



Diego Candido Abreu

**Ser “mais que só professor” dentro de um “filme de terror”:
A construção discursiva de experiências com a Violência Escolar
em sua inter-relação com a Afetividade**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras/Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, do Departamento de Letras da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega



Diego Candido Abreu

**Ser “mais que só professor” dentro de um “filme de terror”:
A construção discursiva de experiências com a Violência Escolar
em sua inter-relação com a Afetividade**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega
Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Inés Kayon de Miller
Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof. Edgar de Brito Lyra Netto
Departamento de Filosofia – PUC-Rio

Profa. Branca Falabella Fabrício
UFRJ

Profa. Tânia Mara Gastão Saliés
UERJ

Rio de Janeiro, 07 de maio de 2021.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da orientadora e do autor.

Diego Candido Abreu

Graduou-se em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP) em 2015. Mestre em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Professor EBTT do IFMA (Campus-Codó). Suas áreas de interesse compreendem Análise do Discurso, Linguística Aplicada e as pesquisas balizadas pelos preceitos da Psicologia Discursiva, Fenomenológica e Sociocultural voltadas para o contexto de ensino/aprendizagem e línguas.

Ficha Catalográfica

Abreu, Diego Candido

Ser “mais que só professor” dentro de um “filme de terror” : a construção discursiva de experiências com a violência escolar em sua inter-relação com a afetividade / Diego Candido Abreu ; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2021.

251 f.; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2021.

Inclui bibliografia

1. Letras - Teses. 2. Violência escolar. 3. Afetividade. 4. Linguística aplicada. 5. Linguística sistêmico-funcional. 6. Axiologia-ideologia. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Criador Inefável, Vós que sois a fonte verdadeira da luz e da ciência, derramai sobre as trevas da minha inteligência um raio da vossa claridade (...).
(Trecho da oração *Creator Ineffabilis*, de Santo Tomás de Aquino)

Para minha família – Repouso da minha alma, farol do meu coração.

Agradecimentos

A Deus, nascedouro e interseção perfeita da Vida, da Verdade e do Amor. Apenas em Ti, minhas ideias ganham sentido; apenas em Ti, minhas palavras têm valor. Pela interseção de Nossa Senhora Aparecida, Padroeira do Brasil, e do amado Padre Cícero, Santo canonizado no coração do meu povo, peço que concedas aos leitores e leitoras deste texto a mesma luz com a qual tens me iluminado em todos os meus dias – esta que é a fonte única, eterna e inesgotável de toda a sabedoria.

Ao meu pai, Ricardo Curcio, homem de honra, brio e altivez. Mais do que suas palavras, seu exemplo me ensinou as mais preciosas lições que um pai pode legar a um filho: o valor do trabalho, o amor à Pátria e o temor a Deus. Foste coxilheiro, caixeiro e operário – sempre com a mesma determinação e alegria. Em suas mãos, carregas a síntese da sua biografia: os calos do seu ofício, o terço de sua fé e a ternura do seu coração.

À minha amada mãe, Luiza Candida, mulher de força e beleza sublimes. Forjado em aço nos Palmares das Alagoas, terra de gente livre e guerreira, seu espírito tornou-se migrante, assenhorando-se do mundo. A saudade que trago de ti é imensa, menor apenas que o meu orgulho e felicidade por saber que carrego em mim seu sangue e sua história.

À minha amada Vó, Maria Curcio, *in memoriam*. Faz anos que sua alma de luz decidiu retornar à sua primeira morada – o convívio dos anjos. Aqui, neste mundo de perdição, sigo em frente, porém sem nunca esquecer da doçura do seu sorriso e da abnegação do seu amor.

À Joice, amada esposa e amor da minha vida. Sua lealdade e companheirismo incansáveis são o meu porto-seguro em meio a todas as turbulências que se abatem sobre mim; seu sorriso e seus olhos cor-de-mel, minha eterna inspiração; e seu amor, o farol que me orienta. Agradeço por sua perseverança ao meu lado durante todo o processo de produção desta Tese, em que todas as minhas ausências, erros e angústias tiveram como retribuição o seu amor e dedicação incondicionais.

Às minhas irmãs, Elaine Viana e Eliane Gripp, eternas presenças de afeto e saudade no meu coração. Nem mesmo a vastidão do Oceano Atlântico ou a imensidão do continente brasileiro podem separar o laço inquebrantável de amor e fraternidade que nos une.

À minha querida Orientadora, Adriana Nóbrega, exemplo iluminado de altivez intelectual e grandeza humana. Sua confiança em meu potencial e sua paciência afetuosa diante dos meus tropeços foram o firmamento que tornou possível a conclusão desta tese.

Às professoras Branca Falabella, Tania Saliés e Inés Miller e ao Professores Edgar Lyra pela gentileza de abrilhantarem a minha banca com suas respectivas presenças. Tenho certeza que a leitura atenta e os comentários pertinentes de cada um(a) dos(as) digníssimos(as) docentes enriquecerão de forma significativa meus esforços de tessitura deste trabalho.

Aos queridos colegas do IFMA Campus-Codó. Nunca fui recebido de forma tão hospitaleira em nenhum outro ambiente de trabalho. Certamente, o carinho a mim investido, somado ao calor único do povo maranhense, são dois dos ingredientes mais importantes que me fizeram escolher esse torrão de terra, chamuscado de sol e torneado de cocais, para erigir meu lar.

Ao CNPq, à CAPES e à PUC-Rio pelos auxílios concedidos, sem os quais este esforço investigativo se tornaria inalcançável.

Aos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil, que, com o suor do seu rosto e o calo de suas mãos, financiaram este trabalho. Que eu nunca deixe as Torres de Marfim da vida intelectual e do academicismo cosmopolita me fazerem esquecer a que Senhor minha escrita e minha militância devem servir.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Abreu, Diego Candido; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Orientadora). **Ser “mais que só professor” dentro de um “filme de terror”: A construção discursiva de experiências com a violência escolar em sua inter-relação com a afetividade.** Rio de Janeiro, 2020. 251p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Dois são os objetivos fundamentais da presente pesquisa: 1) gerar inteligibilidades sobre como as experiências de um grupo de alunos-professores-profissionais da educação com a violência na escola são reconstruídas em discurso; 2) entender como esse fenômeno é articulado discursivamente com a dimensão da (con-)vivência interpessoal que, mesmo inscrita no tecido institucional da escola, o transcende, humanizando as relações intersubjetivas constringidas pela racionalidade do Estado (WEBER, 1994) - sendo tal âmbito da vida humana denominado aqui de afetividade. Com tal ambição em mente, inicio a jornada investigativa ora sintetizada com dois expedientes: a demarcação do alicerce epistemológico-metodológico a dar sustento à investigação pretendida e a apresentação do contexto social e biográfico de florescimento da pesquisa. Segue-se a proposição de um modelo teórico que intenta reconstituir conceitualmente o problema da violência escolar em sua natureza multifacetada, desde suas causas mais amplas, externas aos muros da escola, até suas distintas conformações assumidas a partir da sua integração a esse espaço (AQUINO, 1996). Adiante, articulo tal teorização à supramencionada noção de afetividade, a qual é forjada a partir de um diálogo entre uma concepção de afeto assentada na totalidade subjetiva da experiência (VYGOTSKY, 1994; ZAPOROZHETS, 1977; MERLEAU-PONTY, 1994) e um quadro explicativo acerca da inter-relação de controle e racionalização entre o Estado, em sua acepção moderna, e a sociedade por ele tutelada (WEBER, 1994; FOUCAULT, 2004). Tendo construído uma visão holística do objeto de interesse do estudo aqui sumarizado, passo ao esforço de sediá-lo em um arcabouço teórico que lhe envolva em uma compreensão de linguagem-discurso coerente com os objetivos fundadores do trabalho. Julgo encontrar tal suprimento em uma zona de interseção entre a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013; FABRÍCIO, 2018) e a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), cunhada a partir de uma explicitação dos pontos de convergência e complementariedade entre ambas. Ancorado na rede de articulações teórico-metodológicas que dá estofa à primeira parte da tese,

dedico os três capítulos seguintes à construção do empreendimento analítico que lhe dá substância. Assim, na primeira etapa da empresa analítica em questão, apresento o conjunto de procedimentos e arranjos realizados ao longo do processo de geração e delimitação do *corpus* a ser aqui examinado. Além de tais decisões metodológicas, introduzo e justifico no mesmo capítulo o ferramental analítico organizado com o fim de mediar meu encontro com os dados produzidos. As duas seções posteriores são dedicadas ao diálogo com os dados, momento em que recortes de minhas conversas com os quatro coconstrutores deste estudo – Michelle, Gisele, Adriano e Gustavo – são interpelados à luz do arcabouço de instrumentos de geração de saberes supramencionado. As análises flagram no devir das conversas uma pluralidade de movimentos de reconstrução discursiva de vivências em meio a episódios de violência na escola. A diversidade de experiências materializadas em palavras, vis-à-vis à variedade de expedientes linguístico-interacionais empregados na constituição de tais quadros narrativos, converge com o posicionamento de Vygotsky (1994) em defesa da plasticidade de cada um de nossos viveres no mundo, capazes de refratar qualquer evento objetivamente vislumbrado com um conjunto incomensurável de ângulos e colorações subjetivas. Ademais, ganha relevo ao longo do percurso analítico o papel de destaque desempenhado pela inter-relação entre axiologia e ideologia na reconstituição discursiva das experiências derramadas em palavras pelos participantes. Por fim, a tensão entre racionalidade e afetividade emerge em algumas histórias como um dos eixos de reedificação discursiva das vivências com a violência na escola, sendo atribuída centralidade ao segundo elemento desse binômio na determinação da natureza das relações interpessoais travadas no espaço da sala de aula.

