele?** Não, ele saiu de casa cedo, ele saiu com 15 ou menos de 15 anos. E eu era muito nova. Mas eu lembro assim, dele não comigo, mas dele falando dele com grosseria por exemplo com a minha mãe, com as minhas outras irmãs. Agora, em relação a mim, eu acho que eu tenho muito mais lembranças recentes, depois da gente adulto, eu continuei vendo que ele tem essa personalidade mesmo, que da mesma forma ele tratava minha mãe, que ele tratava minhas irmãs, ele acaba tratando a esposa e as filhas.

4. Você acha que tem mais facilidade para lidar com algum grupo específico na sala de aula? Por exemplo: meninos e meninas.

Não, eu não faço essa distinção. Eu lido bem com aquele aluno que às vezes eu me identifico, não por gênero, mas me identifico pela situação que ele está passando, pela classe social... às vezes eu me sinto muito tocada, quando eu vejo um aluno que não tem as mesmas condições que outro, aí eu dou uma atenção especial. Mas em relação a gênero, não. Tanto as meninas quanto os meninos, eu tento me relacionar da mesma maneira.

Naquela sala em específico, os meninos eles são mais relaxados. Você foi numa turma que ela justamente sempre foi citada nas reuniões porque a gente tinha dois extremos. A gente tinha o grupo das meninas que era muito avançado, muito dedicado contra os grupos dos meninos que era totalmente relaxado. E mesmo que eles adolescente, imaturos e as meninas mais maduras, porque a gente amadurece mais rápido, e eles... vários professores falavam a mesma coisa, que eles, o grupo ali dos meninos levava as coisas tudo na brincadeira, tanto é que teve uma vez num conselho de classe que teve um gráfico do desempenho da turma e aí a nossa equipe ficou muito impressionada, porque a gente tinha 9 alunas destaques ali, mas em contra partida tinham 8 alunos muito abaixo da média. Então tinha dois extremos: meninas muito boas e meninas que levavam as coisas mais na brincadeira. Aí por eles levarem as coisas mais na brincadeira aí sim. Meu relacionamento com eles era... as vezes eu precisava ser mais dura com eles, puxar mais a rédea por conta disso. E até hoje as meninas, essa turma que você analisou, com os meninos, a maioria ficaram [na escola] e a maioria continuou tendo os mesmos problemas.

5. Algum aluno na sala de aula se destacava para você por aspectos positivos ou negativos? Por quê?

Assim, deixa eu ver se eu me recordo... eu tinha... naquela turma eu tinha alunos que se destacavam muito no contexto de serem bons alunos, bem dedicados, mas eu não consigo pontuar assim, pq eram muitos que tinham isso. E a gente acaba percebendo isso, que às vezes falta muito para os adolescentes esse foco, essa vontade de estudar, e eu via isso [a vontade de estudar] como ponto positivo em algumas, em alguns estudantes ali. Agora eu acho que isso é normal. Isso não é uma coisa que aaah... Tem um aluno em específico que eu nem sei se quando você chegou a assistir as aulas se ele estava ali, não me recordo, porque foram poucas as vezes [ele não estava], mas tem um aluno que eu acho ele muito curioso. E aí eu acho que eu nunca vou esquecer dele não pelo fato dele ser um aluno dedicado, não só por isso, mas por ele ser um aluno que ela pensa. Ele tem um pensamento filosófico. Ele adora ler, ele vê filosofia em tudo, ele gosta de pensar. Tanto é que às vezes a gente fala as coisas pra ele e aí ele retruca com um pensamento dele, que faz sentido. . . . Ele é um aluno que pensa, e ele pensa mesmo. **E de forma negativa?** Negativa não. Eu acho que, tiveram um grupo de alunos que nos decepcionam por não levarem as coisas tão a sério, que há perde ali a seriedade. Mas ali assim, eram grupos. Eram grupos e não era uma coisa assim, pontual. Eu acho isso normal para a idade deles. Não é nada...

6. Um aluno em específico me chamou atenção nas aulas. Quais as principais características que você atribui ao aluno Felipe?

É um pequenininho? Então Michelle, o Felipe, ele é um aluno que eu sei do potencial dele entendeu, e as vezes ele não se sente capaz. Eu já peguei ele falando "ah eu não vou aprender que eu sou burro". Eu acho que essa é uma fala que as vezes o aluno tem mesmo dificuldade de aprendizagem, eu já escutei algumas professoras falando que ele tinha alguma dificuldade só que eu nunca vi isso. Tanto é que eu acho que teve algum momento que ele foi ao quadro e ele conseguiu fazer a atividade. E ele é um aluno assim... ele nem tá mais conosco, na hora

que você falou assim eu lembrei do rostinho dele, ele foi embora. Mas ele é um aluno assim muito, muito alegre, muito divertido, e o tanto que ele é divertido a gente tem que chamar atenção porque ele não para. Ele dança, ele mexe, ele futuca, e ele é engraçado! E às vezes eu tenho que chamar atenção desse aluno engraçado, só que eu achei muita graça do que ele falou. Às vezes eu tenho dificuldade de precisar chamar atenção porque tem as meninas ali que elas se incomodam com essas brincadeiras e perde o foco na aula. Só que às vezes eu acho mo engraçadinho o jeito dele fazer, só que muitas vezes chega a tirar o foco da aula. Mas o Felipe, agora que você falou eu lembrei dele. Que ele não tá mais conosco. De certa forma aquela alegria dele ele poderia usar mais para os estudos e se sentir mais estimulado, porque ele é capaz, eu acredito muito nele. Mas ele tem usado essa alegria dele assim, sem uma direção para os estudos. . . . Ele tava muito entusiasmado com outras coisas, com desfilar, realmente ele participou de uma dança lá que ele dançou... então ele usava muito essa criatividade, a espontaneidade dele para outras coisas. E deixou muito em aberto para o estudo. Ele ficou realmente devendo essa questão de usar a criatividade dele pra capacidade pra também pra estudar.

Alguma vez você falou isso para ele? Que acreditava nele?

Sim, eu já falei. Ele chegou pra gente [dúvida se no ano anterior ou no atual] super interessado. Ele não chegou pra gente assim, disperso. Ele chegou com foco. E aí eu me lembro que chegou pra gente... ele me justificou algumas vezes que tava passando por dificuldades assim de não fazer as coisas, que não era porque ele não queria, ele porque ele não estava tendo condições. Aí eu falei “não, mas vai dar certo! Vamos fazer.”, e aí a gente fez coisas, eu aceitei algumas coisas em atraso... não me lembro se foi no início do ano ou no ano anterior. Mas eu lembro que ele tinha um pouquinho mais de foco. E ele dava muito esse respaldo assim pra gente. Ele flava “não professora, eu não fiz por conta disso daqui, mas eu vou fazer”. E aí eu sempre acreditando nele, e aí teve um trabalho que eu passei que era fazer um bolo Aí o Felipe ficou meio sem grupo, pq como ele era mais danadinho, e ele homem, ninguém assim... os grupos foram formados, a galera dos homens sobrou toda! Só que o Felipe foi lá e montou o grupo dele. Ele montou o grupo, ele era meio que líder do grupo, e ele meio que tomou a responsabilidade para si. No início eu falei assim “não, mas vamos colocar essas outras pessoas aqui” que eram outros colegas dele, tentei colocar o maior número de alunos ali naquele grupo pra ele ver que realmente uma equipe, eles se identificavam entre si. Aí eles levaram, foram pra casa aí no dia ele trouxe o bolo dele. Ele até me contou que a tia ajudou, que a prima... só que eu acho que é uma coisa que vai ficar marcada para ele. Porque era um momento que eu acho que ele não entregava muitos trabalhos. As tarefas escritas ele não fazia muito. Mas esse bolo que era um bolo temático, que a gente tava trabalhando sobre modelo atômico, eu tenho certeza que ele vai lembrar na vida dele que ele fez esse trabalho, ele pode não lembrar com exatidão o conteúdo, mas ele vai lembrar do trabalho porque ele foi o líder do grupo e ele trouxe. E se você ver não ficou uma coisa caprichada, mas foi ele que fez. Passando ali por todos os obstáculos que ele tava tendo. Ele me falou “a que minha tia me ajudou”, ficou com alguns defeitinhos ali, não ficou nada apresentável, só que ele trouxe. Eu fiquei muito feliz nesse dia.

Então é por isso você “cobrava” tanto ele, por acreditar que ele tinha um potencial a mais.

E ele pode, ele pode, só que naquele momento ali, ele deu uma dispersada, sabe? Porque tem aquele aluno que vc não vai conseguir tirar nada dele. Mas o Felipe eu sei que a gente tira porque ele já deu muito, e ele parou de produzir eu acredito muito que por companhias. Porque ele se enturmou ali com a galera que não era a que produzia, só que eu sempre acreditei. Eu já ouvi professor falando que ele tem dificuldade de aprendizagem, só que ele não tem. Ele não tem.

Eu achei quando você começou a falar que você ia falar do aluno Nino. Porque ele tem dificuldade de aprendizagem, mas tem muita mesmo! E às vezes tento chamar atenção dele. Eu nem lembrava, nem pensava que você ia falar do Felipe!

A professora completou a fala dizendo que foi muito bom nós termos falado do Felipe. Que às vezes tem alunos que precisam de um empurrãozinho, mesmo que seja sutil e que ela tenta equilibrar a atenção porque os outros podem ficar enciumados. Muitas vezes já teve essa conversa especial com o aluno para ele ver que é especial sim.

7. Quando você escolheu ser professora você pensou que tipo de professora você queria ser? Você acha que é essa professora hoje?

Eu acho que não tem como dar outra resposta a não ser essa que sim, eu pensei sim. Quando eu era bem pequenininha, eu até vou fazer uma apresentação sobre a minha história na semana que vem em um projeto, e a primeira coisa que eu vou começar é falar disso. Eu não me lembro quantos anos eu tinha, qual era a série, mas eu lembro que era uns 4 ou 5, que era no ensino fundamental 1. Eu tive uma aula com uma professora de ciências, e aí a conversa foi sobre, a aula foi sobre as estrelas, sobre o universo, sobre esse mundo e naquele momento eu falei que seria professora também. Só que eu não pensava ali conscientemente que eu seria professora daquela disciplina. . . . E aí passou, eu cresci, e eu lembro que eu gostava muito da aula de um professor meu que era um professor de biologia que eu gostava muito da disciplina e também do professor, porque eu acho que conversa muito quando você gosta do professor a disciplina funciona melhor. Mas eu gostava também da outra professora de português, eu sempre gostei de português. Tanto que eu encontro pessoas hoje que falam pra mim “você tem cara de professora de letras” Eu acho que lá quando eu era criança eu me senti tocada pela aula dessa professora e aí eu falei que seria professora, não disse de que. No Ensino Médio eu gostava muito desses dois professores. O de biologia e a de português. Me tocava muito a maneira que ela falava. De certa forma me espelhei neles.

E você acha que hoje você reproduz essas coisas positivas que eles te passaram?

Sim, eu procuro sempre sabe. Essa coisa de orientar, do aluno estar desestimulado e a gente dar uma palavra de conforto. . . . A gente lida com alunos que em um ano ele tá excepcional focado e no outro ano, ou naquele mesmo em algum período ele dá uma recaída, ele cai a produção e aí desiste... Eu me espelhei muito nesses meus professores que marcaram pra mim, . . . eu quero ser lembrada também pelos meus alunos positivamente.

A professora foi convidada para participar de um programa de residência pedagógica, onde ela dará uma palestra para alunos de pedagogia sobre a docência. Ela teve contato com alguns deles e viu que eles eram meio imaturos ainda, como ela foi. Ela quer falar que é muito difícil ser professor, mas o resultado é muito gratificante. Resolveu então contar a sua história de vida na docência e incentivá-los, já que na sua graduação ela voltou a ser muito tímida e percebeu que isso a privou de algumas vivências importantes. Mas ela não deixou de produzir, apesar de poder ter produzido mais. Pensou em ajuda-los nesse sentido, porque eles podem estar sentindo algo que ela já sentiu.

Tenho percebido pra minha vida que na verdade, não que eu seja uma pessoa que é dependente de outra, mas que é melhor quando você sabe que você tá num barco e tem alguém navegando com você. E aí lá na faculdade por muitas vezes eu me sentia sozinha, por não me encaixar em um grupo. E aí por isso eu era tímida, eu fiquei

retraída por ver que não tinha alguém na mesma situação que eu. Tenho descoberto que eu tenho muita dificuldade de me expor em algo hoje, em alguma situação que eu não me sinta confortável. Prefiro ficar na minha. E eu fiquei muito na minha na faculdade e em muitas situações da vida que me pediam para sair desse casulo.

8. Você já pensou que suas atitudes podem influenciar os comportamentos bons ou ruins dos alunos?

Sim, isso aí eu tenho amadurecido muito dentro de mim. Porque as vezes... você está tendo contato hoje com a professora que hoje, mas que ela teve início em 2015, há 5 anos que ela teve que amadurecer, passar por muita coisa. E é um processo de construção, de evolução, que todo ano, todo ano se você chegar pra mim e agente ter essa conversa vai ter algo novo Quando eu entrei, acho que vale eu falar isso, não tem como eu fugir disso. Mas quando eu entrei aqui na escola em 2016... eu sempre... eu era totalmente inexperiente A personalidade também influencia... Sempre fui muito de cobrar do outro, só que a gente tem que respeitar o tempo dos meninos. Não é porque eu tenho uma turma de 30 que os 30 vão reagir, vão produzir na mesma intensidade. Eu tenho que respeitar. Fulano tem o tempo dele, Ciclano tem o tempo dele e Ciclano tá sem tempo! E eu tenho que respeitar. Eu sempre me senti muito intrigada pelo fato deles não respeitarem as minhas cobranças. Isso em termo de conteúdo sabe? Quando eu cheguei, eu sempre fui uma pessoa de... não que eu seja grosseira, eu não me acho grossa em termo de personalidade. Mas eu sou uma pessoa que quando eu preciso ser ríspida eu sou muito ríspida. E pelo meu tom de voz, pelo lugar que eu ocupo na sala de aula, qualquer coisa que eu diga toma uma proporção que se fosse um aluno dizendo, não teria essa proporção E aí cheguei na escola eu tinha muito disso e mim O aluno fazia uma pergunta, ou fazia um comentário em alguma situação, eu dava uma resposta muito ríspida. Pra mim naquela hora era necessário, não tinha como eu falar outra coisa. Mas tinha. Tinha como eu falar de outra coisa, tinha como eu falar de uma outra maneira, com outro tom de voz. Eu não sabia! No meu primeiro ano que na escola 90% das turmas não falavam nada de mim em relação ao conteúdo, mas todas falavam que “a professora responde muito mal a gente” Eu vi que eu inibia, do aluno engolir tudo o que ele queria dizer por medo do que ele vai escutar. E eu acho que isso influenciou negativamente na minha atuação como professora e no desenvolvimento deles também. . . . Eu sinto que muitas respostas que eu dei ali naquele instante, eu sinto que eu posso ter marcado eles negativamente. Só que no momento foi o que eu tinha para oferecer. Até eles falarem que incomodava, e eu percebi que realmente incomoda Às vezes tá passando por alguma coisa e aí ouve uma resposta com tom de agressividade... eu acho que... não tem justificativa na verdade! Eu tenho me policiado. Eu acho que se eu pudesse mudar alguma coisa na minha atuação seria isso. Eu teria um melhor relacionamento em termo de falar. . . . O conteúdo que você está ministrando ali fica pequeno diante do seu falar. Na escola as vezes é o único momento que o aluno tem de receber uma palavra de carinho e ele recebe uma grosseria de minha parte

O que mudou da professora do ano passado para a professora de hoje?

Todo ano a gente recebe aquelas as avaliações e eu sempre busco ver como algo construtivo. Então enquanto tiver ali alguma avaliação, alguma reclamação de mim, que eu aceite, aceite aquilo e eu possa melhorar, eu vou melhorar. . . . Eu me recordo daquilo e eu procuro não repetir. . . . Uma vez eu

peguei as fichas lá do começo do ano e as do final, e as reclamações elas foram diminuindo. Porque as vezes a gente faz aquilo no inconsciente, a maioria das coisas não é de um caso pensado. . . . A pessoa que eu sou hoje, ela tá diferente Nesse um ano, eu acho que ao longo de todo o processo, eu acho que eu ainda sou apegada com meus conteúdos, com o currículo e eu tenho que me desapegar um pouco. . . . O modo que eu venho me transformando, tudo vai direto, diretamente com o modo que eu vou avaliar meus estudantes. Eu era muito apegada se ele aprendeu. Só isso valia pra mim. Hoje eu quero saber como ele tá, o que ele fez que aprendeu. Não aprendeu, por que não aprendeu? E se não aprendeu, ele quer aprender? Tenho revisado o modo de avaliar, porque o modo como avalio de certa forma respinga no modo como me relaciono com eles. E isso eu tenho mudado bastante e sempre vai mudar.

9. Como você se sentiu participando dessa pesquisa?

Já me peguei questionando, porque sou leiga nessa área e tudo, como que você vai organizar tudo isso e chegar a conclusão de algo.

Expliquei e exemplifiquei com a análise da “moral”. Ela se emocionou ao ouvir.