Palavras-chave

Violência escolar; afetividade; Linguística Aplicada; Linguística Sistêmico-Funcional; axiologia-ideologia.

Abstract

Abreu, Diego Candido; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Advisor). **Being “more than only a teacher” inside of a “horror movie”: The discursive construction of school violence experiences in its inter-relationship with affectivity.** Rio de Janeiro, 2020. 251p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study has two main objectives. The first one is to generate intelligibilities regarding how the experiences of a group of students-teacher-educations workers are reconstructed in discourse. The second one is to understand how this phenomenon is discursively articulated with the dimension of interpersonal relationship among people getting along in the school environment. Although still inscribed in the institutionality of school bureaucracy, this interpersonal contact transcends it, humanizing the intersubjective relationships constricted by State’s dehumanizing rationality (WEBER, 1994). This realm of school social life here is denominated affectivity. With this end in mind, this investigative journey starts with the outlining of the theoretical-methodological foundation sustaining this inquiry as well as its social and biographic context of development. Next, there is the proposition of a theoretical model that aims to reconstruct conceptually the problem of school violence in its multifaceted nature, integrating its external factors to the set of different fashions this phenomenon assumes inside of the school environment (AQUINO, 1996). Further, this theoretical background is articulated to the notion of affectivity. This idea is forged through a dialogue between two elements. The first one is an understanding of affect grounded in the subjective wholeness of experience (VYGOTSKY, 1994; ZAPOROZHETS, 1977; MERLEAU-PONTY, 1994); the second one is an explanatory framework regarding the inter-relationship of control and rationalization between the State, in its modern definition, and the society ruled by it (WEBER, 1994; FOUCAULT, 2004). After the construction of a holistic view of our research object, it will be grounded on a theoretical framework of a discursive-linguistic model convergent with the general goals of this study. This terrain of support is found in an intersection zone between Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2013; FABRÍCIO, 2018) and Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994), coined through making their points of convergence and complementarity explicit. Anchored on this network of theoretical-methodological threads, the three following chapters are dedicated to the

construction of the core analytical work of this research. In the first step of this analytical enterprise, the set of procedures and arrangements developed during the process of generation and outlining of this study's corpus is presented. Besides those methodological decisions, the analytical toolkit mediating my encounter with the data is presented and justified in the same chapter. The following sections cover the dialogue with the data, in which my conversations with the four participants in this research – Michelle, Gisele, Adriano and Gustavo – are interpellated in light of the analytical framework previously mentioned. The analyses find among the interactions a plurality of movements of discursive reconstructions of experiences amid school violence episodes. The diversity of experiences materialized in words dialogues with the variety of linguistic-interactional elements employed in the constitution of those narrative frameworks. This network of elements converges with the emphatic stance taken by Vygotsky (1994) in defense of the plasticity of each of our living moments in the world, in their capacity of refracting objective situations with an unlimited array of subjective colors and angles. Furthermore, throughout the analytical course, the key role played by axiology and ideology in the discursive reconstitution of the experiences, transformed in words, by the participants also becomes relevant. Finally, the tension between rationality and affectivity emerges as a discursive rebuilding axis of the school violence experiences, being ascribed centrality to the second element of this binomial in the determination of the nature of the interpersonal relationships established in the classroom environment.

Keywords

School violence; affectivity; Applied Linguistics; Systemic-Functional Linguistics; axiology-ideology.

Sumário

1. Introdução: um primeiro (re)encontro com um velho problema.....	20
1. 1. Entre a bibliografia e a biografia: motivações pessoais e teóricas da pesquisa..	22
1. 2. A esfinge e sua silhueta: desenhando o objeto da pesquisa.....	25
1. 3. Objetivos fundacionais e subsidiários.....	26
1. 4. Relevância do objeto e justificativa da pesquisa.....	27
2. Balizamentos epistemológico-metodológicos, garantias éticas e participantes da pesquisa: método, vidas e encontros.....	31
2.1. O cuidar de si e do outro: os imperativos éticos e compromissos morais da pesquisa.....	33
2. 2. Genealogia de um diálogo: critérios, escolhas e percalços ao longo do processo de seleção dos participantes da pesquisa.....	34
2.3. A vida que deságua na palavra: autorretratos discursivos dos coautores da pesquisa.....	38
3. A violência e sua emergência na escola brasileira: os primeiros passos no templo de Agon.....	43
3. 1. Em busca do ponto de partida: afinal, o que é a violência?.....	43
3. 2. A unidade fugidia: a(s) violência(s) escolar(es).....	46
3. 2. 1. Os múltiplos pilares do alicerce teórico: uma revisão da literatura sobre violência escolar.....	46
3. 2. 2. Das células ao organismo: construindo um modelo teórico da violência escolar no Brasil.....	50
4. O Príncipe da Razão versus o Leviatã das paixões: a constituição dialética do binômio afeto-razão desde seu berço psicológico até seu zênite social	56
4. 1. <i>Logos</i> e <i>Pathos</i> adentram a sala de aula: a tensão entre racionalidade e afetividade na escola.....	62
5. A cartografia de um enlace: demarcando uma interseção teórica entre a mestiçagem engajada e a ancoragem linguístico-discursiva.....	70

5.1. Mestiçagens, impurezas e tropicalidades: a Linguística Aplicada brasileira como uma escola de pensamento indisciplinar.....	70
5.2. O significado como eixo de conexão entre o discurso e a experiência: Linguística Sistêmico-Funcional e a concepção sociosemiótica de linguagem.....	75
5.3. Por novos tons de mestiçagem: viabilizando um diálogo entre LA e LSF.....	82
6. Alinhavando o alicerce teórico à materialidade discursiva: o trabalho artesanal de geração de dados e o ferramental analítico da pesquisa.....	86
6.1. A arquitetura de um corpus: escolhas, procedimentos e momentos.....	86
6.2. As lentes e sua calibragem: o ferramental analítico da pesquisa como um instrumento de geração de entendimentos.....	89
6.2.1. O drama da experiência timbrado em palavras: narrativa e a encarnação discursiva das vivências humanas.....	92
6.2.2. Sistema de Avaliatividade: o instrumental cartográfico da avaliação no discurso.....	95
7. Retratos discursivos da violência na escola: as experiências de Michelle e Gustavo reconstruídas em palavras.....	99
7. 1. A encarnação biográfica do discurso: eu e Michelle e as histórias que antecedem as histórias.....	100
7. 2. Fragmento 1: Cena de filme de terror.....	102
7.3. A Violência na Escola à luz de outros olhos: As vivências de Gustavo derramadas em palavras.....	125
7.4. Fragmento 2: Você sabe quem é o meu marido?.....	127
8. Retratos discursivos da violência na escola em sua inter-relação com a afetividade: As experiências de Gisele e Adriano reconstruídas em palavras.....	141
8.1. As vidas que se enroscam às palavras: o estofo biográfico de um encontro discursivo.....	141
8.2. Fragmento 3: mais que só professor.....	143
8.3. O enlace entre afetividade e violência escolar em um outro tecido de experiências: a materialização em discurso das vivências de Adriano.....	177
8.4. Fragmento 4: tem professor e professor.....	180

9. Transformando a multiplicidade em comunhão: diálogos, discussões e reencontros.....	202
9.1. Um encontro com a subjetividade analítica: explicitando as escolhas teórico-metodológicas que balizaram a análise.....	203
9.2. Ampliando os horizontes de inteligibilidade: integrando os esforços analíticos.....	205
9.3. Sobre diálogos e reencontros: transformando o trajeto analítico em uma via de mão dupla.....	212
10. Quando a linha de chegada é um horizonte: Entendimentos, questionamentos e considerações parciais.....	221
11. Referências.....	232

Lista de Figuras

Figura 1 – Contínuo de realização da linguagem.....	79
Figura 2 – Contínuo da realização dos estratos linguísticos e extralinguísticos em relação com a instanciação.....	80

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Receita anual prevista para o FUNDEB no ano de 2019.....	52
--	-----------

Lista de Quadros

Quadro 1 – autorretrato discursivo de Gisele.....	39
Quadro 2 – Autorretrato discursivo de Gustavo.....	39
Quadro 3 – Autorretrato discursivo de Michelle.....	40
Quadro 4 – Autorretrato discursivo de Adriano.....	40
Quadro 5 – Meu autorretrato discursivo.....	40
Quadro 6 – Reencontro com Michelle via <i>WhatsApp</i>	214
Quadro 7 – Reencontro com Gustavo via <i>WhatsApp</i>	216
Quadro 8 – Reencontro com Gisele via <i>WhatsApp</i>	217
Quadro 9 – Reencontro com Adriano via <i>WhatsApp</i>	218

Lista de Anexos

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	248
Anexo II – Parecer da Câmara de Ética da PUC-Rio.....	251