Agora que eu fiquei... porque como eu tava participando do jogo em uma outra posição... você lida com detalhes e esses detalhes mesmo, eu nem lembrava! Essas coisinhas, esses detalhezinhos para mim passou despercebido

Expliquei como o trabalho buscou em dar ênfase na preparação do docente para lidar com essas questões na sala de aula, porque como isso não é ensinado eles fazem coisas que podem prejudicar os alunos sem nem perceber.

É por isso que eu tô tão assim... eu tô muito preocupada com eles [os universitários do projeto que ela participará] nesse sentido, porque lá naquela época que eu saí da faculdade, eu era isso e aquilo, e ainda assim parece que eles estão com problemas mais sérios dos que os meus. E aí, eu acho que eu vou procurar esclarecer, dar essa base já para eles no sentido deles já saírem dali um pouquinho mais preparados porque eles vão estar diretamente inseridos na escola. . . . Eu acho que isso vai ser importante para a formação deles, para eles não pecarem tão quando eu pequei.

Eu acho que as coisas não são por acaso. Eu não sou objeto da sua pesquisa por acaso, e eu sou uma pessoa que eu me preocupo muito em nesse período de construção que a gente vive... eu consigo, eu me sinto tocada nessa... talvez se fosse outra pessoa, outro professor, claro que não ia ter essa dimensão toda, iria ser diferente. Mas realmente, eu topei e eu topei de cabeça. Foi uma coisa inesperada, mas eu não posso negar para você que eu tenho uma certa quedinha pela psicologia, talvez se não tivesse a quedinha eu não teria aceitado. Me instiga muito essa área da psicologia Por mais que tenha sido trabalhoso, foi trabalhoso, foram algumas horas de dedicação. Mas eu acredito que tenha aprendido. Talvez hoje eu não me aproprie desse momento, mas em algum momento eu vou me dar conta disso. E foi muito bom da minha parte participar. Muito bom mesmo. Eu acho que você percebeu que não foi uma coisa que foi desgastante . . . , todas as vezes que a gente se encontrou foi muito produtivo. E que você faça uma boa conclusão, e depois eu quero ler essa dissertação (risos)!

Em um determinado ponto da entrevista, quando eu disse que as perguntas estavam acabando, ela disse que nossas conversas eram muito boas e que ela ia sentir falta. Que ela viu uma frase que acha que define bem o que fazíamos. A frase dizia que o importante não era falar, era ser ouvido. Ela sente que eu ouvia na íntegra, que era muito bom falar e mais ainda ser ouvida.

3.3 The Sims 4 – TS4

O The Sim 4 foi um elemento muito interessante para a coleta de dados. Ele permitiu que elementos sutis, que a princípio não foram percebidos na EP, se tornasse visíveis, dando mais sentido as ações da professora na sala de aula.

No jogo foram apresentados aspectos que condiziam com a realidade e aspectos de projeção da professora de como ela queria que a sua infância tivesse sido. Ambas as situações são de extrema relevância para compreender a professora, o seu desenvolvimento docente e as suas práticas hoje.

Ao iniciar a construção da sua família no jogo, a professora decidiu não construir a família toda, pois daria muito trabalho para cuidar de cada um. Assim, ela construiu somente a mãe e os dois irmãos mais velhos. Além disso, a professora ainda criou uma cachorrinha no jogo simulando a cachorra que ela tem hoje. Porém disse que sempre teve cachorros durante a sua vida.

No decorrer do jogo pode-se perceber que de forma geral, existiam 4 grandes representações simbólicas: Preocupação constante com o bem-estar familiar; distanciamento do irmão e diferenças entre o cuidado e ações com ele e com as mulheres da casa; opções por escolhas moralmente corretas; como ocorreram as interações entre ela e a amiga. Em resumo, notou-se que o jogo apresentou as sutilezas de: relacionamento familiar; questões morais; estereótipos de gênero; amizade.

Os interesses no cuidado com a família apareceram desde a primeira sessão jogando. E durante todas as sessões o bem-estar da família (necessidades básicas que o jogo aponta como alimentação, higiene, diversão, sono, interação, entre outras) era a prioridade. Em um determinado momento ela conseguiu com que todos ficassem com as necessidades satisfeitas e o humor positivo. Aparentemente a professora se sentiu realizada, pois tal ação tinha sido muito trabalhosa.

Atribuição de cuidado da casa e preparo de alimento inicialmente era colocada para a mãe, e depois para a irmã também. O irmão somente passeava com a cachorrinha. Outra

preocupação constante era que todos sentassem a mesa para comerem juntos, como era feita na sua casa durante a infância.

Em relação ao irmão dela, eles praticamente não tiveram nenhuma ação com exceção de em um momento, onde eles tiveram interações positivas por 1 minuto e 48 segundos, sendo que no jogo cada minuto vale 1 hora. Essa foi a única interação longa com o irmão. A mãe e a irmã também tiveram poucos momentos com ele. O irmão possuía um emprego de meio período, e o foco dele no jogo sempre foi mais no emprego ao invés da escola.

Ao iniciar as opções do que a sua sim poderia fazer na escola, a professora selecionou “fazer amizades”. Assim, a professora conheceu uma amiga que passou a visitar a sua casa constantemente. Elas brincavam, conversavam e faziam pegadinhas uma com a outra. Essa amizade foi a única que a professora estabeleceu fora do núcleo familiar e ela permaneceu até que o jogo fosse finalizado.

Sobre as questões morais, no jogo, com certa frequência aparecem situações hipotéticas e você tem duas opções de escolha. Normalmente uma escolha é a moralmente correta e a outra a que é considerada moralmente errada. Por exemplo, surgiu a situação de um trabalho em grupo onde a professora poderia ajudar o grupo ou deixar que eles fizessem sozinhos. A professora escolheu ajudar. Essas situações podem ser de vivências escolares ou do trabalho, e em todas a professora escolheu a opção moralmente correta.

3.4 Observações em Sala de Aula - OA

Para facilitar a leitura desse trabalho, as Cenas e Trechos analisados constarão somente nos resultados conforme cada situação for relevante. Ao todo foram analisados 21 Cenas e 1 Trecho das observações em sala de aula.

Cada um desses é indicado por um número. O primeiro número é correspondente a aula que foi observada. O segundo ao trecho da aula e o terceiro a cena do trecho. Por exemplo: Cena 2.1.3 – Segunda aula, primeiro trecho, terceira cena.

4. Discussões dos Resultados

Aqui se encontra o “momento espelhado” explicitado na metodologia, onde os resultados dos diversos instrumentos de pesquisa foram correlacionados mostrando as relações entre as experiências biográficas, atuações em sala de aula e *bullying*.

4.1 Os Seus Professores

Os anos escolares oferecem uma grande influência para a formação docente (Feiman, 1988 apud Garcia, 1999; Huberman), pois esses podem contribuir para a constituição dos valores construtivos ou não-construtivos (Rengifo-Herrera & Branco, 2014) através das relações estabelecidas. Dentre essas, destaca-se o relacionamento professor-aluno, uma vez que na formação docente esse resulta em possíveis futuras reproduções simbólicas quando o aluno se tornar professor (Santos et al., 2009). Na EI a professora ressalta 5 professores que foram marcantes em sua vida e por motivos diferentes:

1. A professora do quinto ano que passou uma atividade e na hora de entregar a atividade corrigida entregou para a amiga que tinha o nome parecido, fazendo-a se sentir diminuída porque ela a confundiu com alguém que nem foi na aula;

“A professora levou uma folha, era um patinho, e aí a gente tinha que fazer com papel crepom, a gente tinha que fazer bolinhas, amassar elas pra contornar esse patinho. **Aí eu fiz o meu trabalho, achei lindo, entreguei, Aí a professora levou pra casa pra corrigir, e ela chegou no dia entregou meu trabalho pra essa minha amiga que a gente tinha o nome parecido. Aí eu falei assim “gente mas ela não veio esse dia”. Eu fiquei indignada. Aí eu cheguei em casa e falei “mãe”, aí era o momento que eu me senti diminuída. Porque eu estava lá presente, como ela não notou a minha presença? E ela anotou a presença, e ela confundiu o meu trabalho com alguém que nem estava lá? E nessa época não eram muitos alunos. Aí eu até falei para a minha mãe indignada. Minha mãe foi falar com ela. Minha mãe trabalhava na escola e aí minha mãe falou “professora, mas aconteceu isso” aí a professora veio falar comigo como se eu tivesse tido que resolver com ela. Só que aí eu falei assim – eu não tinha coragem de falar com ela, obviamente – aí eu acabei com falando com a minha mãe e a situação se resolveu, mas foi uma coisa que eu me senti mal pelo o que aconteceu.”**

Apesar de aparentemente ser uma situação diferente e sem o mesmo impacto emocional que a professora sentiu na infância, a Cena 2.6.1 mostram um momento similar ao que aconteceu na infância da professora e que foi identificado através da EI. Ela estava dando visto em uma atividade e chamou um aluno que faltou no dia, mas ela não se lembrou disso.

Cena 2.6.1: 10:38” – 11:53”

Professora: João a atividade.

João: Eu não vim no dia.

Vander: Você veio sim! (fala repetidas vezes)

João: Olha lá na chamada lá! Filho de uma égua! Sapo amontado!

Outro aluno se refere a Vander: Oia! Sapo!

Vander tenta responder algo.

Professora grita: VANDER EU VOU TE ENCAMINHAR PARA A COORDENAÇÃO, VANDER!

Vander: não!

Professora: Não. Todo mundo!

Vander: Vai todo mundo mesmo!

Aluno: Você vai sozinho Vander! Ninguém quer ir com você para a solitária.

Vander: Botar um sapo na sua cabeça hoje!

Professora: Se eu escutar mais uma ofensa vocês vão para a coordenação. Aí ceis passa bem ali e olha no espelho tá? É caminho!

Aluno da frente ri.

Felipe: Urra! O sapo na cabeça dele! (se referindo “a tirada” que a professora deu).

Inicialmente a professora se esquece do aluno como também foi esquecida. E aparentemente, da mesma forma que a sua professora não gostou das consequências que essa situação trouxe para ela, a professora hoje também não. Vander estava muito agitado nessa aula, e ver que a professora esqueceu do aluno foi só mais um pretexto para continuar com sua agitação. Assim, a professora gritou uma ameaça que gerou constrangimento em Vander. Com isso, outro aluno também o constrangeu falando que ninguém queria ir com ele para a “solitária”. Por mais que pudesse ser referência ao castigo de ser expulso da sala, também existe a possibilidade subentendida de que ele não tem companheiros e ninguém o apoiaria.

Para tentar controlar a situação, a professora utiliza novamente a ameaça juntamente com uma tentativa de lição de moral – para os alunos olharem no espelho e refletirem em suas atitudes – porém, como a frase foi dita resultou somente em outra ofensa entre os alunos.

2. A que, quando o pai de registro da professora morreu, fez um comentário que a professora considerou ofensivo;

“até teve uma fala de uma das professoras ela era meia assim lelezinha, mas eu lembro que quando esse meu pai faleceu, esse meu pai de registro, aí ele faleceu e nós assim não chegou uma semana eu fui pra escola, aí ela falou assim “nossa” aí ela falou, me deu os pêsames e tal, e aí ela comentou “nossa, se tivesse sido meu pai eu não sei nem quando, se eu conseguiria vir pra escola”. Aí foi uma fala que eu fiquei observando, como se a gente tivesse...”

Em relação a comentários ofensivos, por diversas vezes atitudes da professora causaram constrangimento público e por duas vezes houve comentários diretos sobre coisas pontuais na sala de aula: o sotaque do aluno e a necessidade de nota de outro aluno. Em específico com o aluno Felipe. Essas situações ainda serão exploradas no trabalho.

3. A professora de redação no ensino médio que a incentivada, elogia, era descolada e reconhecia o crescimento dela;

“Uma em especial que era professora de português e redação, ela tinha um bom relacionamento com todo mundo, ela era uma professora mais jovem, mais despojada, ela veio de fora e aí ela tinha mais... até questão de conhecimento ela tinha um conhecimento mais que os meus outros. E aí eu tive um bom relacionamento com ela. Eu lembro de algumas coisas, de alguns comentários que ela fazia sobre as minhas produções, sobre o meu desenvolvimento na disciplina dela que eu gostava muito também por causa dela. E ela é uma professora que sempre quando eu lembro de escola, de coisa boa, vem ela a minha cabeça. **Então ela te marcou por causa disso, ela te incentivada. Sim, muito! Ela reconhecia a minha progressão, sabe? Eu andava com as próprias pernas e eu via que ela reconhecia aquilo, que eu me dedicava.**”

Nota-se que em sua atuação a professora também tenta ter um comportamento “despojado”, constantemente fazendo brincadeiras e provocando situações que fazem os alunos

rirem. Ela desenvolveu uma intimidade com a turma. Porém, algumas dessas brincadeiras não apresentaram resultados saudáveis. Também não foi constatado nas sessões de observações situações significantes onde foi reconhecido o desenvolvimento dos alunos, mas também não foi constatada a dedicação dos alunos.

É provável que um comportamento esteja ligado ao outro, semelhante ao enigma “O que vem primeiro? O ovo ou a galinha?”. Alunos não dedicados não são facilmente reconhecidos, aparentemente existe uma tendência para ver os defeitos dos mesmos ao invés de suas potencialidades. Ao mesmo tempo, alunos não reconhecidos por suas potencialidades, por menores que essas pareçam, aparentam ter mais dificuldades e disposições para se desenvolverem na sala de aula.

4. A que deu uma aula de ciências para ela no jardim de infância e a fez pensar que queria ser professora de ciências;

“Eu estudava no jardim de infância. . . . Era muito pequenininha. Aí eu tive uma aula de ciências, eu lembro da professora. Aí ela tava dando a aula dela, e aí eu fiquei encantada com a aula. Aí eu cheguei a dizer “nossa eu queria ser professora de ciências”. E eu me lembro dessa fala, me lembro a sala que eu tava”

Através do relato da professora sobre os 5 professores que marcaram sua vida, vemos a influência e a existência da Fase pré-treino (Feiman, 1998 citado por Garcia, 1999). Porém, no relato a cima, vemos não somente influenciou a sua atuação, mas também na disciplina que ela escolheu atuar. Isso ressalta como as experiências na escola são de extrema relevância para a formação docente, podendo influenciá-los em todos os aspectos de sua futura profissão.

5. O professor de química e biologia, matérias que se identificava e ia bem, que a inspirava e influenciou na sua escolha profissional hoje. E ela reconhece isso.

“No ensino médio, eu já tinha um outro professor que também era um bom professor, e que eu vi que das disciplinas todas foi uma coisa que eu me identificava mais. **E esse professor era de qual disciplina?** De biologia e de química. E ele era um professor que também inspirava. Não tanto quanto a outra, mas eu me identificava. E eu via das minhas vivências, das minhas atividades na escola, eram as que eu mais me identificava, era as que eu mais me saía melhor.”

Vemos o quanto a influência daquele primeiro contato com a ciência a acompanhou no decorrer de sua história como aluna. No ensino médio novamente as matérias e o professor que ela se identificava estavam relacionadas a ciências. O impacto se iniciou na primeira fase e se perpetuou. Talvez pudesse ser outra disciplina, mas novamente com uma boa professora, que

trouxesse algo diferente, que chamasse a atenção e interesse das crianças que estavam ali. Mas foi a professora de ciências e depois o professor de ciências, e assim ela também se tornou uma professora de ciências.

Na EF a professora reconhece tal situação, e o mais interessante é que ela não se lembrava de ter relatado na EI os impactos que a professora 3, a professora 4 e o professor 5 tiveram na sua escolha profissional. Ela reconhece que se inspira neles durante o exercício de sua profissão:

Eu tive uma aula com uma professora de ciências, e aí a conversa foi sobre, a aula foi sobre as estrelas, sobre o universo, sobre esse mundo e naquele momento eu falei que seria professora também. Só que eu não pensava ali conscientemente que eu seria professora daquela disciplina. . . . E aí passou, eu cresci, e eu lembro que eu gostava muito da aula de um professor meu que era um professor de biologia que eu gostava muito da disciplina e também do professor, porque eu acho que conversa muito quando você gosta do professor a disciplina funciona melhor. Mas eu gostava também da outra professora de português, eu sempre gostei de português. . . . Eu acho que lá quando eu era criança eu me senti tocada pela aula dessa professora e aí eu falei que seria professora, não disse de que. No Ensino Médio eu gostava muito desses dois professores. O de biologia e o de português. Me tocava muito a maneira que ela falava. De certa forma me espelhei neles. **E você acha que hoje você reproduz essas coisas positivas que eles te passaram?** Sim, eu procuro sempre saber. Essa coisa de orientar, do aluno estar desestimulado e a gente dar uma palavra de conforto. . . . A gente lida com alunos que em um ano ele tá excepcional focado e no outro ano, ou naquele mesmo em algum período ele dá uma recaída, ele cai a produção e aí desiste... . . . Eu me espelhei muito nesses meus professores que marcaram pra mim, . . . eu quero ser lembrada também pelos meus alunos positivamente.

Talvez mais interessante do que isso seja o fato de que quando a professora relatou na EI a sua primeira aula de ciências, ela não lembrava de muitos detalhes. Lembrava somente que essa aula a havia impactado ao ponto dela decidir que seria professora. A EF foi feita aproximadamente 1 ano após a EI. Esperava-se que por hoje ter mais tempo distante de quando o fato aconteceu, a professora tivesse mais dificuldades de lembrar os detalhes. Mas o que ocorreu foi o contrário. Agora ela lembrou com clareza que não foi no quinto ano, e sim quando ela tinha 4 ou 5 anos. Também lembrou o conteúdo dessa aula, o que ela não havia lembrado no primeiro momento da EI.