Convenções de transcrição*

.	(ponto final)	Entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	Entonação ascendente
,	(vírgula)	Entonação de continuidade
↑	(seta pra cima)	Mais agudo
↓	(seta pra baixo)	Mais grave
Palav-	Hífen	Marca de corte abrupto
Pala::vra	Dois pontos	Prolongamento de som
<u>Palavra</u>	Sublinhado	Sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	Maiúsculo	Intensidade maior
°palavra°	Marca de graus	Intensidade menor
>palavra<	Sinal de menor do que e maior do que	Fala acelerada
<palavra>	Sinal de maior do que e menor do que	Fala desacelerada
Hh	Série de h's	Aspiração ou riso
h.	H precedido de ponto	Inspiração audível
=	Igual	Elocução contíguas, sem intervalo
[]	Colchetes	Início e fim de falas simultâneas/sobrepostas
(2,4)	Números entre parênteses	Medida de silêncio
(.)	Pontos entre parênteses	Micropausa
()	Parênteses vazios	Fala que não pode ser transcrita
(palavra)	Segmentos de fala entre parênteses	Transcrição duvidosa
((olha pra baixo))	Parênteses duplos	Descrição de atividade não-vocal

* Convenções retiradas de Loder, Bulla e Garcez (2014)

As lonjuras nos curam das redondezas

Alfonso Reyes

1. Introdução: um primeiro (re)encontro com um velho problema

Número de casos de violência dentro das escolas aumenta no Pará

De acordo com uma psicóloga, a educação dentro de casa é o primeiro passo para acabar com a violência nas escolas. Segundo a profissional, a escola sozinha não educa a criança ou o adolescente. A escola trabalha o conteúdo cognitivo, mas a família tem a pontuação em formar o ser humano social, com prudência e que possa perceber o outro.

Por G1 PA — Belém

26/06/2019 11h18 Atualizado há 9 meses¹

Morte de estudante em BH é um alerta para nível de violência em instituições de ensino

Luís Flávio Saporí² diz, ainda, que a tragédia no Iemg vai promover um amplo debate sobre a criminalidade em unidades de ensino. “Fenômeno causado, entretanto, por conta do perfil de crianças e adolescentes que estão chegando a esses locais. É importante frisar que não é a escola que está ficando violenta. As variáveis psicológicas e familiares estão impactando esse cenário nos últimos 30 anos”, explicou Saporí.

Renata Galdino e Lucas Eduardo Soares

horizontes@hojeemdia.com.br 21/11/2018 - 07h00³

Quando a tarefa de ensinar vira caso de polícia

Professores sem autoridade e desmotivados com o quadro de abandono da carreira, pais que repassam para a escola a tarefa de educar, alunos inquietos, uma sala de aula que parece ter parado no tempo e governos omissos formam a bomba-relógio da violência.

Angela Chagas / Terra – Porto Alegre, maio/2010 **Cartola - Agência de Conteúdo Especial para Terra**⁴

Início o presente capítulo introdutório de forma heterodoxa. Não o faço, contudo, movido pela busca de prestígio perante um(a) leitor(a), presumivelmente, simpático(a) a demonstrações de iconoclastia intelectual. Faço-o, senão, por encontrar em tais retratos jornalísticos uma síntese representativa do fenômeno complexo que almejo tatear nesta investigação: a violência escolar.

Depreendem-se algumas informações sugestivas das notícias apresentadas. Primeiramente, evidencia-se o espraiamento nacional do problema, sobejando registros de agressões, brigas, rugas, xingamentos e toda sorte de agonismo⁵ no espaço da escola desde da extremidade sul do país (Porto Alegre) até o seu polo nortino (Belém), não sem

¹ Adaptado. Acesso em 23/04/2020.

² Coordenador do Centro de Estudos em Segurança Pública da PUC Minas.

³ Adaptado. Acesso 23/04/2020.

⁴ Adaptado. Acesso 23/04/2020.

⁵ Emprego o termo agonismo nesta tese como um sinônimo da palavra violência, sem preocupação com seu significado etimológico e filosófico mais aprofundado.

passar pelo nosso grande interior (Belo Horizonte). Exprime-se das manchetes também a continuidade cronológica de tais ocorrências: o caso de Porto Alegre foi noticiado em 2010 e o de Belém, em 2019. Logo, a erupção de semelhantes episódios no terreno pedagógico não pode ser atribuída apenas a fatores pontuais e transitórios. Por fim, há, ao longo dos breves excertos destacados por mim, uma variedade de perspectivas recrutadas: um comentário proveniente da análise de uma profissional da psicologia, outro apontamento de um especialista do meio acadêmico e uma interpretação editorial do próprio jornalista responsável pela escrita da reportagem. Contudo, é interessante observar que a pluralidade de vozes angariadas possui um escotoma significativo. Dentre os comentaristas *ad hoc* convidados pelos produtores de cada uma das matérias, carece a fala representativa dos indivíduos mais diretamente interessados e implicados pela disseminação trágica de tais ocorrências de violência: os sujeitos que compartilham o espaço da escola.

Vista a partir de olhos exógenos, a emergência epidêmica de casos de agonismo nas salas de aula brasileiras tende a explicitar, se não uma debacle *tout court*, uma situação quase falimentar do nosso sistema educacional. Como trato adiante, de fato, uma parte específica da instituição que abriga e sofre tais vilipêndios (mais intimamente vinculada à estrutura administrativa-racional do Estado) parece já ver em seu horizonte o lusco-fusco. Porém, a escola persevera: Em meio a repetidas demonstrações de predomínio do conflito em suas instalações, florescem tantos outros exemplos de acolhimento, de respeito e de construção de experiências de ensino-aprendizagem exitosas tanto do ponto de vista pedagógico quanto (e principalmente) humano. Portanto, a pesquisa aqui introduzida não apenas debruça seus olhos sobre um problema, mas também os aguça para o tropel de esforços localizados – por vezes, individuais - em busca da superação de tal eiva.

Mesmo não tendo aqui a pretensão de descobrir uma panaceia que ponha fim a todas as agruras observadas no espaço escolar, seria desonestidade minha esconder do(a) leitor(a) que me prestigia meu desejo de contribuir para o abrandamento desse cenário, não de forma diretamente interventiva, mas através de um alargamento do horizonte de inteligibilidade acerca dos fatores que o constituem e o permitem assumir sua gravidade contemporânea. Fazê-lo, penso, implica privilegiar as vivências, discursivamente compartilhadas, dos sujeitos integrados ao universo social de emergência dessa violência, que são tocados, machucados e movidos por ela; pessoas para as quais seus danos, custos e feridas não são um tema abstrato, mas sim uma chaga cotidiana. Esse pendor êmico não

significa, absolutamente, um obscurantismo antiacadêmico ou uma postura de ceticismo intelectual. Ele evidencia, sobretudo, um esforço teórico (também político) de visibilizar uma perspectiva sistematicamente preterida tanto pelos registros midiáticos da questão em tela quanto, em algum grau, pela própria literatura que se debruça sobre o mesmo objeto.

Nos parágrafos anteriores, dei início à presente tese com um breve vislumbre do quadro de fenômenos a ser nela contemplado. Dou continuidade à presente introdução com uma descrição dos quatro pilares fundacionais desta pesquisa, que são, por ordem de apresentação: 1) sua motivação pessoal e teórica; 2) seu objeto de investigação; 3) seus objetivos; 4) sua justificativa intelectual e política. Explicitado tal esteio, delineio as seções que segmentarão a tese ora introduzida.

1.1. Entre a bibliografia e a biografia: motivações pessoais e teóricas da pesquisa

Sinteticamente, duas são as razões de ordem teórica que me mobilizam nesta pesquisa. A primeira é a preterição sistemática, observável em estudos provenientes de distintas áreas do saber, do pendor êmico no artesanato de grande parte das pesquisas que compõem a literatura interessada na violência escolar. Em termos práticos, tal déficit significa a virtual exclusão da visão dos protagonistas da vida em sala de aula (educadores e educandos), protagonistas biográficos dos eventos estudados, do esforço teórico-analítico de construção de conhecimentos acerca desse tema – tão caro à vida de tais indivíduos. Prestigia-se, assim, um olhar sobranceiro e exógeno do quadro de fenômenos em questão; certamente importante e enriquecedor, mas empobrecido de matizes e notas experienciais que poderiam ser fornecidas apenas pela subjetividade daqueles que de fato vivem a violência escolar, que a sentem na carne e no coração. Aqui encontram-se alguns exemplos de perquirições sólidas e prolíficas, porém eivadas pela sonegação de uma compreensão endógena que em muito poderia tê-las capitalizado (BOHN, 2013; FERRAZ, 2019).

O segundo catalisador teórico para a construção da pesquisa aqui esboçada é a flagrante rarefação de trabalhos que, além da denúncia da tragédia do agonismo na escola, confirmam visibilidade e estofo de inteligibilidade a lenitivos produzidos contra a violência em ambiente pedagógico, especialmente, a partir das ideias e práticas dos sujeitos que compartilham desses espaços em seu cotidiano. Não busco aqui desenvolver receitas ou fórmulas generalizáveis de combate ao flagelo em debate. Penso, todavia, que a

apresentação do fenômeno da violência escolar apenas à luz de seus efeitos corrosivos ao tecido da sala de aula reproduz uma visão indebitamente desalentada do quadro social estudado e demasiadamente vitimizada dos indivíduos que nele coexistem. A desesperança impregnada em uma exposição exclusiva dos efeitos destrutivos da beligerância na escola esconde a riqueza das tentativas de superação e mitigação do espectro de conflito na sala de aula já implementadas, muitas vezes de forma improvisada, pelos agentes do fazer pedagógico; intervenções estas que também constituem o objeto do presente trabalho.

De inegável relevância são as motivações teóricas para a confecção deste estudo, conforme busquei ilustrar nos parágrafos anteriores. No entanto, somente elas não seriam suficientes para me mobilizar na produção de uma pesquisa de doutorado acerca do tema. Há também razões de ordem biográfica que me impulsionam a empreender tamanha obra. Ao longo de toda a minha trajetória discente, estudei em escolas da rede pública, municipal e estadual; não aquelas modelares, que, contando com algum investimento diminuto, comprovam diariamente a exequibilidade do primado constitucional da educação pública e de qualidade. Frequentei escolas periféricas, localizadas nos grotões interioranos do município de São Gonçalo, que possui alguns dos piores indicadores socioeconômicos da região metropolitana do Rio de Janeiro, sendo o mais nefasto deles o que denuncia a quantidade de corpos que se avolumam anualmente em nosso território, produzidos pelas múltiplas guerras civis ali travadas.

Além do vilipêndio material, evidente a qualquer transeunte que adentre as suas instalações físicas, presenciei em minha caminhada estudantil recorrentes casos de violência nos aposentos da escola, de todas as naturezas concebíveis: desde *bullying* a espancamentos, de depredações patrimoniais até assassinatos, de brigas entre alunos até troca de xingamentos entre professores e responsáveis discentes. Poucos eram os professores que perduravam em tão desumanas condições de trabalho por mais de um semestre; maior rotatividade, porém, era a dos próprios alunos: poucos foram os colegas que, tendo iniciado o curso de Ensino Médio comigo, obtiveram um diploma com seus nomes. A grande maioria deles abandonou sua formação, pelos mais diversos motivos: alguns saíram por medo da violência imperante naquele espaço; outros, por impossibilidade de conciliar o trabalho em tempo integral com a carga horária da escola; houve aqueles que, infelizmente, acabaram cooptados pelos agrupamentos narcotraficantes que dominavam a vizinhança da escola; e, tragicamente, muitos acabaram trocando a carteira escolar por uma sepultura.

Quando retornei ao ambiente pedagógico no papel de professor, encontrei nas instituições em que trabalhei situações análogas às aquelas por mim vividas em minha formação, quando não piores. Episódios que, mesmo nos momentos mais calamitosos de minha trajetória discente, eu nunca pensei em testemunhar, tornaram-se visões cotidianas no meu dia-a-dia pós-regresso: venda desabrida de drogas dentro das instalações da escola, utilização de substâncias entorpecentes (legais e ilegais) dentro de salas de aula, tiroteios, discentes e docentes armados e crimes hediondos envolvendo o alunato colegiado faziam parte da rotina daqueles que compartilhavam tais ambientes de ensino-aprendizagem. Inúmeros foram os meus colegas de profissão desistentes da carreira, sendo o estopim de tais deserções desde as dificuldades econômicas provenientes de remunerações aviltantes até desmandos institucionais de superiores, muitas vezes, indicados politicamente; sem contar aqueles professores que abandonaram a docência devido a violências sofridas em sala de aula. Eu mesmo cheguei a desistir de alguns investimentos em cargos públicos do magistério pela insuportabilidade das condições de trabalho, que abarcam todos os fatores supramencionados.

Contudo, a caminhada que brevemente desenhei nos parágrafos anteriores não foi apenas uma *via crucis*: em meio ao vale de lágrimas apresentado, vivi também inúmeras experiências alegres no espaço escolar. Enquanto discente, encontrei uma série de professores que, mesmo diante dos embargos listados, adentravam a sala de aula com brilho nos olhos e sorriso no rosto, sinais de um amor pela profissão que ainda persevera, mesmo diante dos maiores desafios. Estive em ambientes pedagógicos de respeito, acolhimento e carinho predominantes, em que alguns professores e alunos, de formas as mais diversas, construíam remansos improvisados, dos quais florescia processos de ensino-aprendizagem os mais edificantes. Após me tornar docente, também passei por experiências válidas por uma vida: fui agraciado com festas surpresas, comi bolo, recebi declarações de reconhecimento acerca da importância do meu trabalho na vida de alguns alunos, fui telefonado por alunos, pais e colegas quando do azo de alguma ausência, fiz o mesmo em situações análogas; enfim, tive amostras suficientes para comprovar que as ocorrências de violência e agonismo na sala de aula, apesar de graves, são quantitativamente mais raras que as de afetuosidade sincera, solidariedade mútua e apoio.

Ao longo desse extenso percurso, percebi que, amiúde, os obstáculos oriundos da situação falimentar e ruína do Estado brasileiro – que se manifesta na escola por sua miséria material e sua pauperização programática – podem ser superados ou mitigados pela natureza das relações humanas cultivadas no seio do espaço em tela. Estas, por vezes,

formam o tecido amortecedor dos conflitos sociais que rondam e se impregnam na escola, o dossel de cuidado sob o qual nem mesmo as mais severas confrontações prosperam. Porém, a trilha de experiências vividas ao longo da minha carreira docente também defenestrou uma aura de ingenuidade que escotomizava meu olhar acerca dessa humanização – primazia das relações afetivas e pessoais em detrimento dos papéis técnicos e burocráticos da instituição escolar. Vi a alegoria do “professor que ama dar aula” ser utilizada inúmeras vezes para justificar salários ínfimos e condições de trabalho degradantes. Fui exprobrado por não “controlar”, através de meios carismáticos, turmas que, com outros professores (por quem muitos dos alunos eram mais bem afeiçoados), causavam menos problemas às instâncias hierárquicas superiores da escola. Finalmente, também presenciei momentos em que a quebra das peias e liturgias institucionais nas práticas pedagógicas – por vezes, apresentada como panacea para os dilemas do sistema educacional (BOHN, 2013) –, em vez de fomentar aninho e acolhimento, resultou na implementação de meios ainda mais cruéis de segregação, violência e desrespeito.

Nos parágrafos pregressos, expressei as motivações, tanto biográficas quanto acadêmicas, que me incensam nesta investigação que se acerca do tema da violência escolar em sua inter-relação com o que denomino aqui (ver página 69) de afetividade. Contudo, o fenômeno compósito descrito, em toda a sua complexidade, extrapola, em muito, as possibilidades de inquérito de um pesquisador solitário, mesmo em um trabalho como uma tese de doutoramento. Portanto, no afã de viabilizar o presente esforço de produção de inteligibilidade, é preciso que disponhamos de um escopo à luz do qual o objeto de estudo desta investigação seja vislumbrado. É justamente tal recorte que tento implementar na próxima seção.

1.2. A esfinge e sua silhueta: desenhando o objeto da pesquisa

O primeiro passo no desenho do objeto a ser perseguido nesta pesquisa foi a escolha da própria esfinge⁶: a violência na escola em sua inter-relação com a afetividade. Eis aqui um objeto compósito, formado por uma especificação – não se trata de qualquer violência, senão aquela flagrada na escola – e uma articulação – não é a violência escolar em si, mas em interação com uma noção abstrata: a afetividade. Temos, portanto, um objeto em forma bruta, sendo preciso ainda refiná-lo. Não sendo possível captar todas as

⁶ Emprego o termo esfinge nesta tese de forma metafórica, referindo-me ao papel de enigma interpelador desempenhado pela criatura mitológica.

manifestações desse fenômeno complexo e não sendo coerente com os alinhamentos epistemológicos desta pesquisa a veleidade de compor uma síntese que represente sua essência, opto por me ater aqui apenas à faceta discursiva da teia fenomênica em tela. Esta, em mais um expediente de lapidação, será angariada a partir da reconstrução discursiva de um conjunto específico de sujeitos integrados ao ambiente escolar nos papéis de discente-profissional da educação, o qual será constituído a partir de critérios explicitados no capítulo 2. Com o ajuste triplamente qualificado proposto neste parágrafo, dispomos da silhueta da esfinge a ser aqui estudada: a violência escolar em sua interação com a afetividade conforme reconstruída discursivamente por um grupo particular de sujeitos.

De posse de tais contornos pré-refinados, podemos dar-lhes uma segunda demão de acabamento: especificar o interesse à luz do qual o objeto em questão será ora examinado. Como já dito anteriormente, não ambiciono nesta investigação decifrar a chave geradora da violência escolar ou encontrar alguma panaceia que a esconjure por completo de nossa sociedade. Tenciono, em contrapartida, explorar novas regiões de inteligibilidade acerca do fenômeno, preteridas do debate público pela mídia e pouco representadas na literatura acadêmica, que advêm das reconstruções discursivas de experiências vividas por sujeitos efetivamente integrados ao universo da escola.

Escorçada a silhueta do objeto a ser investigado no presente inquérito, dispomos de elementos para deflagrar os objetivos desta pesquisa.