Acredita-se que ter iniciado o processo de rememoração e narrativa das experiências biográficas da docente através da EI tenha despertado a memória dela para continuar juntando as peças do quebra-cabeça que foi sua formação. A própria professora se mostrou surpresa ao perceber como quando nós começamos a falar e mexer nas memórias, elas aparecem. O trecho a seguir também foi retirado da EI e demonstra exatamente a importância do processo de narrativa reflexiva das experiências biográficas docente:

E foram coisas assim que eu não conto pra ninguém, por falta de oportunidade, por falta de contexto mesmo e aí acabou que eu trouxe, como a gente no decorrer da conversa foi desenrolando, veio assim uma sensação depois e fiquei pensando “nossa como é curioso porque tava tudo guardadinho, tava tudo meio que cicatrizado e a gente foi lá mexer na ferida”. E foi uma experiência que eu nunca tinha tido, eu

nunca comentei dessas coisas... esse caso mesmo da professora lá da infância, não comentei com ninguém! Acho que nem a minha mãe eu acho que lembra disso. E foram coisas assim que eu não conto pra ninguém, por falta de oportunidade, por falta de contexto mesmo e aí acabou que eu trouxe, como a gente no decorrer da conversa foi desenrolando, veio assim uma sensação de “como que a gente armazena tanta coisa que as vezes por muitos e muitos anos a gente mantém lá adormecido/esquecido e quando a gente recorda parece que foi ontem”

Como a professora disse, as lembranças armazenadas estão adormecidas. Com o estímulo adequado elas são capazes de emergir de forma consciente, evocando reflexões sobre a formação docente e suas práticas.

4.2 Análise Início das Aulas

É comum que vivamos somente uma perspectiva de cultura no decorrer de nossa vida, e isso faz com que o indivíduo espere que seu dia-a-dia seja previsível (Oyserman, 2017). No entanto, nessa pesquisa notou-se que o comportamento inicial do professor guia o comportamento da classe durante a aula, fazendo com que esse nem sempre ocorra como esperado, mas sim como um reflexo do comportamento apresentado pela professora. Notou-se que a forma como a professora se comportou no início de cada aula influenciou a reação dos alunos. Essas são possibilidades de futuro que poderiam ser percebidas pela professora através de seus signos promotores (Valsiner, 2018), caso em sua formação ela tivesse adquirido a significação de que seu comportamento pode influenciar uma resposta positiva ou negativa.

A primeira da cena do primeiro de trecho de cada aula mostrou como a sala de aula reflete o comportamento inicial da professora. Foram cenas que mostravam como a professora pedia para a turma organizar a sala para iniciarem a aula.

Na primeira aula, esse foi o comando:

Cena 1.1.1: 00:10” – 00:15”

Professora: pessoal eu preciso falar, mas vocês não estão colaborando”.

O tom da voz e a forma de falar não demonstrou um comportamento autoritário, mas sim de diálogo respeitoso onde a professora assumiu seu papel com tal na sala de aula, porém sem abusar da autoridade que lhe foi dada. Consequentemente, logo a sala se aquietou e a professora seguiu com as instruções. A sala se manteve tranquila até a finalização da instrução da professora.

Na segunda aula o posicionamento da professora diante da sala foi diferente. A mesma já chegou impaciente e o comando para a turma foi:

Cena 2.1.1: 00:00” – 00:10”:

Professora (gritando): Bruno guarda isso aí. Guarda esses celulares agora!
 Um aluno respondeu ironicamente: Bom dia professora! Como a senhora tá?
 Professora também ironicamente: Muito bem, obrigada!

O aluno em questão teve um comportamento que aparentou ter uma intenção de quebrar o gelo e trazer um clima melhor para a sala, uma vez que a primeira fala da professora foi o contrário da aula anterior. Ao invés de uma fala com calma e respeito, a professora usou palavras e uma postura rude com os alunos.

A terceira aula também teve o seu início conturbado. Haviam poucos alunos na sala de aula devido a proximidade das férias. A cena a seguir retrata o que aconteceu:

Cena 3.1.1: 00:05” – 00:09”
 Professora: Clara vem aqui para frente.
 Aluna não vai de imediato.
 Professora: Bora Clara, aqui na frente!
 Aluno: Bora, não escuta!
 Clara: Cala a boca!

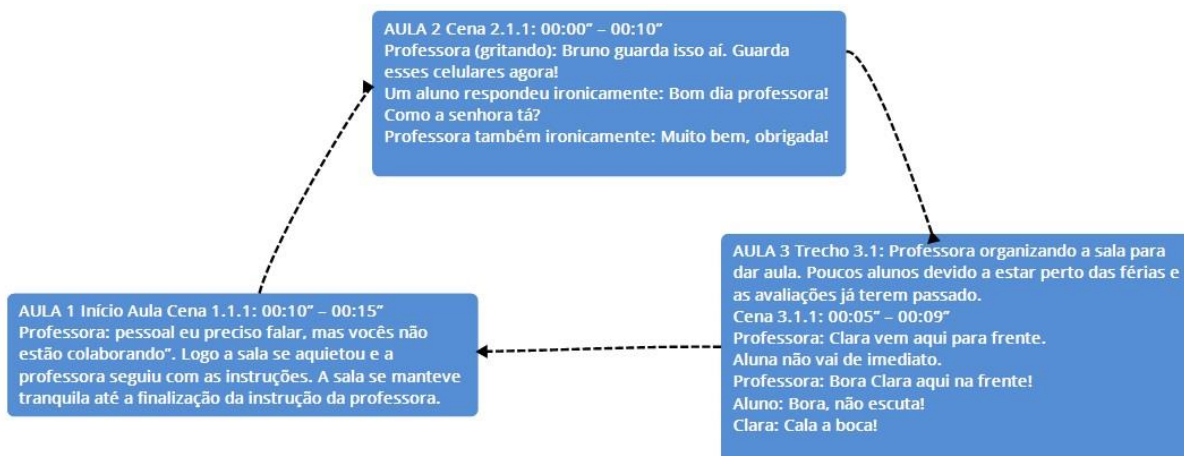
Nesse instante vemos logo no início da aula um comportamento que ainda não havia ocorrido no início das outras aulas, apesar de ter ocorrido durante. O comportamento em questão é o do aluno que ao ver a professora falando de forma rude com a Clara quando não foi atendida de imediato, aproveitou a situação e a fala da professora para reforçar o “bora” junto com o “não escuta”, que foi uma fala agressiva para fazer uma piada/brincadeira de mau gosto com a Clara. Clara, por sua vez, diante de toda essa situação, respondeu a altura para se defender “Cala a boca”.

Importante ressaltar também que a professora não interviu o comportamento do aluno, portanto esse pode ter subentendido que o comportamento que ele teve é válido para a professora e contribuinte para a aula.

A Figura 3 mostra as diferenças apresentadas de um início de aula para outro.

Figura 3

Comparação entre os inícios das aulas



4.3 “Brincadeiras” na Sala de Aula

Nas observações em sala de aula pode-se perceber que um aspecto que tem um destaque na atuação da professora são as “brincadeiras”. Por diversas vezes ela realiza essas brincadeiras na sala de aula sem perceber dois aspectos: por vezes elas mexem com fragilidades dos alunos, e elas validam os alunos a terem o mesmo comportamento uns com os outros.

É importante destacar esses momentos pois, como falado, o professor é um mediador da cultura em sala de aula. Assim, quando consideramos que a cultura é bi-direcional, co-construída de forma ativa entre o emissor e o receptor, e resulta na sua transformação em tempo real conforme os discursos dos participantes vão sendo elaborados (Valsiner, 2006), notamos que a forma como o professor (emissor) transmite a cultura para os seus alunos (receptores) pode naturalizar o *bullying* através do nome de “brincadeiras”. E é isso que foi presenciado através da OA, e será apresentado a seguir.

O primeiro momento que podemos presenciar essa atitude é na Cena 1.3.1:

Trecho 1.3: Novamente solicitou que a turma respondesse uma questão da revisão para o simulado. A questão era sobre o que mudava na matéria quando o estado físico dela mudava.
 Cena 1.3.1: 10:30" – 10:43"
 Professora: O que muda na matéria quando o estado físico dela muda?
 Aluno: Odorrrr
 Professora: Além de ter forçado aí (se referindo ao sotaque do garoto), ainda falou errado!
 Outro aluno olhou para o colega e falou igual a ele de forma sarcástica: Odorrrrr!

O sotaque do aluno causou estranheza na professora e nos colegas pois no estado do Tocantins o “R” é falado de forma seca, sem a ênfase no seu som. É comum nessas situações as pessoas em volta comentarem ou imitarem o sotaque, porém não era esperado que a docente tivesse essa atitude. De fato, antes da professora iniciar a aula, a gravação mostrou um aluno já imitando o sotaque do colega, então quando a mesma comenta sobre o sotaque ela valida o

comportamento de *bullying* verbal que já estava ocorrendo. Isso fez com que os alunos voltassem a praticar o *bullying* nas Cenas 1.5.1 e 1.5.2.

Trecho 1.5: Esse trecho se torna interessante pois alunos voltam a citar sobre o sotaque do aluno do trecho 2.
 Cena 1.5.1: 18:10” – 18:19”
 Aluno: Dá o caderrrno dele!
 Outros dois alunos repetiram a frase algumas vezes.
 Cena 1.5.2: 19:38”: Ele nem abriu o caderrrno!

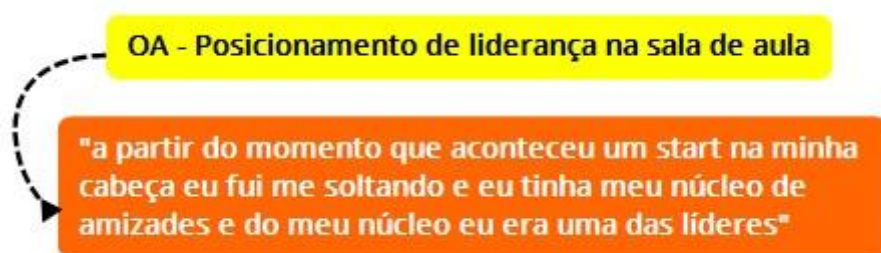
Quando voltamos para a EI da professora, pode-se notar que em torno do seu oitavo ano ela fez amizade com uma menina que constantemente fazia brincadeiras na sala de aula e que ela sempre gostou das brincadeiras, principalmente por ser muito tímida. Isso a impressionou ao ponto de querer ser como ela.

“A gente descontraía muito com a turma, a gente que agitava a turma nesse período. A gente acabava que... a gente acabava que uma se via na outra, mas eu não lembro, assim... eu acredito que foi oitavo ou nono no máximo que a gente começou a... na verdade eu não... eu era muito tímida. Eu era muito retraída. E essa minha amiga não, ela sempre foi pra frente. Talvez por influência dela eu tenha tido esse start mesmo, convivência. E eu nunca me senti inibida pelas coisas que ela falava, pelas brincadeiras dela, muito pelo contrário, eu sempre gostei e talvez tenha despertado em mim a vontade de ser também.”

Nesse trecho da EI também é interessante a percepção de que é o comportamento dessa amiga dela que fez com que ela procurasse mudar, pois ela era muito tímida. E quando ela procurou a mudança, ela juntamente com a amiga se tornou uma das líderes da sala. Mas essa liderança era baseada nessas “brincadeiras”, *bullying*, com os demais alunos (Figura 4).

Figura 4

Start de liderança



Logo em seguida a professora ressaltou que nessa época elas desenvolveram um grupo de amigos que continuou até o EM, e com isso eles tinham o lema de perder o amigo, mas não a piada. Assim, constantemente faziam *bullying* na sala de aula com intuito de brincar e fazer a sala rir.

“eu lembro que nosso grupo fazia assim umas piadas que a gente assim, tinha um lema que a gente perde o amigo, mas não perde a piada. A gente em si, a gente se atracava ali verbalmente fazendo uma piada ou outra, mas a gente fazia com outras pessoas que não eram do nosso grupo que acabava ofendendo. E aí se fosse hoje, a gente era um grupo que praticava bullying. Mas um bullying assim muito mais pela... um bullying mais leve eu diria. Se existe um bullying leve, eu não sei se existe um bullying leve, bullying é bullying (risos). Mas eu lembro que a gente tinha, a gente fazia, eu e essa minha amiga a gente fazia pra-pra-pra divertir a sala. A gente fazia, a gente falava algumas coisas alto para todo mundo escutar só que aquelas pessoas se sentiam atingidas. Alguns momentos até que elas sorriam também, talvez não incomodava tanto. Mas a gente falava algumas coisas que incomodavam sim talvez. Eu lembro.”

Assim, ao olhar essas situações juntas vemos que a professora provavelmente ainda entende que as brincadeiras em sala de aula, mesmo que ofendam sem ela perceber, são válidas para criar um ambiente descontraído na sala. Porém, o que ela talvez não esperava é que os demais alunos continuariam a brincadeira, mostrando uma prática de *bullying* que foi incitada pelo comportamento inicial da professora.

Na observação da terceira aula houveram algumas situações específicas que demonstraram ainda mais não só a questão das brincadeiras, mas um provável momento de reviver o passado.

Trecho 3.5: Felipe volta para resolver outra equação por pressão do grupo e da professora. A professora disse que ele só falava e quando chegava lá não fazia. Uma aluna em específico se destacou por falar frases como “se tu não for tu é viado” e provocar constantemente Felipe enquanto ele resolvia. Por exemplo, a mesma disse de forma agressiva “eu quero saber da onde você tirou esse 3!” e “ele quer sair de machão mas chega aí num...”, reproduzindo a frase da professora em outras palavras.

Trecho 3.6: Felipe termina de resolver a equação. Aluna e professora fazem piada de ele ter ficado preso no número dois.

Cena 3.6.1: 26:59” – 26:22”

Aluna: Pronto! (se referindo a ele ter acabado a equação”.

Professora: Pronto garotinho!

Felipe: Nam, essa aí é fácil demais bota aí outra pra eu fazer!

Professora: Vou botar outro exemplo.

Aluna: coloca aí uma mais difícil pra ver se ele passa de dois.

Professora: ele enganchou aí nesse dois né?

Aluna: Foi, ele enganchou no dois aí!

Assim como foi na sua pré-adolescência/adolescência onde praticava *bullying* juntamente com sua amiga, a professora nesse momento se juntou a uma aluna e fez o mesmo com Felipe. De certa forma esse comportamento foi naturalizado para ela e aparentemente ela estava se divertindo com a situação. Porém foi o seu comportamento e as suas falas que

permitiram que essa situação acontecesse. Se a mesma não tivesse permitido que a situação se desenvolvesse, ensinando que tal comportamento é ofensivo, ela não ocorreria.

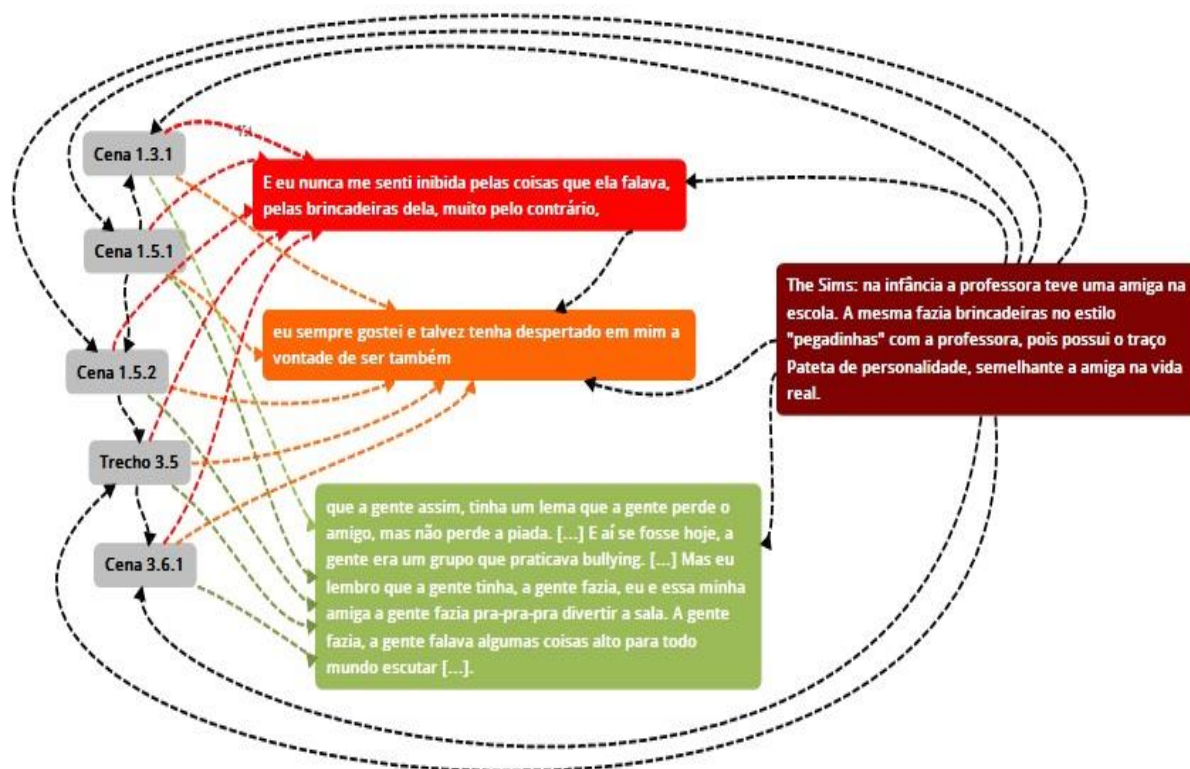
Interessante que no TS4 a professora desenvolveu a amizade com somente uma menina de sua escola. Essa amizade se iniciou na fase da infância e perdurou no ensino médio. No entanto, apesar de a menina ser um avatar não controlável que apareceu aleatoriamente na vida da sim da professora, a docente como jogadora tinha total autonomia em escolher manter a amizade com ela ou não. Claramente a docente escolheu manter a amizade e um dos traços que a sua amiga tinha no jogo era o traço “pateta”. Esse traço é definido por “Esses sims tendem a ser brincalhões”, ou seja, essa amiga gostava de fazer piadas e pegadinhas com a professora. Assim, durante o jogo as duas faziam pegadinhas uma com a outra e se divertiam muito com isso.

É provável que essas situações tenham contribuído para que a professora fosse mais tolerante com o *bullying*, e brincadeiras em geral na sala de aula, principalmente quando esse é realizado por garotas. Houveram poucas situações relevantes na sala de aula com garotas. Em geral, elas estavam mais tranquilas na aula. Acredita-se que isso possa ser tanto um reflexo de estereótipos de gênero (os meninos são mais bagunceiros), como possa ser mais um reflexo dos tipos de relações que são estabelecidas na sala de aula entre a docente e seus alunos.

A Figura 5 apresenta a relação das cenas citadas com as falas da professora e com as representações encontradas no TS4.

Figura 5

“Brincadeiras” e bullying



Na EF, a professora refletiu sobre brincadeiras na sala de aula e como ela tem dificuldade de corrigir os alunos quando as brincadeiras são engraçadas. Interessante que ao mesmo tempo em que a docente aparenta ter uma tolerância maior com brincadeiras vindo de garotas, ela teve uma fala que aparentou certa frustração por ter que chamar atenção dos garotos que ela acha engraçado, pois essa atenção é chamada porque eles atrapalham as garotas que estão concentradas:

E às vezes eu tenho que chamar atenção desse aluno engraçado, só que eu achei muita graça do que ele falou. Às vezes eu tenho dificuldade de precisar chamar atenção, porque tem as meninas ali que elas se incomodam com essas brincadeiras e perde o foco na aula. Só que às vezes eu acho mó engraçadinho o jeito dele fazer, só que muitas vezes chega a tirar o foco da aula.

4.4 Questões Familiares - Felipe

Constantemente durante a EI a professora relatou as dificuldades existentes no seu contexto familiar. Essa categoria apareceu 14 vezes no decorrer de toda a entrevista, sendo que a palavra “pai” ou a expressão “figura paterna” foi o ponto principal das suas falas e apareceu por 24 vezes.

Interessante notar que em determinado ponto a professora chegou a falar que o fato de não ter tido essa figura paterna não a deixou revoltada. Talvez não tenha produzido uma revolta no que a professora entende como pessoa revoltada - provavelmente uma pessoa que não segue as regras morais e éticas, têm dificuldades escolares, não se desenvolve no decorrer da vida, tem conflitos com seus cuidadores, entre outros - porém, é claro o descontentamento e revolta interna por não ter tido um pai. E isso é refletido nas suas ações como professora.

Durante o jogo, ao pedir que ela construísse a sua família, a professora não construiu o pai biológico e nem o pai de criação. O foco foi a mãe, a irmã mais velha e o irmão mais velho. Sendo que as interações dela com o irmão mais velho foram quase nulas, com exceção de um momento durante o jogo onde os mesmos interagiram por 1 minuto e 48 segundos. Importante ressaltar que cada minuto no jogo equivale a 1 hora, então em anos de jogo o máximo que eles interagiram foi por aproximadamente 2 horas. Porém, em um determinado momento do jogo, quando a cadelinha da família fugiu, o responsável por consolar a mãe pela perda, foi o irmão. Ela atribuiu a função de consolar a matriarca da família para ele. Tal situação sugeriu que na visão dela de uma família nuclear o cuidado para com a mãe deve ser feito pelo homem da família, que na ausência de um pai, foi o irmão mais velho.

Importante ressaltar também que, ela não se importava muito com o rendimento escolar do irmão, mas sim com o trabalho de meio período que ele fazia como jardineiro. Então, ao terminar o jogo o desempenho escolar dele estava “Ok”, que é o segundo pior desempenho escolar que existe no jogo. Enquanto isso, seu desempenho no trabalho estava “Excelente”, que é o segundo melhor desempenho de trabalho do jogo. Isso também é visto no relato da professora na EI, pois ela fala que os irmãos mais velhos não eram muito próximos a ela já que foram cedo para Palmas para trabalhar.

“Só os meus irmãos que conviviam comigo e eu lembro muito pouco dessa época porque eles acabaram saindo muito cedo para trabalhar em Palmas.”

Esse relacionamento distante com o irmão ficou mais claro no decorrer do jogo, principalmente porque ela como jogadora tinha a opção de estabelecer quem iria cuidar das necessidades do irmão. Porém, com o passar do jogo a mãe ou a irmã mais velha (que eram colocadas constantemente para fazer a comida por exemplo) não estavam sendo colocadas para realizar esses cuidados com o irmão, somente entre elas e com a professora. Assim, a professora representou no jogo sua relação distante com o irmão e como ele, apesar de estar em casa, não era ativo na cena familiar.

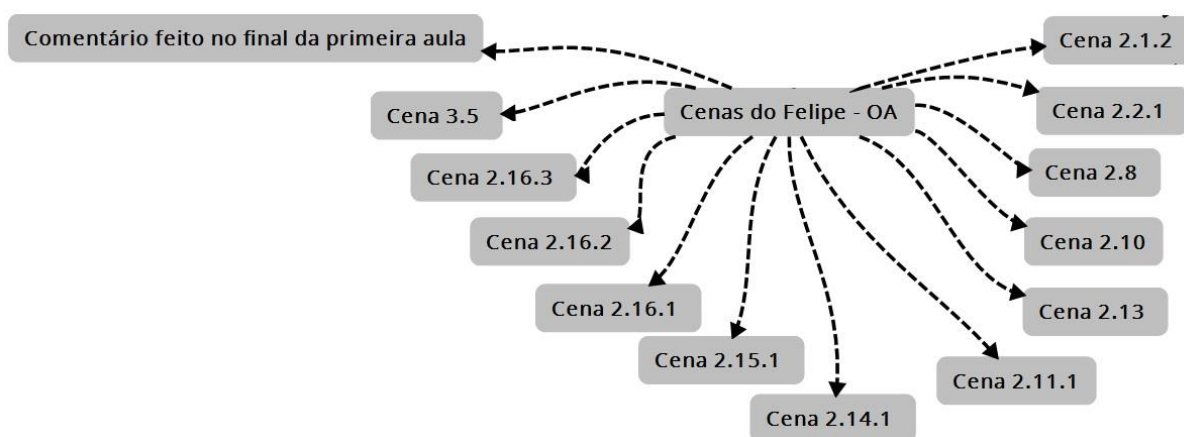
As situações apresentadas sugerem a hipótese dela ter alguns estereótipos de gênero – funções de homens e de mulheres – uma vez que algumas atribuições “femininas”, como as de cuidado da casa, sempre eram realizadas pelas mulheres da família. O irmão, por mais que estivesse na adolescência, pareceu ser visto como um dos fornecedores principais da casa, pois como dito seu foco era mais o trabalho do que desempenho escolar. Em compensação, havia a situação do cuidado já falada. Nenhuma mulher da casa cumpria com o estereótipo de “servir” o irmão, pelo contrário, ressaltando a distância das relações.

Voltando à como isso é refletido na sua atuação na sala de aula, encontramos a relação dessa professora com um aluno que aqui chamaremos de Felipe. No decorrer das 3 aulas a professora teve 12 trechos que se destacaram da relação dela com o Felipe, e nenhum caracterizou interações positivas. Esses trechos envolvem piadas sobre o aluno, falta de proteção quando esse era atacado pelos demais, demonstração de falta de credibilidade na capacidade do aluno e conflitos.

Figura 6 mostra todas as cenas em que ocorreram interações simbólicas entre a professora e Felipe.

Figura 6

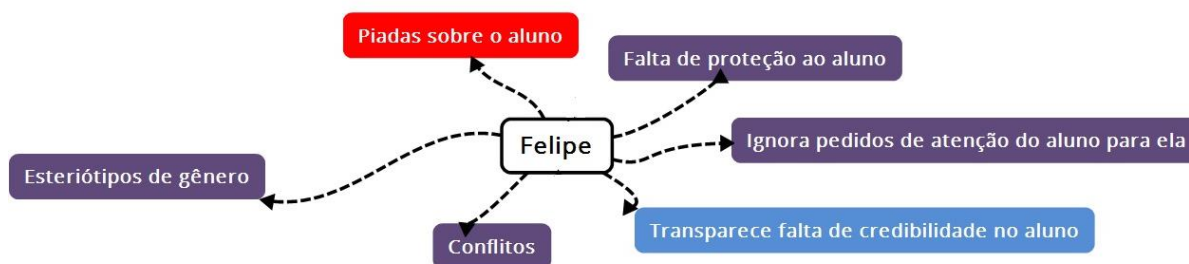
Interações Simbólicas entre a Professora e Felipe



A Figura 7 liga todas as sensações e sentimentos que aparentaram estar ligadas e senso transmitidas a Felipe.

Figura 7

Sensações e Sentimentos com Felipe



A maioria dos trechos ocorreram durante a segunda aula. Na terceira aula só ocorreu um e na primeira aula nenhum significativo. No entanto, ao findar da primeira aula enquanto eu guardava meus materiais, a professora me procurou e disse que achava que a sala estava mais quietinha naquele dia e que isso deveria ter sido porque eu estava lá. Especificamente ela citou o aluno Felipe, dizendo que esse estava mais calmo e que ele sempre ficava falando, fazendo gracinha e até dançando no fundo da sala de aula.

O primeiro Trecho que aparece uma interação entre a professora e o Felipe é o 2.1. Nesse trecho a professora havia acabado de chegar na sala de aula e pediu rudemente para que essa se organizasse para a aula começar. Então, na cena 2.1.2 ela tem a primeira interação com o Felipe:

Cena 2.1.2: 1:20” – 1:30”
 Professora: Felipe guarda isso aí!
 Felipe: Pera aê professora!
 Professora: Senão você sabe o que vai acontecer né?
 Um aluno do fundo fez uma piada com a bronca e riu.

A primeira interação da professora com o Felipe foi conflituosa, em tom de ameaça, fazendo com que o mesmo ficasse calado e que um colega usasse o momento para fazer piada sobre.

Pouco tempo depois encontramos o Trecho 2.2. Nesse trecho a professora já havia iniciado a explicação do conteúdo, e para isso havia avisado aos alunos que fechassem seus cadernos e todo o resto para somente prestar atenção no que ela falava. A cena a seguir se inicia com ela dando uma ordem para um aluno, novamente de forma rude.

Cena 2.2.1: 2:20” – 2:45”
 Professora para Aluno: Guarda isso aí meu irmão!
 Aluno: É química uai! – se referindo a disciplina que o caderno estava aberto.
 Professora: Felipe, última vez que eu chamo tua atenção!
 Felipe: Que merda vei! (fala encarando a professora)
 Professora: “Que merda” Felipe?

Outro aluno repete: Que merda!

Felipe: Vai! – olhando para a professora como se falasse “vai logo” para a professora explicar a disciplina.

Outro aluno: Nossa Felipe, cê tá muito vagabundo!

Felipe: Cala a boca doido!

Felipe visivelmente constrangido olha para o aluno e para a câmera, como se pensasse que passou vergonha enquanto foi gravado.

Essa cena em específico é muito significativa. A professora constantemente na sua narrativa da EI falou sobre como em determinados momentos se sentiu humilhada ou constrangida por alguns de seus professores, e sem perceber colocou Felipe em uma situação muito similar. Por vezes ela atribuía essas sensações e sentimentos a diferença de tratamento dela com as suas colegas, que eram brancas e tinham melhores condições do que ela, deixando claro que sentia um racismo e discriminação. Como já dito, entendeu-se que tais comportamentos com Felipe não foram por questões racistas, mas sim por como seus conflitos familiares que foram representados simbolicamente na sala de aula. E isso ficará mais claro no decorrer do texto.

Os trechos a seguir da narrativa são os que podem estar conectados ao sentimento que a professora sentiu e agora provocou na cena 2.2.1:

“Talvez o que tenha me marcado mais foi a época lá do ensino fundamental da primeira fase, porque foi uma época que eu talvez pela situação, pelo núcleo familiar, minha família era muito humilde, talvez eu me sentia menor que os outros por conta disso . . . é que essa professora mesmo, aí eu já me senti ofendida por isso”

“aí era o momento que eu me senti diminuída”

“Aí foi o momento que eu me senti assim mesmo apagada... do mundo”

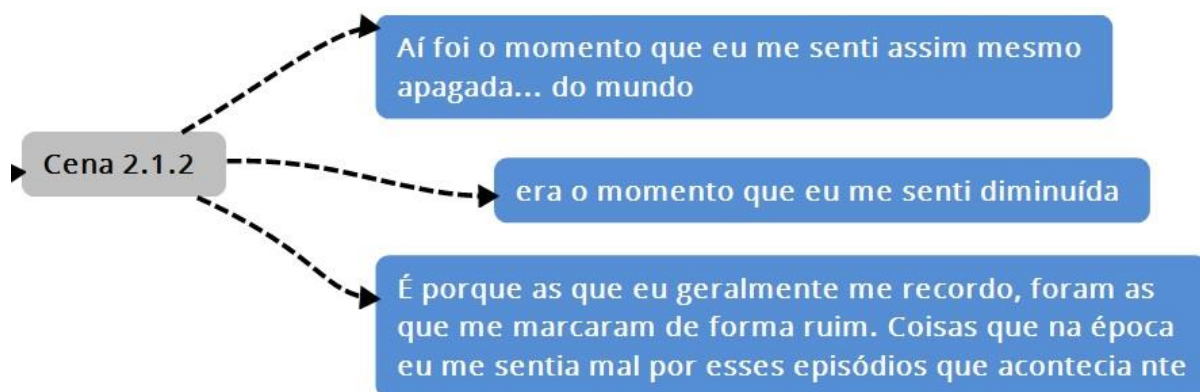
“É porque as que eu geralmente me recordo, foram as que me marcaram de forma ruim. Coisas que na época eu me sentia mal por esses episódios que acontecia”

Todas essas vivências, por mais que a tenham marcado de forma negativa, participaram da sua formação como docente construindo significações semióticas, e hoje a mesma provoca situações na sala de aula que são representações dessas significações. Por conseguinte, os alunos podem desenvolver os mesmos sentimentos e sensações que um dia foram gerados nela.

A Figura 8 é a que representa a ligação da Cena 2.1.2 com os trechos da EI que a professora apresentou seus sentimentos negativos que foram provocados pelas suas professora nela, e que agora são representados no aluno.

Figura 8

Sensações e Sentimentos transmitidos a Felipe



Após a explicação do conteúdo a professora coloca alguns exercícios no quadro. E nesse contexto ocorre o Trecho 2.8, quando a professora solicitou aos alunos que fossem resolver os exercícios. Dois alunos já haviam ido. Alguns alunos não queriam ir resolver os outros exercícios. Então ocorreu a Cena 2.8.1:

21:05” – 21:11”

Professora: Valendo meio ponto para ser lançado hoje!

Felipe: Ah não professora, porque você não deixou eu ir?

Professora: Vai ter para todo mundo.

Essa cena pode parecer sem sentido, porém quando ligada a cenas a seguir vemos a importância dela.

Quando os exercícios que já estavam no quadro foram resolvidos, a professora queria apagar a primeira parte do quadro para poder colocar exemplos novos. Então perguntou para a turma se poderia apagar e aguardou resposta. Esse é o Trecho 2.10, onde ocorre mais uma cena com o Felipe.

Cena 2.10.1: 27:25” – 27:56”

Professora: Posso apagar a primeira parte?

Alguns alunos respondem que não.

Felipe: Acho melhor não professora, acho melhor não. Acho melhor não professora.

Professora ignora resposta.

Outro aluno: Não Felipe, ela já ouviu.

Felipe responde algo que não dá para entender.

O outro aluno: Uai, fala com a boca!

Felipe: Cara folgado!

O outro aluno responde o Felipe mais uma vez o chama para briga

Felipe: Ah então vem então meu irmão!

Um aluno externo a discussão fala: Felipe vai apanhar!

Felipe finge que vai para a briga. Professora chama a atenção levemente do outro aluno, só citando seu nome.
 Felipe então responde, descontraindo a situação: Mas rapaz vou meter a cara na mão dele, aí quero ver!
 Outro aluno: Vem aqui mesmo! Vou meter minha cabeça bem no seu pé, aí fica ligado. (Também descontraindo a situação).

Por situações muito menores do que uma ameaça de agressão física a professora em outros momentos gritou e ameaçou Felipe. Outra situação que merece ser ressaltada é o momento em que Felipe tenta interagir com a professora e a professora não dá atenção para ele, ignorando totalmente sua fala. Isso faz com que ele repita o que disse e o outro aluno use o fato da professora o ter ignorado para provocá-lo. Assim surge a situação em que Felipe é convidado para a briga e a professora somente cita o nome do aluno que o chamou, sem fazer uma correção na mesma intensidade que foi feita a Felipe.