1.3. Objetivos fundacionais e subsidiários

Os fitos mobilizadores e balizadores deste trabalho serão dispostos em duas categorias: objetivos fundacionais (aqueles cujo cumprimento representa a razão de ser do estudo) e objetivos subsidiários (aqueles que, uma vez cumpridos, contribuem com a consecução dos primeiros). Os objetivos fundacionais desta pesquisa são:

1) Produzir entendimentos sobre como as experiências subjetivas de docente-discente-profissionais da educação com a violência em suas escolas são reconstruídas em discurso.

2) Gerar inteligibilidades sobre como tais visões acerca da violência escolar são articuladas discursivamente à noção de afetividade, conforme caracterizada teoricamente nesta pesquisa.

A consecução dos objetivos fundacionais listados nas linhas progressas dependerá do perfilamento de outros objetivos, de caráter subsidiário aos primeiros:

- 1) Examinar linguístico-discursivamente os retratos experienciais coconstruídos pelos partícipes deste trabalho sobre a violência em suas vivências escolares.
- 2) Analisar os expedientes linguístico-discursivos empregados na reconstrução em palavras de tais vivências à luz de sua inter-relação com a noção de afetividade
- 3) Escrutinar a influência exercida pelas vicissitudes interacionais na produção da peça discursiva analisada.
- 4) Apreciar as regiões de inteligibilidade devassadas analiticamente com base no arcabouço teórico que sustenta esta investigação.
- 5) Inquirir a função exercida pela inter-relação entre ideologia e axiologia na constituição dos quadros experienciais desenhados pelos participantes.
- 6) Sondar analiticamente o papel desempenhado pela estrutura narrativa na conformação das vivências inscritas nas histórias aqui apresentadas.
- 7) Vislumbrar sob lentes analíticas a função exercida pelos expedientes avaliativos na reconstrução das experiências de cada um dos participantes com a violência em seus trajetos escolares.

Tomo a decisão de prescindir de perguntas norteadoras neste trabalho por considerá-las demasiadamente restritivas e determinadoras dos encaminhamentos da pesquisa. Evidentemente, os objetivos, subsidiários e precípuos, também possuem o mesmo condão limitador. Porém, estes, por não demandarem respostas a eles condicionadas, demonstram maior abertura a flexibilizações e redirecionamentos diante das imposições e apelos decorrentes do próprio processo de maturação da pesquisa.

Apresentados os objetivos deste estudo, passo para a explicitação de suas justificativas e da relevância do objeto ora perquirido.

1.4. Relevância do objeto e justificativa da pesquisa

Há uma frondosa e internacionalmente capilarizada literatura sobre a violência escolar (GUIMARÃES, 1995; PAIM, 1997; OLWEUS, 1973; HEINEMANN, 1972; apenas para citar alguns), o que, em si, já evidencia a relevância do tema. Inúmeras são as suas repercussões: desde impactos na formação, saúde e produtividade dos sujeitos integrados a tal espaço (NASCIMENTO, 2011) até custos econômicos envolvidos em tentativas de defenestrar essa eiva das escolas (SPOSITO, 2001). Porém, a importância

do estudo da esfinge em questão transcende os muros das instituições de ensino-aprendizagem. Os confrontos que prosperam na escola são um subproduto – dotado de especificidades e matizes próprios – da própria violência endêmica que se faz presente nas mais diversas instâncias sociais em todo o território nacional. Portanto, gerar inteligibilidade sobre o agonismo na sala de aula brasileira é, em alguma medida, também iluminar a violência que conspurca a nossa sociedade, nas suas mais diversas facetas.

Explícita a relevância da temática perseguida neste estudo, cabe ainda justificar a sua confecção segundo os balizamentos anunciados na presente seção introdutória. Debruçar-se sobre a violência na escola por uma perspectiva que privilegie os sujeitos integrados a tal universo social pode nos beneficiar com uma compreensão mais alargada do fenômeno, sendo esta derivada do repertório de vivências de tais indivíduos, indisponível àqueles que não convivem no terreno em questão – ou, pelo menos, não o fazem movidos pelas mesmas necessidades. Não menosprezo nem estigmatizo as visões, muitas vezes ricas e teoricamente esmeradas, de pesquisadores que olham para a esfinge aqui examinada de um ponto externo – eu mesmo também o faço em alguma medida. Porém, creio que há notas de experiencialidade percebidas no seio de episódios de violência na escola que não estão disponíveis a quem não os viva com a pressão da dependência econômica sob a cabeça (condição da grande maioria dos professores que atuam na Rede Regular de Ensino) ou sob a tirania de grupos criminosos que, de distintas formas, penetram o tecido social das escolas localizadas em territórios dominados por tais agrupamentos.

A pesquisa aqui esboçada também se justifica por seu pendor holístico. Conforme denunciado por Sposito (2001), grande parte da literatura que se debruça sobre tal questão o faz a partir de visões demasiadamente restritivas ao universo da escola. Não que este não deva ser levado em conta com centralidade. Contudo, constringendo o inquérito acerca da violência escolar apenas ao seu campo de florescimento imediato, abrimos mão não apenas de aprofundar a compreensão de sua etiologia e suas origens, como também prescindimos de todo um horizonte fenomênico que, apesar de desaguar na sala de aula, tem parte de suas raízes em outras instâncias sociais.

Finalmente, há de se conferir valor ao presente estudo por seu caráter discursivo. A violência que emerge na escola não é uma entidade material, objetiva, alheia às vidas daqueles que com ela interagem. Ela é, sobretudo, um tecido de experiências, de vivências e de subjetividades que é interpelado e vilipendiado por sua virulência emocional, seu peso sobre a vida das pessoas por ela aplacadas. E que meio dispomos de acessar tal

dimensão íntima da subjetividade se não pela seu verter no discurso (VYGOTSKY, 2001[1934])? Sonegar esforços no encaixo investigativo de tal faceta (certamente mais difícil de ser acessada através de métodos científicos quantitativos), da esfinge aqui discutida significa abdicar de todo um fausto de nuances e sutilezas de tal fenômeno em sua morada mais suntuosa: a experiencialidade humana.

Cobertos todos os pontos previstos nesta introdução, finalizo-o com a apresentação da sequência de capítulos que compõem esta tese. Após o introito aqui construído, dedico o capítulo seguinte à explicitação dos fundamentos metodológicos constitutivos da presente pesquisa, a saber, a concepção epistemológica que a abarca, as normativas éticas que antecederam a realização do estudo e a teia de relações e biografias que interligam os seus participantes ao trabalho investigativo aqui registrado. Os próximos três capítulos demarcam o firmamento teórico que nos orienta em nossa bandeira, sendo o primeiro dedicado à edificação de uma concepção holística e socialmente lastreada de violência escolar; o segundo, a um andaime dialético⁷ entre uma noção de afetividade ancorada na experiência do sujeito e sua transposição ao âmbito da inter-relação entre Estado e sociedade; e o terceiro, à confecção de uma esquina de interseção teórica entre a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013) e a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994). Erigido tal arcabouço teórico, dirijo minhas atenções à descrição da parte procedimental-analítica do alicerce metodológico que dá sustento a esta pesquisa, perpassando o processo de geração de dados e o ferramental de análise aqui empregado. Os dois capítulos seguintes são dedicados à análise dos dados componentes do corpus do presente estudo. No primeiro deles, examino os registros interacionais produzidos a partir de minhas conversas com Michelle e Gustavo, tendo como eixo de gravitação as experiências de ambos os participantes com a violência escolar. No segundo, enfoco dois excertos gerados a partir de meu encontro com Gisele e Adriano, tendo como ponto central as vivências de ambos com a violência em sua inter-relação com a tensão entre o binômio racionalidade-afetividade no seio da sala de aula. Findado tal esforço analítico, proponho uma discussão em que articulo os entendimentos gerados nas seções anteriores, estabelecendo conexões tanto entre as diferentes matrizes de inteligibilidade geradas quando em relação à literatura que se debruça sobre a violência escolar, no intuito de interpelá-la em face das visões dos participantes da pesquisa.

⁷ Emprego o termo dialético neste estudo em linha com seu uso por pensadores de inclinação marxista não-ortodoxa, como Vygotsky (2001) e Bakhtin (2010). Estes olham para a dialética não como um alei geral de formação da realidade, mas como um caminho epistemológico de compreensão desta e de superação de suas contradições lógicas.

Finalmente, dedico o momento derradeiro do escrito à elaboração de algumas reflexões e considerações acerca de todo o trabalho de pesquisa documentado nesta tese.

Balizamentos epistemológico-metodológicos, garantias éticas e participantes da pesquisa: método, vidas e encontros

Diferente das ciências experimentais, que estabeleceram a primazia do empirismo lógico (GONZÁLEZ-REY, 1997) como método oficial de desenvolvimento de conhecimentos cientificamente válidos – com toda a carga de fetiche que tal expressão carrega -, no campo compósito das ciências humanas (no qual este estudo se insere), semelhante consenso não se mostra vigente, sendo, portanto, importante que qualquer seção de metodologia dedicada a uma pesquisa nesse terreno se imbua do espírito etimológico do termo e empreenda uma reflexão acerca dos preceitos epistemológicos que fundamentam o método estabelecido como bússola.