Interessante notar a adaptação que Felipe faz da situação. Aparentemente, por não ter o apoio e proteção da professora, ele se defende através de uma piada que foi recebida de bom grado pelo seu então agressor, e assim um momento que poderia ter sido catastrófico se tornou um momento de riso.

No Trecho 2.11 a professora colocou novas questões no quadro e chamou novos alunos para resolvê-las. Em específico a letra G, que ela considera muito “apetitosa”. Ela disse para um aluno, Ramón, que queria que ele resolvesse a questão, mas ele não quis.

Cena 2.11.1: 31:20” – 32:14”
 Professora chama Ramón para fazer a G, mas ele não quis então Felipe pediu para fazer várias vezes. Até que ela sinalizou que sim.
 Professora chama outro aluno para fazer a letra F: O João vai fazer a letra F...
 Aluno comenta: Nossa João, que inteligente! (Ironicamente)
 Felipe fala: O João é burro professora!
 O aluno repete: O João é inteligente!

É interessante ver como Felipe se colocou a frente para resolver a questão mais “apetitosa”, como se quisesse mostrar que era capaz ao mesmo tempo que tentava chamar para si a atenção da professora. Afinal, a professora falou que teria questões para todos e ele se sentiu atraído pelo desafio da mais difícil. Também é interessante ver como ele insistiu, mesmo quando a professora ignorou diversas vezes o seu pedido sugerindo um favoritismo para o Ramón resolver a questão. Porém, o que destaca esse trecho é como ele ao ver a professora chamando outro aluno para resolver a questão anterior, chama o colega de burro. Esse comportamento, além de ser uma violência verbal disfarçada de brincadeira, sugere que Felipe pode ter menosprezado o seu colega porque também foi menosprezado pela professora. Foi

como se Felipe exercesse uma defesa para não parecer o único que foi considerado incapaz de resolver um exercício dentro dessa situação.

Finalmente chegou o momento da aula onde a questão G iria ser resolvida. E aqui encontramos o Trecho 2.13: 33:34 – 33:54” A professora ignora pedido anterior de Felipe para resolver a questão e mantém a sua escolha inicial, o aluno Ramón. O chama para resolver a questão G e volta a insistir para que esse a resolva. Sua última tentativa foi dizer que o estava desafiando, como se isso fosse a motivação necessária para o adolescente ir resolver a questão. Ele diz que recusa o desafio. Então, a professora pergunta para a classe se alguém que ir resolver, mesmo que no momento anterior Felipe tenha pedido para resolver e ela tendo concordado. Felipe não se manifesta mais e outro aluno vai fazer o exercício.

É nesse contexto que surge o Trecho 2.14, onde Felipe estava conversando enquanto o seu colega resolvia a questão G - a questão que ele havia pedido para resolver. Com isso a professora chama a sua atenção.

Cena 2.14.1: 34:37” – 35:01”

Professora: Psiu! Felipe, por isso que você fica para trás toda vez.

Felipe: É não professora!

Aluno: vou dar um murro na cabeça desse cara. É professora, vou dar um murro na cabeça desse cara professora!

O aluno repete mais duas vezes que vai bater em Felipe e a professora ignora. A agressão não ocorre.

O primeiro diálogo dessa situação fez com que surgisse o questionamento “é realmente por isso que ele fica para trás?”. Com isso, aparecem reflexões hipotéticas de que talvez se ele tivesse sido envolvido no processo, se as suas ações que foram pretexto para chamar a atenção da professora fossem retribuídas ao invés de silenciadas, ou se ele sentisse que seu potencial era reconhecido pela docente ele não ficasse “para trás”.

No final da cena, mais uma vez vemos um aluno falando que iria agredi-lo fisicamente e a professora não interferindo na fala e na ameaça do aluno para com Felipe.

Logo em seguida, no Trecho 2.15, o aluno que estava resolvendo a letra G comete um erro e a professora faz a correção e explicação.

Cena 2.14.1: 35:50” – 36:00”

Felipe ao ver a correção: Tu é burro cara!

Aluna fala para ele: Então porque você não foi resolver?

Felipe responde: Ela não deixou!

Chega-se aos 35 minutos de aula. Nesses 35 minutos pôde-se presenciar diversos momentos em que Felipe aparentemente foi ignorado e subestimado pela professora. Então ao

ver outro aluno resolvendo a questão que ele pediu para resolver e errando-a, é como se ele externalizasse os seus sentimentos de descontentamento através da ofensa que foi feita com risos e tom de piada. Novamente Felipe usa uma piada para fugir de uma situação. Rapidamente outra aluna se colocou em defesa do aluno ofendido, resultando em outro constrangimento a Felipe, pois ele respondeu de maneira retraída que não resolveu a questão porque a professora não deixou.

Após essa cena a professora finalmente chamou Felipe para resolver o próximo exercício.

Cena 2.16.1: 38:31” – 38:38”

Professora: Vem cá Felipe, resolver essa aqui.

Felipe: Tu quer que eu vou mesmo?

Professora: Sim.

Felipe: Mas rapaz!

Professora: A gente te ajuda!

Felipe: Eu sei resolver.

A surpresa de Felipe em ser chamado para resolver a questão é o reflexo de todos os outros momentos e sentimentos que ele vivenciou no decorrer da aula, porém a professora aparentemente interpretou como uma resistência em ir por achar que Felipe não saberia resolver o exercício, e por isso falou “A gente te ajuda”. Felipe rapidamente se autoafirmou com “Eu sei resolver”.

Enquanto Felipe inicia a resolução do exercício do quadro, seus colegas começam a fazer piadas com ele sobre sua capacidade de resolver o problema. De certa forma, isso aparenta muito com o que Felipe vinha vivenciando com a professora no decorrer da aula.

Cena 2.16.2: 38:48” – 39:05”

Aluno para Felipe: Uai o que que é isso aí Felipe? Isso é um C é?

Felipe: Moço, faz eu zangar não.

Aluno: Uai que diacho é isso Felipe? Isso é um H?

Professora: Não, arruma esse H aqui.

Aluno: E esse 11? Aí é um V é?

Felipe: Moço, cê não me estressa não!

Felipe se defendeu da humilhação recebida, porém não adiantou e o aluno a repetiu. O que agravou a situação foi o fato da professora não ter impedido que a humilhação voltasse a acontecer, mas participasse dela ao reforçar que a letra do Felipe estava mal feita. Com isso, o aluno repetiu a humilhação feita e novamente Felipe tentou se defender, mas sem ajuda.

Cena 2.16.3: 39:13” – 42:50”

Professora inicia algumas considerações sobre o que Felipe está colocando no quadro porque colegas começaram a falar que o número a ser colocado era 1. Professora explica o que era.
 Professora: Esse 2 é o hidrogênio. Esse 2 é o hidrogênio.
 Felipe: Entendi, entendi, entendi.
 Professora: Esse 2 é o hidrogênio.
 Alunos: Hidrogênio! Hidrogênio cabeçudo!
 Professora: E do oxigênio?
 Felipe: Aí eu vou fazer assim, né professora? Vou pegar aqui e botar bem aqui. (Escrevendo no quadro, mas não balanceou as equações).
 Professora: Não... pode voltar.
 Felipe ri.
 Alunos começam os comentários: Uai Felipe, uai! Que diabo é isso? Tem que estar balanceado.
 Felipe: tá certo professora!
 Professora: não. Como que você faz isso aí?
 Felipe responde a pergunta para a turma: Como é que eu faço isso aqui gente?
 Professora ri. Nesse momento começa a instruir como resolver o exercício, mas Felipe não entende direito a lógica e fala números errados. Então ela pergunta para a turma e olha para ele com a cara de “então”. Mesmo assim ele escreve o número errado e é chamado de burro pela sala. Professora e Felipe continuam a resolver a equação com o auxílio da sala. Quando acabam a professora pergunta: Ficou balanceado agora Felipe?
 Ele responde: ãh desde o começo! Risos.
 Aluno: Ê Felipe! Botava fé em tu não, tu é um cara inteligente uai!
 Professora: Não, ele foi até bem!
 Outro aluno: Ela esperava um pouco menos de você! Ê Felipe! A professora pra dizer que foi bem, quis dizer que esperava um pouco mais de você!
 Professora não se manifesta.
 Aluno: Ê Felipe, sua mãe tem orgulho de você!
 Felipe: Com certeza! Eu sou o orgulho da família. Eu sou capoeirista, sou ator, faço karatê...
 Professora: dançarino! (Ela comentou que ele vivia dançando nas aulas).
 Felipe: Dançarino... Mas rapaz pra que melhor!
 Outro aluno: Pegador!

Essa cena em específico se conecta com mais 4 cenas: 2.9.1; 3.4.3; 3.6.1. E um trecho: 3.5. Então para falarmos sobre a cena 2.16.3, precisamos falar sobre as demais.

Trecho 2.9: Os alunos ainda estavam resolvendo os exercícios no quadro. A professora está explicando como fazer o exercício e corrigindo o aluno que estava resolvendo.
 Cena 2.9.1: 21:20” – 21:30”
 Professora: É MA, você ficou fazendo MO!
 Alunos se dirigiram para o aluno que estava resolvendo o exercício: Vai pra onde Guilherme? O que cê tá fazendo? Vish Maria!
 Professora: A gente escuta uns comentários tão desnecessários, pelo amor de Deus! Gente, não percam a oportunidade de ficar calado não. Quando não tem algo de bom para falar, não percam a oportunidade não, tá?
 Alunos: É verdade professora (mas daquela forma que não concordam realmente, mas concordaram para não ter atrito).

Cena 3.4.3: 12:09” – 20:42”
 Professora: Alguém quer tentar resolver essa?
 Alunos: Nino!
 Nino, bora você vem nessa! Você tá precisando de no mínimo... 10 pra passar!
 Alunos: Urra! No mínimo! A senhora falou no mínimo!
 Professora: Vem! Lima te ajuda.
 Lima: Ei porque que eu que tenho que ajudar ele? Não sou eu que tô precisando de nota não.
 Professora começa a ajudar e instruir Nino.

Nino começa a resolver a questão constringido seguindo as instruções da professora e dos colegas que comentam. Depois o espírito cooperativo dos alunos aparecem e eles começam a auxiliar de verdade o Nino. A professora também valida a voz dos alunos e corrige quando necessário. Professora vê Nino olhando para o quadro sem entender mesmo com as instruções e diz: Nino tá olhando sem entender nada! (Risos).

Depois disso ela continua ajudando e os colegas também. A situação continua até Nino finalizar a equação. Quando Nino terminou de balancear a equação a professora disse “muito bem Nino” e um dos alunos bateu palmas.

Trecho 3.5: Felipe volta para resolver outra equação por pressão do grupo e da professora. A professora disse que ele só falava e quando chegava lá não fazia. Uma aluna em específico se destacou por falar frases como “se tu não for tu é viado” e provocar constantemente Felipe enquanto ele resolvia. Por exemplo, a mesma disse de forma agressiva “eu quero saber da onde você tirou esse 3!” e “ele quer sair de machão mas chega aí num...”, reproduzindo a frase da professora em outras palavras.

Trecho 3.6: Felipe termina de resolver a equação. Aluna e professora fazem piada de ele ter ficado preso no número dois.

Cena 3.6.1: 26:59” – 26:22”

Clara: Pronto! (se referindo a ele ter acabado a equação”.

Professora: Pronto garotinho!

Felipe: Nam, essa aí é fácil demais bota aí outra pra eu fazer!

Professora: Vou botar outro exemplo.

Clara: coloca aí uma mais difícil pra ver se ele passa de dois.

Professora: ele enganchou aí nesse dois né?

Clara: Foi, ele enganchou no dois aí!

Essa foi a mesma aluna que já estava fazendo esses comentários para o Eduardo desde o início da aula e que fez os comentários repetidamente, inclusive em conjunto com a professora, enquanto o mesmo resolvia a questão.

Os cinco momentos aqui apresentados tem situações importantes que enfatizam ainda mais o conflito da professora com Felipe. Esse conflito não necessariamente é consciente, mas existe uma limitação na relação de ambos.

Na Cena 2.9.1 um aluno está resolvendo a questão no quadro e coloca uma coisa errada, a professora o corrige de forma similar à que corrigiu Felipe, e novamente os alunos utilizam a situação para humilhar o colega. Porém a professora nesse momento se posiciona falando “A gente escuta uns comentários tão desnecessários, pelo amor de Deus! Gente, não percam a oportunidade de ficar calado não. Quando não tem algo de bom para falar, não percam a oportunidade não, tá?”. Tal situação não ocorreu em nenhum momento com o Felipe, pelo contrário, por diversas vezes foi como se a professora validasse e aprovasse os comentários que ele recebia.

Realmente, o aluno Nino foi o que ela defendeu com a fala de “não percam a oportunidade de ficar calado”.

Em contrapartida, na cena 2.16.3 ao ver os alunos chamando Felipe de “cabeçudo” a professora não se manifestou. Em outro momento alguns alunos da sala o chamaram de burro por não conseguir, e a professora novamente não emitiu nenhum comentário. E permaneceu

rindo. Por mais que o clima estivesse descontraído durante o momento, não deixou de ser uma situação onde Felipe sofreu ataques de seus colegas.

A Cena 3.4.3 traz um fenômeno que aconteceu somente nesse momento. A professora novamente expos um aluno. A professora perguntou quem iria resolver a nova questão, os alunos apontaram o Nino, porque esse não estava no começo da aula. Chegou atrasado porque estava jogando bola. Então a professora chamou Nino e expôs a grande necessidade da nota do aluno e disse que ele tinha que ir resolver a questão por esse motivo. Nino ficou perceptível constrangido e os demais alunos surpresos. A professora ainda falou que Lima ajudaria, e ele se recusou pois não estava precisando de nota. Mas o interessante é como o posicionamento da sala mudou. A professora começou a incentivar a sala a ajudar e a sala toda se envolveu, ficando felizes quando o aluno finalmente conseguiu.

Na EF, algumas questões sobre Felipe foram levantadas. Foi falado para a professora que ele foi o aluno que ela mais teve interações na sala de aula. A professora se surpreendeu, pois achou que seria outro aluno:

Eu achei quando você começou a falar que você ia falar do aluno Nino. Porque ele tem dificuldade de aprendizagem, mas tem muita mesmo! E às vezes tento chamar atenção dele. Eu nem lembrava, nem pensava que você ia falar do Felipe.

Acredita-se que apesar da professora já ter expressado que tenta ajudar os alunos que ela se identifica, a formação técnica da mesma possa ter a ensinado a prestar mais atenção, proteger e cuidar de alunos com dificuldades de aprendizagem. Isso pode ter contribuído para que a defesa tenha ido para Nino e não para Felipe, já que sobre Felipe “**eu já escutei algumas professoras falando que ele tinha alguma dificuldade só que eu nunca vi isso**”.

Logo em seguida se inicia o Trecho 3.5. Esse tem momentos muito similares a Cena 2.16.3, pois novamente Felipe foi resolver uma questão no quadro e sofreu humilhações com os alunos com canalizações da professora. As agressões ocorridas nesse trecho foram discutidas em outro tópico, então o que nos chama atenção nesse momento não é somente a diferença gritante da forma como a professora convidou Nino (sorridente e falando com calma, apesar da exposição) e como ela reagiu quando Felipe foi (fala que vem e quando chega aqui não faz nada), mas também como ela conduziu a turma enquanto Felipe resolvia a questão. Condução similar ocorreu na Cena 2.16.3, quando a professora e a turma falavam no mesmo tom e com expressões similares.

No Trecho 3.5, ao invés de conseguir envolver a sala no espírito de cooperativa novamente, aparentemente a professora canalizou situações que gerassem novamente as

humilhações ao Felipe, em específico pela aluna Clara. Já na Cena 2.16.3 Felipe tomou a frente pediu ajuda para a turma, só aí a professora começou auxiliá-lo de fato a resolver a equação.

Talvez a constante cobrança da professora com Felipe reforce esse tipo de cobrança dos demais alunos para com ele nessas situações. Um exemplo foi a forma que professora corrigiu Felipe por colocar o coeficiente no lugar errado aos 25:50” da aula, no Trecho 3.5. A professora soltou um “não” com entonação que daria para entender “o que é que você está fazendo?”, com isso a aluna disse “não menino, é na frente do H lá oh” com a mesma entonação. Na Cena 2.16.3 a professora usou o “não” com uma entonação parecida na frase “não... pode voltar”. A turma teve comportamentos similares aos do Trecho 3.5.

Por fim, na Cena 3.6 o aluno termina de resolver a equação. Enquanto na Cena 3.4.3 a sala comemorou que Nino conseguiu terminar a equação, na Cena 3.6 foram feitas piadas com o fato dele ter tido dificuldades em avançar na equação. Essas, tiveram a participação da professora. Já na Cena 2.16.3, quando Felipe terminou a equação um aluno falou “Ê Felipe! Botava fé em tu não, tu é um cara inteligente uai!”. A resposta da professora deixou claro como também duvidava da capacidade de Felipe ao falar “Não, ele foi até bem!”. Com isso o aluno novamente reafirmou a sua sentença e a sentença da professora. No final da Cena a professora disse que ele era dançarino, como ela me disse no final da primeira aula.