A forma mais concisa de entabular a concepção de conhecimento que dá sustentação ao esforço aqui delineado é ancorá-la na trinca de pressupostos investigativos instituídos por González-Rey (1997; 2016), denominados pelo autor de Epistemologia Qualitativa. Como assinalado pelo intelectual (2016, p. 10), o modelo se assenta em três pilares centrais, que são: “o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a natureza dialógica da investigação qualitativa e a definição do singular como instância legítima para a produção do conhecimento científico.” Vejamos o significado desses balizamentos no que se refere à natureza do conhecimento por cada um deles gestado.

Considerando que aqui estamos envolvidos em um labor de desbravamento de novos territórios de inteligibilidade e não em uma busca autolimitada por verdades ou certezas provisoriamente infalseáveis (GONZÁLEZ-REY, 1997), torna-se necessário que o conhecimento ora gerado disponha de um caráter construtivo-interpretativo. Assim, a presente pesquisa repele saberes erigidos configurados como descobertas, revelações ou deduções logicamente depuradas; produzindo interpretações: modos de ver que, ainda que sempre afincados no objeto analisado, têm sua entendibilidade dependente da capacidade heurística e de articulação teórica do investigador. De tal exigência exprime-se a feição artesanal que caracteriza os trabalhos erigidos sob uma égide efetivamente qualitativa. Construir entendimentos não significa extraí-los de um objeto que já os contém; senão confeccioná-los com base em um quadro de encontros e intercâmbios estabelecido entre o pesquisador, sua esfinge e uma plêiade de outros elementos pelo primeiro entabulados à pesquisa.

O segundo preceito constitutivo da Epistemologia Qualitativa diz respeito à natureza dialógica do conhecimento produzido a partir de seu arcabouço metodológico. O termo diálogo, contudo, deve ser entendido de uma forma mais abrangente do que um olhar menos cuidadoso poderia sugerir. Decerto, o saber de caráter qualitativo é construído a partir do intercâmbio discursivo entre os diferentes sujeitos envolvidos, das formas mais diversas, no processo de pesquisa. Suas visões, ideias e impressões compõem o quadro geral de perspectivas sobre o qual nossos entendimentos acerca do objeto em tela repousam. Contudo, restringir a abrangência do diálogo estabelecido na investigação ao escambo interpessoal entre os indivíduos envolvidos diretamente no estudo implica não apenas em uma redução, mas em uma distorção do preceito em questão. O dialógico no inquérito qualitativo emerge como um princípio, não um método, abrangendo todas as instâncias constitutivas do trabalho de geração de saberes. Assim, estabelecem-se trocas permanentes entre o pesquisador e a literatura consultada, entre aquele e seu objeto, entre os participantes e o objeto, entre a pesquisa e o público por ela atingido e *tutti quanti*. Portanto, o diálogo é, em si, uma matriz epistemológica, que distancia o estudo qualitativo do ideal do pensador solitário, que produz conhecimento no exílio de sua genialidade.

O terceiro princípio que serve de bússola a este estudo é a afirmação do singular como uma instância legítima para a produção de saberes. Tal endosso soaria aos ouvidos de um praticante mais ortodoxo de algum método quantitativo como uma perfeita heresia ao cânone científico. Tamanha resistência é fruto da hegemonia contemporânea do lógico-empirismo, que tem como duas de suas normativas inexoráveis a possibilidade de generalização dos resultados obtidos em uma dada pesquisa e, como corolário, sua replicabilidade em contextos análogos. Se tais imperativos se mostram coerentes com os objetivos e as premissas que sedimentam a concepção metodológica positivista, sequiosa por precisão e padronização, à luz das orientações e interesses que nos orientam em nosso trabalho, os mesmos imperativos se mostrariam injustificáveis dada a sua improdutividade. Nos arcabouços metodológicos de inclinação quantitativa, o singular possui valor apenas enquanto andaime que pode conduzir o cientista a um padrão maior – seu objetivo de partida. Eventualmente, caso tal elemento particular obstrua à conformação de alguma generalização (por ser residualmente discrepante dela, por exemplo), o investigador obcecado por regularidade não recalcitrará em descartá-lo ou simplesmente computá-lo como uma variância insignificante.

O cenário é bem diverso quando lidamos com paradigmas guiados pela Epistemologia Qualitativa. Dado o seu tirocínio desbravador e integrador, o estudioso-bandeirante olha para o idiossincrático como uma fonte prolífica de entendimentos, independentemente tal riqueza de sua conformidade vis-à-vis ao raio fenomenológico ao qual esse elemento único está associado. Quer-se com a pesquisa aqui desenvolvida alargar o horizonte de inteligibilidade acerca de um dado objeto. Portanto, para esta, a visão dissonante, irregular, residual, anormal emerge como um ativo, que agrega valor teórico ao referido dado justamente por sugerir novas formas de entendimento, ainda não concatenadas – as quais merecem ser integradas ao vasto espectro de saberes acerca da esfinge em pauta.

Todo o plexo de decisões e encaminhamentos metodológicos instituídos ao longo desta investigação tem como princípios vinculantes a tríade preconizada pela Epistemologia qualitativa. Daí depreendem-se, dentre outros direcionamentos, os cuidados éticos preliminares ao início da pesquisa, a opção por engendrar os dados através de um modelo flexível (semiestruturado) de entrevista, os critérios de seleção dos participantes e as diretrizes implementadas para o tratamento, transcrição e segmentação dos construtos discursivos componentes do corpus do presente trabalho.

Estabelecido ponto de partida desta investigação, seu alicerce epistemológico, podemos olhar mais atentamente para o seu processo de confecção. O primeiro passo nessa caminhada, preliminar a qualquer expediente de formação de corpus e geração de dados, é o alinhamento da presente pesquisa ao conjunto de preocupações e dispositivos de proteção de natureza ética que devem governar qualquer estudo que tangencie o terreno delicado da vida humana. Assim, na próxima seção, apresento o cabedal de medidas tomadas com o objetivo de garantir a anuência do trabalho aqui registrado às normativas éticas inerentes à pesquisa científica.

2.1. O cuidar de si e do outro: os imperativos éticos e compromissos morais da pesquisa

Como deontologicamente imposto a todo esforço de construção cooperativa de conhecimento, o presente inquérito tem como ponto de partida uma série de preocupações éticas, que, corolariamente, desaguam na adoção de procedimentos de controle e, principalmente, em uma postura de cuidado e empatia em relação aos sujeitos que, gentilmente, embarcam neste labor investigativo comigo. O primeiro desses atos de

preocupação com o outro e de garantia da probidade ética da pesquisa ora apresentada se deu na submissão desta pesquisa, estruturada ainda como projeto, à Câmara de Ética que lhe tinha jurisdição, cujo parecer positivo à realização do trabalho encontra-se integrado a este escrito no Anexo II. Somente após a aprovação dessa versão preliminar, iniciaram-se os arranjos para a geração de dados. Estes tiveram como norte superlativo a garantia da privacidade, segurança e bem-estar dos indivíduos convidados a contribuir com a presente empreitada, sendo vedado qualquer expediente que pudesse, ainda que minimamente, infringir prejuízos ou constrangimentos de qualquer ordem aos potenciais participantes.

Como um dos instrumentos de salvaguarda da lisura ética do presente estudo, foi confeccionado e submetido ao crivo da Câmara de Ética um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Anexo I). Tal documento visa a endossar o compromisso aqui destacado com o respeito ao direito pertinente a todo indivíduo de tomar uma decisão informada e ponderada sobre sua participação neste projeto científico. Somente após a aprovação do documento pela referida junta de avaliação, debutaram-se os contatos com os candidatos a integrarem o corpo de coconstrutores do estudo aqui discutido. No primeiro momento, foi disponibilizada uma cópia do TCLE a cada um dos possíveis participantes com vistas a subsidiar uma decisão fundamentada acerca de sua entrada no empreendimento, sendo viabilizada uma linha de comunicação para que quaisquer dúvidas, questionamentos ou pedidos de esclarecimentos sobre o projeto fossem solicitados. A anuência dos convidados à participação nesta pesquisa foi firmada com a assinatura do TCLE, garantindo assim que o ingresso definitivo deles na empreitada se desse de forma eticamente balizada.

Apresentadas as preocupações ético-morais que antecederam, moldaram e norteiam esta investigação desde sua gênese, abordo na seção seguinte o tropel de decisões, planejamentos, contingências e percalços que compuseram o processo de escolha, convite e formação do grupo de artesãos empenhados na construção deste estudo.

2.2. Genealogia de um diálogo: critérios, escolhas e percalços ao longo do processo de seleção dos participantes da pesquisa

No capítulo anterior, foram gizados os objetivos precípuos, o objeto sob exame, as justificativas e os interesses centrais desta pesquisa. De posse de tal quadro e norteado pelos compromissos morais imperativos a qualquer estudo que tangencia a vida humana,

debutei os preparativos para a inauguração do empreendimento de geração de dados. De modo a tornar a exposição mais fidedigna à sequencialidade experiencial dos eventos, exponho-os através de um texto de tipo narrativo.