Quando olhamos essas situações com o TS4, onde ficou claro o distanciamento entre ela e o irmão adolescente, e olhamos os relatos da EI onde mostra os conflitos familiares com figuras masculinas da família, percebe-se que talvez esse relacionamento conflituoso pode ser um reflexo das dificuldades de relacionamento que ela teve com irmão. Pode ser que Felipe mostre traços que suscitem lembranças de seu irmão, e isso faça com que ela tenha uma resistência em se relacionar com Felipe. Ou talvez ela reflita/projete seus sentimentos mal resolvidos em relação ao conflito com figuras masculinas no Felipe.

Isso se assemelha a fala dela na EI, onde a mesma fala “**tem muita gente que não sabe passar pelo processo [de ter um pai ausente] e acaba absorvendo isso e respingando na tua personalidade, causa alguma revolta**”. Ao mesmo tempo que ela refletiu sobre seu sofrimento por não ter tido um pai, ou figura paterna como ela se referiu, ela se considera uma pessoa que não é revoltada. Entretanto, as ações dela no jogo e na sala de aula sugerem que esse conflito ainda hoje.

Um exemplo de como ela se mostrou menos tolerante com os meninos e mais tolerante com as meninas é que em apenas 3 momentos na aula 3 a professora teve conflitos com meninas. E uma delas foi a Clara, que em outro momento fez comentários humilhantes para Felipe com a participação da professora. As cenas a seguir representam esses conflitos:

Trecho 3.1: Professora organizando a sala para dar aula. Poucos alunos devido a estar perto das férias e as avaliações já terem passado.

Cena 3.1.1: 00:05” – 00:09”

Professora: Clara vem aqui para frente.

Aluna não vai de imediato.

Professora: Bora Clara, aqui na frente!

Aluno: Bora, não escuta!

Clara: Cala a boca!

Trecho 3.2: Aluna falando com a professora sobre a sua nota. Aparentemente sobre o simulado da aula anterior.

Cena 3.2.1: 2:21” – 2:50”

Aluna: Eu fiquei decepcionadíssima com aquela nota de química!

Professora: Pois eu não fiquei não.

Rainara: Pois eu fiquei! Eu não merecia aquele 8.

Alunos: Quieta Giovana! Saiu com nota boa e ainda tá reclamando?

Trecho 3.3: Iniciar a explicação e precisa pedir ordem.

Cena 3.3.1: 6:52” – 6:55”

Professora: Clara guarda isso aí agora!

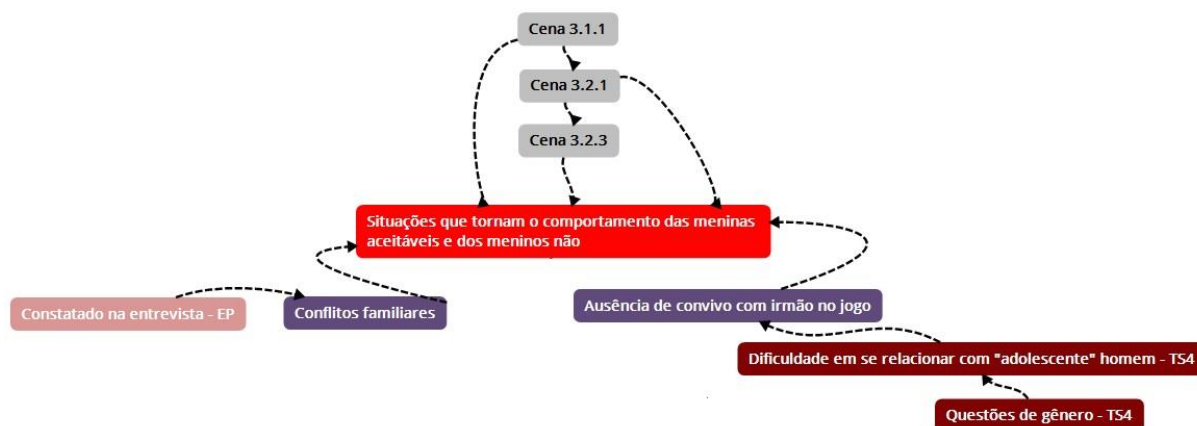
Aluno para Clara: OH!

Percebe-se que apesar dos conflitos com as meninas, eles não se estendem. Nesse contexto, é importante ressaltar que essa tolerância pode ser um reflexo dos valores da professora, pois esses podem validar estereótipos e resultar em segregação (Yokoy & Rengifo-Herrera, 2020). Isso também podem estar relacionado ao seu contexto familiar que foi refletido no TS4. Outro fator a ser considerado foi a amiga com quem ela praticava *bullying*. Isso pode ter naturalizado não somente as brincadeiras/*bullying*, mas também contribuindo com a sua tolerância para a atitude das meninas. De forma geral os conflitos maiores da professora na sala de aula era com os meninos, e dentre esses era perceptível que a forma como a professora se relacionava com Felipe era diferente.

A Figura 9 representa a hipótese levantada do porque o relacionamento com as meninas nas Cenas apresentadas era mais tolerante do que o relacionamento com os meninos.

Figura 9

Tolerância com as Meninas



Quando a questão de facilidade em lidar com um gênero ou outro apareceu durante a EF, a professora disse que não fazia essas distinção. Mas sobre aquela sala em específico era mais fácil lidar com as meninas, pois de acordo com a professora:

“Você foi numa turma que ela justamente sempre foi citada nas reuniões porque a gente tinha dois extremos. A gente tinha o grupo das meninas que era muito avançado, muito dedicado contra os grupos dos meninos que era totalmente relaxado. E mesmo que eles adolescente, imaturos e as meninas mais maduras, porque a gente amadurece mais rápido, e eles... vários professores falavam a mesma coisa, que eles, o grupo ali dos meninos levava as coisas tudo na brincadeira, tanto é que teve uma vez num conselho de classe que teve um gráfico do desempenho da turma e aí a nossa equipe ficou muito impressionada, porque a gente tinha 9 alunas destaques ali, mas em contra partida tinham 8 alunos muito abaixo da média. Então tinha dois extremos: meninas muito boas e meninas que levavam as coisas mais na brincadeira. Aí por eles levarem as coisas mais na brincadeira aí sim. Meu relacionamento com eles era... as vezes eu precisava ser mais dura com eles, puxar mais a rédea por conta disso.”

Percebe-se então que uma junção de fatores acaba colaborando para que o relacionamento da professora com as meninas seja mais tolerante.

Já a relação da professora com o Felipe, ao mesmo tempo que era conflituosa, ela demonstrou sentir falta das suas participações na aula. Isso ficou claro quando ela comentou especificamente dele no final da primeira aula, situação que não ocorreu com nenhum outro aluno. Então percebe-se que o conflito também poderia ser entre os sentimentos dela em relação a ele, o que ela espera dele. Ou seja, a professora pode ter desenvolvido um carinho especial por Felipe e os seus sentimentos de afeição por ele podem estar sendo frustrados pelas atitudes dele. Por ainda não ter encontrado a melhor forma de externalizar esses sentimentos de frustrações, a professora os transforma em agressões.

Tais comportamentos são similares aos que acontecem com os agressores no *bullying*. A dificuldade de externalizar os sentimentos faz com que eles transforme seus sentimentos em

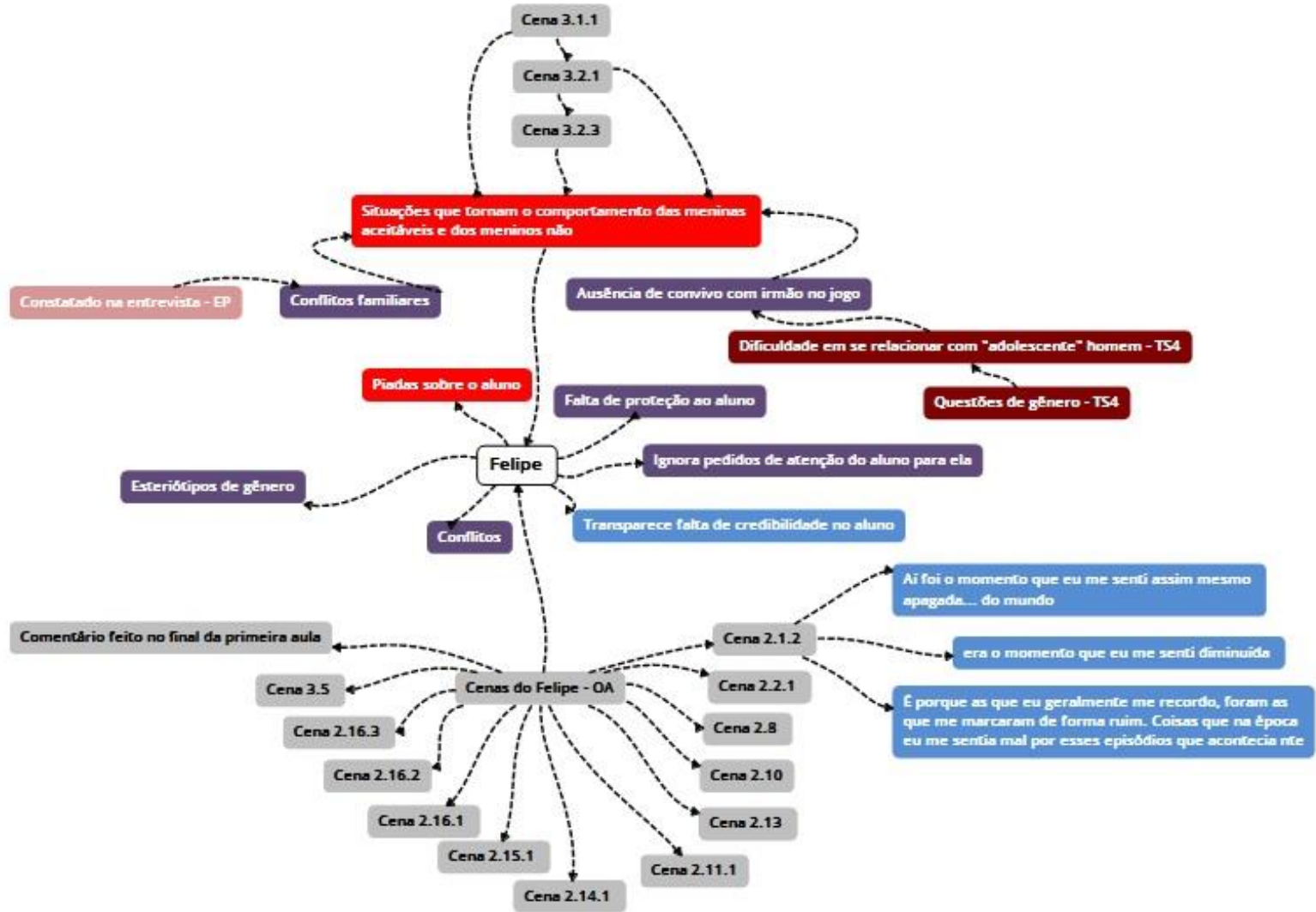
agressões. Por vezes esses agressores são vítimas-agressores. Por sofrerem agressões de um grupo na escola, eles refletem essas agressões em outro grupo.

A professora não apresentou em sua história ter sido vítima de *bullying*, mas apresentou uma agressão ocorrida na infância pelo fato de ser tímida. Em outros momentos falou sobre como se sentia diminuída por adultos por não ter um pai presente e por ser negra. Com isso, ao chegar no oitavo ano se envolveu com um grupo de amigos que além de não discrimina-la, eram os líderes da sala. Assim, ela evitava que alguma situação de agressão pudesse voltar a acontecer e reforçava um meio em que ela se sentisse igualitária. Isso não quer dizer que os demais sentimentos que ela teve pela agressão e pelas discriminações foram bem resolvidos. É provável que a sua dificuldade em externalizar de forma clara o que ela sente seja por conta dessas situações na sua infância e adolescência.

A Figura 10 mostra como que as práticas da docente, as suas experiências biográficas e os signos expressados no TS4 se relacionam com o Felipe pelo viés da primeira hipótese: Felipe se assimilar com seu irmão e sua dificuldade de relacionamento com ele. Ela também apresenta a junção de todos os elementos apresentados até aqui sobre a relação da professora com Felipe.

Figura 10

El, TS4 e Felipe



Sobre o contexto de Felipe, a EF foi utilizada para esclarecer qual hipótese sobre os conflitos entre a docente e o aluno era a mais provável de ser real. Para isso, foi perguntado a docente quais eram os traços do seu irmão. Ela levantou a questão do machismo, estereótipo de gênero que foi presenciado no TS4 quando o irmão não participava das tarefas domésticas. Algumas perguntas depois, foi questionado quais eram os traços do Felipe. Assim que a professora identificou quem era o aluno sua primeira fala foi: *o Felipe, ele é um aluno que eu sei do potencial dele entendeu, e as vezes ele não se sente capaz. Eu já peguei ele falando “ah eu não vou aprender que eu sou burro”*.

A professora não poupou elogios ao aluno, falando de sua alegria e criatividade. Porém também ressaltou a sua preocupação pois:

De certa forma aquela alegria dele ele poderia usar mais para os estudos e se sentir mais estimulado, porque ele é capaz, eu acredito muito nele. Mas ele tem usado essa alegria dele assim, sem uma direção para os estudos. . . . Ele tava muito entusiasmado com outras coisas, com desfilas, *realmente ele participou de uma dança lá que ele dançou... então ele usava muito essa criatividade, a espontaneidade dele para outras coisas.* E deixou muito em aberto para o estudo. *Ele ficou realmente devendo essa questão de usar a criatividade dele pra capacidade pra também pra estudar. . . .* Ele chegou pra gente [dúvida se no ano anterior ou no atual] super interessado. Ele não chegou pra gente assim, disperso. Ele chegou com foco. *E aí eu me lembro que chegou pra gente... ele me justificou algumas vezes que tava passando por dificuldades assim de não fazer as coisas, que não era porque ele não queria, ele porque ele não estava tendo condições. Aí eu falei “não, mas vai dar certo! Vamos fazer.”, e aí a gente fez coisas, eu aceitei algumas coisas em atraso... não me lembro se foi no início do ano ou no ano anterior. Mas eu lembro que ele tinha um pouquinho mais de foco. E ele dava muito esse respaldo assim pra gente. Ele flava “não professora, eu não fiz por conta disso daqui, mas eu vou fazer”. . . .* E ele pode, ele pode, só que naquele momento ali . . . , ele deu uma dispersada, sabe? Porque tem aquele aluno que vc não vai conseguir tirar nada dele. Mas o Felipe eu sei que a gente tira porque ele já deu muito, e ele parou de produzir . . . eu acredito muito que por companhias. Porque ele se enturmou ali com a galera que não era a que produzia, só que eu sempre acreditei.

Compreendeu-se então que as atitudes ríspidas das professora em relação a Felipe ocorrem pela segunda hipótese. Não eram necessariamente por uma representação simbólica dos conflitos com o irmão da docente, mas sim por de certa forma não conseguir aceitar que um aluno com um grande potencial e que já foi focado se disperse. O comportamento da professora com o Felipe ocorre por frustrações pessoais de esperar uma coisa do aluno e ele estar se tornando outra.

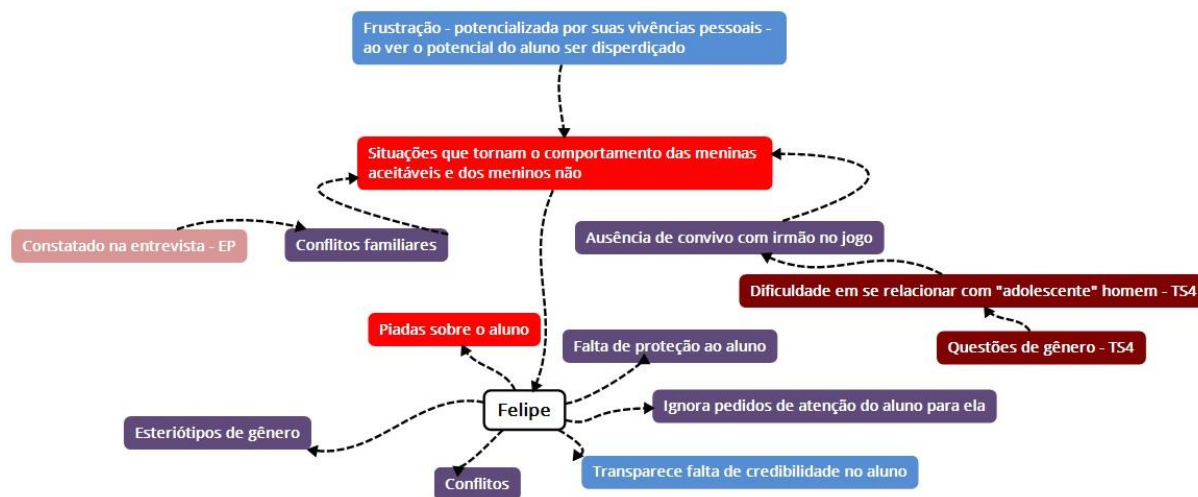
A princípio, a única outra situação que presenciemos esse conflito interno na professora durante a EI foi em relação a ter um pai. Ela teve diversos “pais”. O biológico, o de registro e o padrasto que a ajudava com as tarefas. Mas nenhum deles realmente se tornou seu pai. Isso resultou por exemplo, no sentimento ambíguo de perda, mas de “não senti tanto assim” quando o pai de registro morreu. A professora esperava mais das suas representações simbólicas de pai

quando criança e adolescente, e se frustrou por não ter. Esse sentimento é semelhante ao desenvolvido por Felipe.