Como evidenciado na exposição de motivos deste trabalho (ver página 28), minhas experiências discentes e docentes em ambientes de emergência de episódios de violência escolar – vis-à-vis a minha percepção do papel lenitivo desempenhado pela afetividade – representam um dos fatores fundamentais para a delimitação do objeto a ser aqui perseguido. Com base nessa bagagem biográfica, julguei frutífera a possibilidade de retornar a algumas das instituições de ensino-aprendizagem que fizeram parte da minha formação (tanto como aluno quanto como professor). Foi movido por esse espírito inquisitivo que, pouco tempo depois da aprovação da versão preliminar do projeto de pesquisa que culminou nesta tese pela Câmara de ética pertinente, visitei uma das escolas em que realizei parte da minha trajetória discente com o intuito de sondar a possibilidade de ali desenvolver minha disquisição. Após uma recepção calorosa dos meus ex-professores, beijos, abraços e café, sentei-me junto a algumas das pessoas responsáveis pela gestão da instituição e expus tanto a minha pesquisa quanto o meu desejo de construí-la naquele espaço. Qual não foi a minha surpresa quando os sorrisos simpáticos transformaram-se no primeiro percalço a ser enfrentado pela florescente investigação; um leve manejo de cabeça e uma feição de desagrado tornaram translúcida a rejeição à minha ideia, significando a sustação do meu projeto naquele loco.

Três outras escolas, nas quais atuei tanto como docente quanto como aluno, foram por mim sondadas com o mesmo objetivo; três foram as recusas recebidas. Apesar de as razões apresentadas variarem – desde empecilhos burocráticos até impossibilidades de ajuste de agenda -, parecia flagrante que era outra a motivação que embargava a entrada da investigação proposta nos referidos ambientes. Esta foi explicitada a mim, no sigilo de um corredor, pela coordenadora de uma das escolas diante de mais uma visita frustrada. A gentil funcionária, comovida com meu desânimo, me confidenciou em palavras que reproduzo com a fidelidade permitida pela minha memória: “Diego, você precisa repensar o seu projeto! Nenhuma escola vai querer topiar participar da sua pesquisa. Pensa comigo. Se você fosse diretor de uma escola, você iria querer associá-la a episódios de violência escolar. Claro que não, né? Mesmo com a garantia de manutenção do sigilo, nenhum gestor vai correr o risco de vincular o nome de sua escola a um tema como esses”. Mais do que um banho de água fria no meu ímpeto inicial, o depoimento sincero dessa colega

de outrora abriu meus olhos para algo até aquele momento por mim ignorado: a ilegitimidade de uma pesquisa realizada à revelia de parte dos sujeitos nela envolvidos.

Diante da resistência demonstrada pela institucionalidade escolar no que tange ao desenvolvimento de uma investigação que toque a temática aqui abordada, fez-se necessário repensar o desenho de todo o trabalho. Este, que, em seu ensaio preliminar, contaria com um caráter autoetnográfico patente, teria de sofrer algumas alterações, implicando em uma reformulação de sua estrutura. A mais importante repousaria sobre seu escopo: em vez de uma natureza mais intimista e subjetivista, ancorada em uma instituição específica, far-se-ia necessária a adoção de uma postura mais inquisitiva, focada não na experiência institucional de uma escola, mas em feixes de inteligibilidade de sujeitos que conviveram com o fenômeno de interesse do trabalho. Em termos práticos, substituiu-se o projeto inicial de uma etnografia centrada em uma escola particular por um inquérito construído com base em entrevistas realizadas com docentes, discentes e profissionais da educação, sob a égide das quais buscar-se-ia angariar retratos discursivos particulares sobre a violência em seu conúbio coma afetividade.

Com essa nova diretriz no horizonte, mostrou-se necessária a composição de um agrupamento de indivíduos interessados em contribuir na edificação deste esforço coletivo de produção de saberes. Alguns critérios foram fulcrais na seleção desses colaboradores. O primeiro deles, talvez o mais importante, foi o anelo e a abertura de cada indivíduo a participar da empreitada. Ademais, julguei profícuo buscar estabelecer uma pluralidade de perspectivas na confecção desse quadro de inteligibilidades; o que, em termos de desenho de pesquisa, implicava contar com uma variedade de sujeitos representativos dos distintos papéis institucionais desempenhados no espaço escolar: docentes, discentes, gestores e demais educadores presentes no ambiente pedagógico (funcionários da cozinha, secretaria, manutenção física, etc.). Tal diversidade não tinha por anseio a formação de um corpus passível de extrapolação e generalização; tinha como motivação, na verdade, um dos imperativos centrais da investigação qualitativa: o fomento à fermentação de entendimentos teoricamente saturados, sendo a fecundidade e a heterogeneidade dos dados gerados uma condição *sine qua non* para tal resultado.

Em linha com os balizamentos apresentados no parágrafo anterior, estabeleci comunicação, inicialmente, com uma série de educadores de meu horizonte de contato; com a maioria deles, dispunha de algum grau de intimidade – por terem sido meus colegas de trabalho ou ex-professores. Dentre todos os indivíduos sondados, apenas dois

manifestaram interesse e disponibilidade em participar da empresa. Estes são Michelle⁸ (professora de geografia) e Gustavo (funcionário de secretaria e ex-inspetor de turma). Por razões de viabilidade prática e representatividade, decidi que, apesar de não contemplarem a totalidade de funções existentes dentro de uma escola convencional, o par de participantes recrutado mostrava-se suficiente para a formação do corpo de profissionais da educação a colaborarem com a presente investigação – pelo menos, em uma etapa inicial. Tendo sido concluída a primeira parte do labor de seleção, fazia-se necessário ainda angariar um quantitativo similar de discentes para comporem o time de coconstrutores deste estudo. Foi justamente nesse momento que um segundo óbice emergiu no caminho da presente investigação.

Com o intuito de facilitar o processo de aproximação dos discentes potencialmente interessados em participar da pesquisa, decidi contatar inicialmente alguns dos jovens que estudam na mesma escola onde eu, outrora, estudei. Devido ao fato de todos os alunos serem menores de dezoito anos (portanto, legalmente dependentes), após uma sondagem preliminar acerca da disposição dos mesmos em colaborar com a empreitada, dirigi-me aos seus responsáveis com o fito de explicar-lhes a natureza do estudo e solicitar seu consentimento para o ingresso de seus filhos ao corpo de artesãos deste trabalho. Contudo, dos três jovens com quem conversei informalmente (dois meninos e uma menina), apenas dois conseguiram viabilizar meu encontro com seus pais. Estes, todavia, não apenas se mostraram pouco entusiasmados em relação à participação dos discentes na pesquisa, como se mostraram preocupados com suas eventuais repercussões, com receio destas, inclusive, impactarem na segurança de toda aquela família, dada a brutalidade da estrutura de poder vigente na comunidade em que habitam.

Entendendo a gravidade dos apontamentos externados pelos responsáveis com quem dialoguei e a sensibilidade da questão a ser tratada, julguei mais prudente e respeitoso desistir da ideia de conversar com os alunos ainda matriculados nas turmas regulares do Ensino Médio, via de regra, ainda menores de idade. Cogitei e, em seguida, abandonei algumas outras hipóteses, como contatar discentes oriundos das modalidades de Educação de Jovens e Adultos ou conversar com graduandos de universidades – dois caminhos viáveis, porém demasiadamente dissonantes em relação à ideia inaugural de vislumbrar a violência na escola pública regular. No fim, optei por restringir meu convite à participação de ex-alunos, que, apesar de não mais frequentarem o loco de fermentação

⁸ Os nomes verdadeiros dos participantes foram substituídos com o fim de preservação de sua privacidade e manutenção do sigilo.

dos fenômenos reconstruídos discursivamente, guardam as experiências vividas em sua memória – tendo tal escolha a vantagem de defenestrar eventuais desconfianças produzidas e obscuridades produzidas pela situação peculiar de a pessoa responsável pelo consentimento definitivo não ser a mesma a participar diretamente do processo de geração de dados.

Estabelecido o direcionamento descrito no parágrafo pregresso, contatei alguns indivíduos cuja trajetória escolar me era de conhecimento com o intuito de sondar seu interesse em constituir a coorte em foco. Dois demonstraram desejo efetivo de ajuntar-se ao projeto. Estes são Gisele e Adriano, ambos jovens (aproximadamente 25 anos) e moradores da mesma localidade que eu. Com o ingresso dos referidos colaboradores, dispunha-se de um quantitativo qualitativamente significativo para dar início ao labor de geração do compósito de interações e discursos a ser analisado ao longo da presente investigação. Os procedimentos e decisões tomadas na arquitetura da indústria de construção do corpus aqui examinado serão discutidos alhures (ver página 100). Contudo, antes de concluir este capítulo, dedicado à exposição das bases metodológicas e arranjos realizada na escolha e seleção dos participantes da pesquisa, julgo importante apresentar um breve retrato destes que, reconstruindo ao meu lado parte de suas experiências, colaboram na tessitura do novo discursivo desta tese.

2.3. A vida que deságua na palavra: autorretratos discursivos dos coautores da pesquisa

Repetindo um procedimento empregado em um trabalho anterior (ABREU, 2018), pedi que cada um dos participantes compusessem um autorretrato discursivo, no formato e no estilo que mais lhes aproovessem, com o intuito de ofertar um panorama biográfico aos(as) leitores(as) que ora me acompanham. Os textos foram enviados por meio digital – via mensagem de *WhatsApp*®, recebendo apenas edições superficiais com o fito de adequá-los à formatação tipológica aqui predominante, além de pequenas correções de erros de digitação. Apesar de não ter sido dado nenhum direcionamento específico aos autores das composições, estas tiveram como centro de gravidade a vida estudantil e profissional de cada um – imagino que tal coincidência se deva ao conhecimento deles acerca da natureza do empreendimento ao qual se integravam. Apresento as fotografias textuais em ordem aleatória e as disponho como estivessem em um álbum, de modo

sequenciado. Feitos estes esclarecimentos introitos, olhemos para o autorretrato de Gisele:

Quadro 1 – Autorretrato discursivo de Gisele

Eu sou Gisele. Tenho 25 anos e moro em Santa Teresa⁹, em São Gonçalo. Sou nascida aqui mesmo e vivi minha vida por aqui. Trabalho como vendedora em uma loja de Shopping, aqui mesmo em São Gonçalo. Estudei a minha vida toda no meu bairro, praticamente na mesma escola. Como eu já disse na entrevista, eu vi várias situações de violência na minha escola. Felizmente, não me envolvi em nenhuma, mas já tive amigos que foram expulsos da escola por brigar com professor e amigas que também foram expulsas por terem caído na porrada fora da escola por causa de namorado. Acho que o trabalho lá para o professor era muito complicado. A maioria dos alunos não respeitavam e por isso muitos dos professores nem conseguiam dar aula. Alguns ficavam gritando e tentando falar para ninguém. Tinham outros que desistiam e ficavam lá fazendo caça-palavras e pintando a unha enquanto os alunos tocavam o terror. Era difícil para os professores, mas, mesmo assim, eu gostava muito da minha escola.

Quadro 2 – Autorretrato discursivo de Gustavo

Me chamo Gustavo e tenho 37 anos. Sou natural de Maricá. No meio educacional já trabalhei como inspetor de turma e, atualmente, trabalho como auxiliar de secretaria. Além da minha carreira na escola, também atuo no transporte público, como motorista de ônibus em uma empresa localizada no município de Niterói, realizando viagens intermunicipais. Antes de atuar no transporte público, trabalhei como condutor cargueiro em viagens interestaduais por todo o território nacional. Trabalho também com serviços mecânicos pequenos. Tenho formação na área de informática apesar de não ter exercido durante muito tempo nenhuma profissão nessa área. Porém, evidentemente, ter essa formação me ajuda no meu dia-a-dia, especialmente no meu trabalho na escola, onde preciso ter domínio sobre algumas ferramentas digitais.

⁹ O nome verdadeiro do bairro foi omitido com o intuito de preservação do sigilo acerca da identidade dos participantes e instituições mencionados neste estudo.

Quadro 3 – Autorretrato discursivo de Michelle

Meu nome é Michelle. Sou professora de Geografia, atuante em três escolas. Duas da rede pública e uma da rede privada. Tenho experiência profissional de mais de 10 anos em meu ramo. Sou de Madureira, mas fiz minha vida toda aqui do outro lado da ponte. Em relação ao trabalho como professora, eu gosto bastante. Acho que é isso que me mantém de pé. Porque você sabe das dificuldades. Nós temos que lidar com algumas situações bem complicadas uns alunos bem difíceis, ainda mais aqui em Santa Teresa. Eu mesma já perdi a conta de quantas vezes eu já tive problema com alunos em sala de aula. Foi desde discussão até ameaça de morte. Então, são situações muito sérias que vão nos minando. Mas a gente acaba continuando pelo amor pela profissão, pela vida de professora e também pela necessidade. Mas, se eu tivesse que escolher novamente, com a bagagem que eu já tenho, dificilmente teria escolhido essa profissão para mim.

Quadro 4 – Autorretrato discursivo de Adriano

Meu nome é Adriano. Sou eletricista, mas também trabalho atualmente com outros serviços na construção civil. Tenho 26 anos e sou nascido em Itaboraí, no Rio de Janeiro. Fui criado em São Gonçalo, em diferentes bairros da cidade, vivendo alguns anos em cada um deles. Por isso, estudei em várias escolas diferentes, a maioria em São Gonçalo e Niterói. Vivi vários momentos complicados em algumas das escolas devido à violência. Em uma delas, meu pai foi obrigado a me retirar porque alguns alunos quiseram me agredir por causa de uma confusão de futebol. Precisei sair da escola para não ser linchado. Vi também muitos professores sofrendo agressão de alunos, apanhando e saindo das escolas. Em outras escolas, o clima era mais tranquilo. Na última que eu estudei, o colégio aqui próximo de casa, até a época que eu estudei, dificilmente havia algum tipo de briga. O pessoal era mais civilizado. Mas quando dava uma confusão também, era só Jesus na causa. Não tinha diretor nem segurança que desse jeito.

Quadro 5 – Meu autorretrato discursivo

Meu nome é Diego, tenho 27 anos. Sou filho legítimo dos sertões deste amado país, sendo minha mãe oriunda dos mares de palmeiras alagoanos e meu pai, das coxilhas

gaúchas. Apesar de nascido em São Gonçalo, cidade da conurbação metropolitana do Rio de Janeiro, vivi a aurora da minha vida às margens do Rio Itabapoana, uma região em que as fronteiras dos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais se evanescem; e fluminenses, capixabas, mineiros tornam-se uma gente só. Retornei para minha terra natal ainda criança, acompanhando meus pais na sua busca perene, comum a quase todo migrante brasileiro, de encontrar algum lenitivo para a miséria e o subdesenvolvimento na troca do campo pela cidade. Assentando-me definitivamente em Santa Teresa¹⁰, bairro pacato e, outrora, predominantemente rural do município de São Gonçalo, meslei meus momentos de infância entre as manhãs no Brizolão em que trilhei quase toda minha trajetória escolar e as tardes e noites de trabalho como vendedor autônomo ao lado de meu pai. Apesar das dificuldades materiais e econômicas já enfrentadas pela minha querida escola, recordo-me de nela sempre encontrar um espaço de proteção e aconchego, muito diferente da realidade que eu arrostara quando me encontrava fora dela: pelas ruas e vielas dos centros comerciais da minha cidade. Todavia, na minha transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, um tropel de transformações começou a se tornar patente no meu bairro: sua tranquilidade nunca desafiada começava a dar lugar a uma onda de criminalidade estranha ao clima bucólico que lá imperava. Portas que nunca haviam se fechado conheceram suas primeiras fechaduras, ruas barulhentas e movimentadas tornaram-se desertas e rostos familiares desapareceram, ceifados pelo horror da violência que tanto tem nos acompanhado ao longo das últimas décadas. A maré de problemas que inundou minha comunidade também passou a fazer-se presente em minha escola. Rapidamente, o remanso de acolhimento e cuidado de todas as manhãs passou a comportar ocorrências e incidentes atípicos: brigas, linchamentos, depredações e episódios diversos de agonismo em sala de aula. Alguns professores e funcionários do quadro da escola anteciparam suas aposentadorias, outros se transferiram e alguns, impossibilitados de migrarem, recorreram à exoneração. Muitos familiares e alunos, que tomavam o Brizolão como um segundo lar, dele desquitaram-se; a escola, antiga joia de Santa Teresa, converteu-se em motivo de tristeza e saudade. Porém, houve – e ainda há - quem continue acreditando no papel social e na importância afetiva dessa instituição para a vida da comunidade. Sobejam iniciativas de discentes, ex-alunos, familiares, docentes e membros da vizinhança da escola em busca de contribuir para a

¹⁰ O nome verdadeiro do bairro foi modificado de modo a proteger o sigilo acerca da escola mencionada nos relatos.

sua revitalização: trabalhos sem remuneração na conservação e restauração de sua estrutura e aposentos, aulas gratuitas de jiu-jitsu, inglês (ministrada por mim durante um breve período), informática e capoeira e organização de festas, torneios esportivos e cerimônias religiosas com o intuito de reintegrar a comunidade ao CIEP. Em alguma medida, este estudo também se incorpora a tal miríade de esforços. Assumo, contudo, uma postura mais modesta: em vez de buscar encontrar soluções e empreender mudanças em toda uma rede complexa de processos sociais, afetivos, históricos, etc., considero ainda mais relevante compreender tais questões, escutar as experiências daqueles que, diariamente, têm sua vida atravessada e transformada pela violência, assim como eu também tive em minha infância.

Apresentados os autorretratos discursivos dos coconstrutores desta obra intelectual-sensitiva em coletividade, podemos nos debruçar sobre o seu cabedal teórico. Na seção seguinte, debuto o percurso de construção desse arcabouço com um esforço de delimitação conceitual do plexo de fenômenos e problemas que ocupa o centro deste estudo: a violência escolar em sua inter-relação com as demais violências patentes na sociedade brasileira.

3

A violência e sua emergência na escola brasileira: os primeiros passos no templo de Agon

Na seção introdutória da presente tese, apresentei a esfinge cujas nuances não de nos preocupar até o seu desfecho. Em seguida, expus as bases epistemológicas da pesquisa e a engenharia inicial de recrutamento dos seus participantes. Agora, cabe darmos os passos inevitáveis na empresa de aproximação e tateamento desse objeto, a violência escolar. Estes são: a revisão crítica da literatura que versa sobre o tema em pauta e a proposição de um modelo de inteligibilidade que nos permita delineá-lo teoricamente.

Ambicionando contemplar tais direcionamentos, segmento o presente capítulo em dois momentos interligados. O primeiro é dedicado