Por fim, a Figura 11 representa os reais motivos que levam os conflitos entre a professora e Felipe acontecerem, juntando elementos da EP, EO, TS4 e OA.

Figura 11

EI, EF, TS4, OA e Felipe.



4.5 A Moral e os Valores

No jogo TS4, enquanto os sims estão na escola ou no trabalho, aparecem alguns dilemas morais para que o jogador escolha a melhor saída. Normalmente, uma das escolhas oferecidas seria a moralmente correta e a outra seria vista como a moralmente errada. Por exemplo, em um determinado momento enquanto a sim da professora estava na escola apareceu uma mensagem falando que a professora da turma realizou um teste para ver como andava o aprendizado e esse teste não era pontuado. Quando a sim da professora terminou de responder, ela percebeu que pulou uma questão e isso fez com que marcasse todas as alternativas erradas. Assim ela tinha duas opções: falar a verdade para professora e esperar uma nova chance ou entregar do jeito que estava porque não valia nota. Ela optou por falar a verdade. A consequência foi que a sim dela ficou irritada, pois a professora brigou pela desatenção e falou que agora ela iria responder o novo teste no intervalo, fazendo com que ela perdesse o recreio.

Primeiramente, interessante como a arte imita a vida, já que a professora participante da pesquisa também brigou com seus alunos pela desatenção ao responderem os exercícios no

quadro. Isso traz à luz o quanto esse comportamento já é naturalizado, ao ponto de estar presente em um jogo de simulação da vida real.

Sobre os aspectos morais, vemos o quanto eles foram e são importantes para a professora através de sua narrativa na EI. A professora relata questões de racismo e um abuso sexual:

“Aí eu sempre eu senti um pouco alguma coisa diferente, as minhas amigas todas elas eram brancas e elas tinham uma condição de vida melhor que a minha. Mas isso nunca, eu acho incrível, entre nós elas nunca usaram disso pra me diminuir, para se sentirem melhores. A gente era, a gente era iguais. Só que eu via que conosco funcionava assim, mas talvez com... tanto é que essa professora mesmo, aí eu já me senti ofendida por isso. Talvez pela situa... pela minha condição financeira, pela minha cor, talvez ela... não sei, talvez tenha sido impressão minha. Talvez se eu tivesse sido filha de professora como a minha amiga, se eu tivesse uma condição financeira melhor... ela teria tido um pouco mais de visão sobre mim. Aí isso me... isso veio assim, eu vim construindo, eu graças a Deus nunca sofri essas coisas com o meu núcleo de colegas, mas pessoal, a sociedade em si, a gente saía juntas... eu via um olhar diferente sobre mim por conta disso. E isso acabou assim, me marcando. Eu me sentia assim, em algumas vezes menor. Eu até observava porque que eu não tinha amizades com as meninas da minha classe social, da minha cor... eu olhava pras minhas amigas todas e elas eram todas muito diferentes de mim, assim socialmente e em termos de cor. Mas depois eu fui vendo que não... talvez as pessoas que tavam em volta, elas julgavam, elas praticavam alguma coisa e talvez eu nem percebia. Mas me incomodava, eu sabia que existia pela maneira de olhar, pela maneira como me tratavam as vezes. Mas aí a gente vai levando, a gente vai amadurecendo essas ideias, lá na minha cidade a população é predominantemente negra, mas eu vejo que na escola não tinham esses eventos que hoje tem para fortalecer a cultura, pra valorizar pra gente se sentir valorizado mesmo. Na época não tinha esses eventos (a escola havia acabado de ter um evento sobre orgulho negro). Aí eu, talvez se tivesse tido, talvez eu tivesse vindo a essa aceitação minha mais cedo.”

“Assim, eu sempre olhei desde pequena, as minhas amigas todas elas eram melhor de condição que eu. Eu fui por muito tempo a única negra.”

“Eu lembro assim, foi uma coisa que aconteceu, eu tava na casa da dessa minha amiga de infância, e aí tinha um senhor, um rapaz, um homem na casa dela. Aí eu cheguei e ele falou assim “nossa pra tua cor até que você é bonita?!” Eu tava na casa de uma outra pessoa que um homem também falou uma coisa no mesmo sentido, pela minha cor... aí ele já falou diferente, ele falou que eu não era uma pessoa negra, que eu não tinha alguns traços tão marcantes, como se... acho que ele queria me tirar a minha identidade, que não é porque eu gosto de alisar meu cabelo que eu deixei de ser negra.”

“A gente foi fazer uma viagem para uma cidade do lado que tinha festejo. Aí a gente foi. Aí eu fui com a família dela, ela tinha a minha idade [da amiga]. . . . o carro acho que tava cheio e eu precisei voltar no carro que de uma outra/de um outro casal que era amigo da família dela. Aí tudo bem, lembro que o pai dela até falou “vai fulano com você” aí o cara falou assim “não, vai Tainara”, não sei se ele me chamou pelo nome, mas sei que ele me chamou pra eu ir. Aí eu acabei, o carro muito apertado, acabou indo eu ele e a esposa dele do lado. Aí na volta ele acabou assim, tentando me aliciar sabe? Ele pegou na minha perna, aí foi o momento que eu desabei lá. Pedi pra parar o carro na frente da esposa dele, desci, aí eu acabei vindo o percurso todo chorando por conta disso. Aí foi o momento que eu me senti, porque ele sabia que tinha que ter sido eu porque se fosse a filha do... a a minha amiga ele não tinha feito isso. Porque o pai dela tava lá, aí é quando eu falo pra você que me deixava vulnerável. Eu sabia que eu não tinha a figura paterna”

É interessante ver também como ela aponta a importância de eventos como o dia da consciência negra e o quanto isso ajuda as meninas e meninos de sua escola se empoderarem enquanto pessoas negras.

Então sobre os aspectos morais, eles são importantes e valorizados na vida da professora. Afinal, ela carrega marcas profundas de situações que aconteceram devido a quebra da moral, respeito e humanidade. Percebe-se que na sala de aula, apesar da distinção de gênero já apresentada, ela não faz distinção de cor ou condições financeiras como um dia já fizeram com ela. Porém, deve-se lembrar que os signos afetivos semióticos da docente foram formados por diversas situações em sua vida. Cada relação na escola, inclusive entre ela e seus docentes influenciaram suas concepções de certo e errado.

As ações que a professora tem na sala de aula, apesar de algumas vezes não serem ideais e trazerem consequências ruins para seus alunos, são regidas pelos seus signos hipergeneralizados – seus valores – e pela sua compreensão de moral para convívio em comunidade, sendo essa comunidade a sala de aula – o outro generalizado. Ela faz o que foi ensinada a fazer, o que lhe foi passado como correto. Como falado, certas atitudes são historicamente naturalizadas na docência, estando presentes até em simulações, filmes e séries. Portanto, ainda que por vezes as ações da professora não sejam pedagogicamente ideais, ela age de acordo com o que conhece como certo. E é isso que nos faz refletir sobre a importância de mudarmos o sistema de formação de futuros docentes.

A Figura 12 apresenta como as questões morais encontradas no TS4 se apresentaram na EI e na OA.

Figura 12

Questões morais



5. Produto Técnico

O produto técnico proposto surgiu da necessidade de criar espaços onde os docentes sejam ouvidos, levados a refletir sobre sua formação, compreendam mais profundamente o *bullying*, criem consciência sobre como suas significações semióticas podem estar presentes no seu dia-a-dia como docente e como essas facilitam situações de violência em sala de aula. Assim, propõe-se uma disciplina nos cursos de licenciatura que faça o acadêmico imergir na sua história de vida, identificando a maneira que essa o construiu como docente desde o seu contexto familiar até o momento atual em que vive, a formação técnica. Propõe-se trazer além dos elementos teóricos, oficinas e trabalhos que promovam essa imersão, rememoração, reflexão e ressignificação da docência.

A disciplina deve ser ofertada no semestre anterior ao início dos estágios obrigatórios, com o objetivo de prepara-los psicologicamente para adentrar a sala de aula. Com isso, procura-se diminuir ou prevenir comportamentos de *bullying* na mesma, a começar pelas ações do docente.

Porém, sabe-se que somente uma disciplina preparatória talvez não seja o suficiente. Assim, para complementação e continuação do aprendizado, os docentes terão acompanhamento supervisionado das suas práticas durante o estágio, mantendo o espírito reflexivo sobre como as experiências biográficas se apresentam nas práticas e ações pedagógicas, como o docente tem lidado emocionalmente com essas ocorrências, e quais os impactos que essas apresentam nos seus alunos.

1 - Identificação

Curso: cursos de licenciatura

Disciplina: Experiências biográficas, práticas docentes e *bullying*

Carga Horária: 60H

Período: período pré estágios obrigatórios

2 - Ementa:

Compreender como as experiências biográficas dos docentes em formação podem influenciar as suas práticas em sala de aula, visando prevenir práticas pedagógicas que podem se tornar facilitadores de situações associadas ao *bullying*.

3 - Competência:

1. Identificar relações entre as experiências biográficas do professor e práticas pedagógicas em sala de aula;
2. Compreender as diversas construções de estigmas sobre como um docente deve agir e como esses são refletidos nas práticas e ações do mesmo;
3. Caracterizar as dinâmicas das relações nas salas de aula, incluindo o *bullying* em suas diversas facetas, e o papel do docente diante delas.

4 - Habilidades:

1. Analisar como a figura do docente na sala de aula é mediadora da cultura, moral e comportamentos;
2. Desenvolver a capacidade de auto-reflexão sobre a formação e as práticas docentes;
3. Criar um ambiente de cooperatividade e de relações igualitárias não discriminatórias na sala de aula, respeitando o espaço, as diferenças e desenvolvimento de cada aluno, prevenindo a ocorrência de *bullying*.

5 - Conteúdo Pragmático:

1. Contexto histórico de práticas culturais agressivas de manutenção de ordem na escola;
2. *Bullying*: características, definições e identificação;
3. A escola como instituição ativa na formação dialógica da criança;
4. As fases da formação docente: contexto familiar, anos iniciais na escola, formação técnica, anos iniciais da prática docente, consolidação do docente, atualizações e adaptações constantes na profissão;
5. Oficina: construção de linha do tempo de momentos marcantes da sua vida que envolvam a fase escolar e o contexto familiar vivenciado em cada fase;
6. Trabalho: O que me trouxe até aqui? Narrativa de lembrança das suas experiências biográficas que o levaram a escolher a docência e experiências com docentes no decorrer de sua história de vida;
7. A cultura e o docente como formador, mediador e agente de modificação;
8. Práticas e ações docentes como facilitadoras da ocorrência de *bullying* na sala de aula;
9. Observações práticas: acompanhar um docente durante 3 aulas e relatar as percepções de como as ações desse influenciam a sala de aula;
10. Trabalho final: proposta de intervenção com docentes visando suas práticas e a diminuição/prevenção da ocorrência de *bullying* na escola.

6 - Bibliografia Básica

Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. (2 ed.). Porto: Porto Editora.

Casagrande, C. A. (2016). Interacionismo simbólico, formação do self e educação: uma aproximação ao pensamento de G H Mead. *Educação e Filosofia*, 30(59), 375-403.

Manzini, R. G & Branco, A. U. (2017). Bullying: escola e família enfrentando a questão. Porto Alegre: Mediação.

Oliveira, M. C. S. L. de (2012). Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. *Cad Cedes*, 32(88), 367-378.

Ramos et al. (2017). Cotidiano E Práticas Punitivas: um estudo sobre a mediação de conflitos em escolas públicas do Ceará. *Revista Educação em Debate*, 39(74), 68-86.

Rossato, M, Matos, J. F & Paula, R. M. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*, 14(2), 210-221.

Tognetta, L. R. P. (2005). Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In Pontes, A & Lima, V. S. (Eds), *Construindo saberes em educação* (pp.) Porto Alegre: Zouk.

Valsiner, J. (2006). *Culture in Minds and Societies: Foundations of Cultural Psychology*. Worcester: Clark University.

Zequinão, M. A. et al (2016). Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 827-849.

7 - Bibliografia Complementar

Figueiredo, Z. C. & Moraes, E. A. L. (2013). Histórias de vida e de aprendizagem da docência de professores de um curso de licenciatura em educação física. *Pensar A Prática*, 16(1), 54-68.

Malta, D. C. (2010). Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2(15), 3064-3076.

Rabelo, A. O. (2011). A importância da investigação narrativa na educação. *Educ Soc*, 32(114), 117-188.

Sant'ana, R. B. (2005). Psicologia social na escola: as contribuições de G H Mead. *Psicologia & Sociedade*, 2(16), 67-74.

Santos, J. A. et al (2014). Prevalência e Tipos de Bullying em Escolares Brasileiros de 13 a 17 anos. *Revista de Salud Pública*, 2(15), 141-165.

Santos, N. Z, Bracht, V. & Almeida, F. .Q. (2009). Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, 15(2), 141-165.

Silva, M. (2009). Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Editora Unesp.

Zottis, G. A. H. (2003). Associations between child disciplinary practices and bullying behavior in adolescents. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(5).

6. Considerações Finais

A formação do docente perpassa por diversos trilhos, não sendo linear e não se limitando a questões teóricas e tecnicistas. Ela se inicia nos seus primeiros anos de vida, no convívio familiar e se estende para as diversas experiências biográficas que ocorrem no decorrer dos anos. Cada experiência é mediada por aspectos culturais dialógicos, o que favorece a elaboração de signos afetivos semióticos, e esses acompanharão o docente e reaparecerão através de representações durante sua atuação.

Através das significações afetivas semióticas da docente foram construídos seus signos hipergeneralizados, ou seja, a sua concepção de moral. Esses, por sua vez, guiam as ações da professora, permitindo que janelas do presente reflitam o seu passado, transmitindo os seus signos afetivos semióticos para as suas aulas hoje. Vale também ressaltar a formação do outro generalizado, pois esse lhe deu o entendimento das regras vigentes e aceitáveis na sua comunidade. E da mesma forma que um dia seus professores foram mediadores dessa formação para ela, ela se torna a mediadora dessa formação para seus alunos.

Assim, percebeu-se através da EP, TS4, OA e EO que três contextos apresentaram maiores influências na escolha profissional, na sua atuação e em como a professora mantém seus relacionamentos com os alunos em sala de aula. São eles:

1. O contexto familiar: influenciou a forma como a professora lida com conflitos, frustrações e decepções na sala de aula. Acredita-se que se a professora se sentisse mais confortável com o seu contexto familiar ela poderia lidar melhor com essas situações conflituosas. Ela conseguiria elaborar processos autorregulatórios mais consistentes com a realidade e com as demandas e assertividade que o momento exige.
2. O contexto das suas relações com seus professores: foi o que influenciou não somente a escolha em ser docente e nas disciplinas em que atua, mas também como ela busca se relacionar com os alunos. A professora quer ser lembrada de maneira positiva, da mesma forma que lembra de alguns docentes. Porém as relações que despertaram sensações e sentimentos negativos na docente ainda se fazem presentes em sua atuação. Isso não significa que ela escolheu representar essas significações negativas na sua relação com seus alunos, mas que ao tê-las incorporado e feito parte da sua trajetória, elas também fazem parte de sua formação. Dessa forma, elas surgem mesmo que a professora não perceba.

3. O contexto das experiências que a professora teve com seus amigos enquanto estudante: são as que naturalizam ou não os comportamentos de violência que ocorrem hoje na sala de aula. São essas que fazem por muitas vezes o *bullying* ser confundido com brincadeiras. Assim, essas também naturalizaram a forma como a docente valida comentários de alguns alunos sobre outros, e por vezes até participa desses comentários, pois não percebe que podem estar ocorrendo agressões disfarçadas por risos e descontrações.

Essas representações são as que permitem a ocorrência de comportamentos dose-resposta entre a docente e seus alunos. Sendo ela a figura principal de autoridade na sala de aula, todas as suas ações têm um peso e uma influência grande no comportamento geral da sala de aula. E assim, pôde-se contemplar como a postura da docente desde o seu primeiro instante na aula pode guiar o clima comportamental da classe. Assim, o que a docente fala, com ela age, como ela se refere aos alunos, o tipo de correção pública utilizada por ela com algum aluno ou a falta de correção para outro aluno que está praticando *bullying*, facilitam a ocorrência do fenômeno, podendo inclusive apontar alvos para a turma. A maior parte dessas ações não ocorrem de forma proposital. Como a professora disse, algumas coisas ela faz de forma do que incorporamos semioticamente como parte do processo de desenvolvimento e canalização cultural. Porém toda a ação tem um impacto na sala e toda ação está respaldada em suas experiências biográficas.

Interessante notar que a docente não tinha completa percepção da influência de suas experiências biográficas nas suas ações, pois faltam espaços que permitam que os docentes rememorem e reflitam suas vivências. A docente expressou essa necessidade na entrevista EO, quando disse que sentiria falta de falar comigo, pois eu estava presente ali e ouvindo-a atentamente. Enquanto não criarmos espaços de escuta ativa e acolhimento ao docente, esse terá mais dificuldade de refletir e melhorar suas práticas.

A docente também relatou que no início de sua carreira as suas pré-concepções de como ela deveria agir estavam prejudicando a aprendizagem dos alunos e o seu trabalho. Assim, ela reconheceu através das avaliações anônimas que os alunos fazem dos seus professores o quanto a sua influência nos mesmos é grande e que ela precisava mudar para ser uma professora melhor. Se essa ferramenta isolada já produziu um efeito reflexivo na professora, imagina-se o que momentos específicos para isso não possam fazer.

Uma vez iniciado o processo de rememoração ele se torna uma ferramenta poderosa para a mudança. A professora na EP citou um episódio de sua infância que a marcou – a sua primeira aula de ciências – mas ela não conseguia lembrar o conteúdo trabalhado. Na EO, ao

relatar a sua participação em um projeto com alunos de pedagogia sobre as práticas docentes, ela falou sobre essa aula, mas agora citando o conteúdo que foi trabalhado. Ela não apenas agora está participando de um projeto que se inclui no universo dessa pesquisa, como agora ela lembrou de momentos de sua história como docente que antes ela não lembrava.

Sobre o *bullying*, professora disse que por vezes tentou intervir em brincadeiras que ela considerava *bullying*, mas que os alunos a freavam falando que estava tudo bem e isso era brincadeira. Assim, a mesma só intervém hoje quando vê que a situação já está tomando um rumo mais sério. No entanto, também cabe uma reflexão sobre qual é a fronteira do rumo mais sério que ela propõe. Ela elaborou essas estratégias de acordo com as ferramentas que lhes foram ofertadas para a sua atuação. Talvez se os espaços preparatórios de experiências biográficas, práticas docentes e *bullying* já existissem, a professora teria a possibilidade de elaborar e compreender outras formas de ações interventivas e preventivas do fenômeno.

Infelizmente percebe-se que a formação docente ainda tem maior enfoque em aspectos teóricos e tecnicistas, desconsiderando aspectos vivenciais. Porém, a docente participante após trazer a consciência a necessidade de melhora começou a querer ajudar alunos com quem ela se identificava por sua história de vida. Isso ressalta ainda mais a importância de compreendermos como as experiências biográficas se apresentam na sala de aula e quais impactos psicológicos essas tem no docente, pois da forma como o docente é impactado ele impactará seus alunos.

Espera-se que essa pesquisa provoque instituições de formações docentes para que essa formação possa ser contemplada no seu todo, ou seja, contemplar as experiências biográficas como influenciadoras da atuação docente e o docente como facilitador de situações associadas ao *bullying* na sala de aula. Acredita-se que assim, não somente as práticas docentes podem ser melhoradas, mas também o relacionamento aluno-professor e aluno-aluno. Dessa forma, é possível diminuir e/ou prevenir novas ocorrências de *bullying* em ambientes educacionais.

Referência

- Albuquerque et al. (2013). Tardios do bullying e transtornos de estresse pós-traumático: uma revisão crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 91-98.
- Andersen et al. (2015). Bullied at school, bullied at work: a prospective study. *BMC Psychology*, 35(3).
- Branco, A. U & Madureira, A. F. (2008). Dialogical Self in action: The emergence of Self-Positions among complex emotional and cultural dimensions. *Estudios de Psicología*, 29(3), 319-332.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-Posições*, 17(2), 139-135.
- Branco, A. U. (2009). Cultural practices, social values, and childhood education. In M. Fleer, M. Hedegaard, & J. Tudge (Eds.), *World Yearbook of Education 2009—Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels* (pp. 44–66). London: Routledge.
- Breinbauer C; MADDALENO, M. (2005). Youth: Choices and Change. *Pan American Health Organization*.
- Burnier et al. (2009). Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 343-358.
- Carvalhosa, S. F., Lima, L. & Matos, M. G. (2002). Bullying: a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 19(4), 523-537.
- Casagrande, C. A. (2016). Interacionismo simbólico, formação do self e educação: uma aproximação ao pensamento de G H Mead. *Educação e Filosofia*, 30(59), 375-403.
- Cunha, M. I. (2013) O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educ. Pesqui.*39(3). 609-625.

- Figueiredo, Z. C. & Morais, E. A. L. (2013). Histórias de vida e de aprendizagem da docência de professores de um curso de licenciatura em educação física. *Pensar A Prática*, 16(1), 54-68.
- Fleer, M. & Veresov, N (2018). Cultural-Historical and Activity Theories Informing Early Childhood Education. In M. Fleer & O. Bert van (Eds), *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 47-76).
- Flick, U. (2009). Narrativas. In Flick, U. *Introdução a Pesquisa Qualitativa*. 3. (pp. 164-179).
- Flynn, E., Pine, K. & Lewis, C. (2006). The Microgenetic Method: Time for Change? *The Psychologist*, 19(3), 152-155.
- Forlim et al. (2014). Relação entre bullying e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, 31(3), 367-375.
- Freire, I.P, Veiga, S.A.M & Sousa, F.A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar português. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Garcia, C.M. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. :Porto Editora.
- Góes, M. C. R. de. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, XX(50), 9-25.
- Gonçalves-Neto, J. U.; LIMA, A. F. de. (2017). Usos e significados de “self” e “identidade” em Mind, Self and Society*. *Rev. Guillermo de Ockham*,15(1), 2-18.
- Huberman, M. (2007). *O ciclo de vida profissional dos professores*. (2 ed.). Porto: Porto Editora.
- Inequalities in young people’s health (2008). Health behaviour in school-aged children international report from the 2005/2006 survey – *HBSC, nº 5. World Health Organization*.

- Isaia, S. M. A. (2006) Verbetes: trajetória, trajetória de formação, carreira pedagógica, atividade docente de estudo, sentimentos docentes. In: M. Morosini. (Ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária. Glossário*. Brasília: INEP (pp. 349 - 405)
- Jahoda, G & Madureira, A. F. (2012). Critical reflections on some recent definitions of “culture”. *Culture & Psychology*, 18(3), 289-303.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, MA: Peabody Museum.
- Leão, L. G. R. (2010). O fenômeno do bullying no ambiente escolar. *Revista FACEVV*, (4), 119-135.
- Longarezi, A. M & Alves, T. C. (2009). A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 125-132.
- Malta, D. C. (2010). Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2(15), 3064-3076.
- Manzini, R. G & Branco, A. U. (2017). *Bullying: escola e família enfrentando a questão*. Porto Alegre: Mediação.
- Marsico, G & Valsiner, J. (2018). *Beyond the Mind: Cultural Dynamics of the Psyche*. United States of America: INFORMATION AGE PUBLISHING, INC.
- Mead, G. H. (1967). Play, the game, and the generalized other. In G. H. Mead (Ed), *Self, mind and society* (pp. 152-164).
- Melo, M & Pereira, S. (2017). Comportamentos e motivos dos/as observadores/as de bullying: Contributos para a sua avaliação. *Psicologia*, 31(2), 1-14.
- Molon, S. I. (2011). Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 613-622.
- Mota, J. M. S, Thomaz, M. V. & Queiroz, M. F. A. D. E. (2015). O jogo The Sims como tela de projeção e elaboração de experiências. *Estudos em Psicologia*, 4(15), 1-9.

- Mynard et al. (2000). Peer-victimisation and posttraumatic stress in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 29(0), 815-821.
- Nascimento, G. A. F. (2011). Bullying: a violência no âmbito escolar. In Alkimin, M. A (Ed), *Bullying: visão interdisciplinar* (pp. 13-32). Campinas: Grupo Editorial Moreira Junior
- Nogueira, R. M. C. P. A (2007). *Violência nas escolas e Juventude: um estudo sobre bullying escolar*. [Tese de Doutorado, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, PUC–SP] Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações.
- Oliveira W. A. et al. (2015). Interfaces entre família e bullying escolar: uma revisão sistemática. *Psico UCF*, 20(1), 121-132.
- Oliveira W. A. et al. (2018). Interações familiares de estudantes em situações de bullying. *J Bras Psiquiatr*, 67(3), 151-158.
- Oliveira W. A. et al. (2019). Percepções de estudantes sobre bullying e família: um enfoque qualitativo na saúde do escolar. *Cadernos Saúde Coletiva*, 27(2), 158-165.
- Oliveira, M. C. S. L. de (2012). Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. *Cad Cedes*, 32(88), 367-378.
- Olweus, D. (1997). Bully/Victims problems in scholl: Facts and Intervention. *Europe Journal Of Psychology Of Education*, (4), 495-510..
- Oyserman D. (2017). Culture Three Ways: Culture and Subcultures Within Countries. *Annu Rev Psychol*, 68(0), 435-463.
- Peres, MFT et al. (2018). Violência, bullying e repercussões na saúde: resultados do Projeto São Paulo para o desenvolvimento social de crianças e adolescentes (SP-PROSO). *Departamento de Medicina Preventiva/FMUSP*. 156 p.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. (2008). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Prinz, J. J. (2014). Is Morality Innate?. *Moral Psychology: Evolution of Morals*, 1(1), 1-35.

- Rabelo, A. O. (2011). A importância da investigação narrativa na educação. *Educ Soc*, 32(114), 117-188.
- Ramos et al. (2017). Cotidiano E Práticas Punitivas: um estudo sobre a mediação de conflitos em escolas públicas do Ceará. *Revista Educação em Debate*, 39(74), 68-86.
- Reis Júnior, L. P. (2019). Leituras de si: saberes docentes e história de vida de formadores de professores. *Educar em Revista*, 35(74), 291-308.
- Rengifo-herrera, F. J & Branco, A. .U. (2014). Values as a Mediation System for Self-Construction: Contributions from Cultural Constructivism. *Psicología Desde el Caribe*, 31(2), 304-326.
- Rengifo-Herrera, Francisco José (2014). *Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótica-cultural: um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência*. 2014. [Tese Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
- Rossato, M, Matos, J. F & Paula, R. M. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*, 14(2), 210-221.
- Saleme, S. B & Queiroz, S. S. (2009). Descrição e classificação de interações sociais virtuais no jogo The Sims®. *Ciências & Cognição*, 14(2), 210-221.
- Salmivalli, C. (1998). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1098-337.
- Sampaio et al. (2015). Prevalência de Bullying e Emoções de Estudantes Envolvidos. *Texto Contexto Enferm*, 24(2), 344-352.
- Sant'ana, R. B. (2005). Psicologia social na escola: as contibiuições de G H Mead. *Psicologia & Sociedade*, 2(16), 67-74.
- Santos, J. A. et al (2014). Prevalência e Tipos de Bullying em Escolares Brasileiros de 13 a 17 anos. *Revista de Salud Pública*, 2(15), 141-165.

- Santos, N. Z, Bracht, V. & Almeida, F. .Q. (2009). Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, 15(2), 141-165.
- Silva, M. (2009). *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Editora Unesp.
- Sousa, M. G. S & Cabral, C. L. O. (2016). A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, 33(2), 149-158.
- Tognetta, L. R. P. (2005). Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In A. Pontes & V. S. Lima (Eds), *Construindo saberes em educação*. Porto Alegre: Zouk.
- Tomio, D., Schroeder, E. & Adriano, G. A. C. (2017). A Análise Microgenética como Método nas Pesquisas em Educação na Abordagem Histórico-Cultural. *Revista Reflexão e Ação*, 25(3), 28-48.
- Tsang, S. K. M, Hui, E. K. P & Law, B. C. M. (2011). Bystander Position Taking in School Bullying: The Role of Positive Identity, Self-Efficacy, and Self-Determination. *The Scientific World Journal*, 11(0), 2278-2286.
- Valsiner, J. (2006). *Culture in Minds and Societies: Foundations of Cultural Psychology*. Worcester: Clark University.
- Valsiner, J. (2014). *An Invitation to Cultural Psychology*. SAGE.
- Valsiner, J. (2017). *From Methodology to Methods in Human Psychology*. Switzerland: Springer.
- Xavier, L. N. (2014). A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 827-849.
- Yokoy T., Rengifo-Herrera F.J. (2020) Affective-Semiotic Fields and the Dialogical Analysis of Values and Interpersonal Relations in Socio-educational Contexts. In: M. C. L. Oliveira, A. Branco, S. Freire. (eds) *Psychology as a Dialogical Science*. Springer, Cham.

Zequinão, M. A. et al (2016). Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 827-849.

Zottis, G. A. H. (2003). Associations between child disciplinary practices and bullying behavior in adolescents. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(5).

Apêndices

Apêndice A – Roteiro Base Para a EP

1. Poderia falar sobre como foi o seu início da vida escolar?
2. Como era o seu contexto familiar nessa época?
3. Poderia me falar sobre como foi quando a sua segunda fase do ensino fundamental na escola?
4. Como era seu contexto familiar nessa época?
5. Poderia me falar sobre como foi quando o seu ensino médio?
6. Como era seu contexto familiar nessa época?
7. Você lembra de alguma situação específica na escola que te marcou muito?
8. Lembra de algum professor que te marcou por alguma coisa boa? Se sim, poderia falar o que?
9. Lembra de algum professor que te marcou por alguma coisa ruim? Se sim, poderia falar o que?
10. Você considera que essas vivências podem ter alguma influência na sua escolha profissional?
11. Falar sobre essas memórias te trouxe mais alguma coisa que queira mencionar?

Apêndice B – Entrevista Pós (EO)

1. Você acha que foi preparada para lidar com o *bullying*? Como diferenciar situações de *bullying* de brincadeiras na sala de aula?
2. Em algum momento no decorrer da sua formação você foi levada a refletir em como a sua história de vida – desde o contexto familiar, os anos na escola e os cursos técnicos – influencia as suas práticas e ações como docente?
3. Sobre o seu contexto familiar, apesar de você ter um relacionamento distante com seu irmão mais velho, quais as principais características que você atribui a ele? Ele era dedicado na escola?
4. Você acha que tem mais facilidade para lidar com algum grupo específico na sala de aula? Por exemplo: meninos e meninas.
5. Algum aluno na sala de aula se destacava para você por aspectos positivos ou negativos? Por quê?
6. Um aluno em específico me chamou atenção nas aulas. Quais as principais características que você atribui ao aluno Felipe?
7. Quando você escolheu ser professora você pensou que tipo de professora você queria ser? Você acha que é essa professora hoje?
8. Você já pensou que suas atitudes podem influenciar os comportamentos bons ou ruins dos alunos?
9. Como você se sentiu participando dessa pesquisa?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar o professor/orientador Francisco José Rengifo-Herrera (frengifo@unb.br) na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Caracterização das Experiências Biográficas Docentes e suas Práticas em Sala de Aula Como Facilitadoras de Situações Associadas ao *Bullying*.

Pesquisadora Responsável: Michelle Sales Zukowski

Orientador: Francisco José Rengifo-Herrera

E-mail para contato: frengifo@unb.br, mizukowski@gmail.com

Esse trabalho tem por objetivo geral “caracterizar e analisar as possíveis relações entre a história de vida dos professores e suas práticas em sala de aula, como facilitadores/canalizadores de situações associadas ao bullying, entre os estudantes do 9º ano do ensino fundamental”.

A história de vida docente tem grande influência sobre a formação da sua identidade profissional e nas suas práticas e ações na sala de aula. Essa, por ser acarretada de signos faz com que o docente aja de acordo com eles inclusive na forma de se relacionar com os seus alunos. Sendo assim, compreender a história de vida docente e como essa se apresenta nas suas práticas é de extrema importância para entendê-lo como um todo. No contexto escolar, além de poder encontrar os docentes, também encontram-se diversos fenômenos, sendo o bullying um deles. Esse se caracteriza por uma violência constante e de dano intencional a uma ou mais vítimas, que são escolhidas através de características inegáveis que possuem e que facilitam a utilização e perpetuação de estigmas. O *bullying* é um fenômeno social e relacional, podendo ser potencializado ou diminuído de acordo com as posições que surgem no meio em que ocorre. Sendo esse fenômeno muito comum de ocorrer em escolas, o docente possui um contato direto com ele. As análises dos dados serão realizadas a partir da perspectivamicrogenética.

A metodologia se dividirá em duas fases. A primeira é constituída em: convite para o professor voluntário, entrevista com foco na história de vida escolar, e observações de 4 aulas desse professor. A segunda fase é constituída em: utilização do jogo *The Sims 4* para imersão na história de vida familiar de forma lúdica, e entrevista final para entender as significações que surgiram com a pesquisa. Todas as fases serão vídeo-gravadas, no entanto acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador.

A retirada da participação nesta pesquisa se dará a qualquer momento, sem que isso implique quaisquer sanções e/ou constrangimentos ao participante.

A pesquisa ocorrerá de forma totalmente anônima, garantindo a segurança do participante, do pesquisador e da escola onde ocorrerá.

A partir dessa pesquisa pretende-se criar um curso de extensão e/ou matéria para grade curricular de cursos de licenciatura com ênfase na compreensão do professor sobre a sua história de vida e como o que ele vivenciou o influencia hoje na atuação, preparando-o para lidar com conflitos a partir das suas significações sobre esses. A sua participação contribuirá diretamente para esse feito e para o sucesso da pesquisa.

A colaboração se dará entre setembro a dezembro de 2019 e janeiro de 2020. Reforça-se o anonimato e que ao assinar, concorda-se com as condições apresentadas.

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera
Matrícula 1085820
UnB/FE/TEF/

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera
Orientador

Michelle Sales Zukowski
Aluna

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Caracterização das Relações entre a História de Vida Docente e suas Práticas em Sala de Aula como Facilitadoras/Canalizadoras de Situações Associadas ao Bullying”, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Michelle Sales Zukowski sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido (a) que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos.

Local e data: Brasília-DF, _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunha (não ligada à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Assinatura: _____

Observações

Complementares:

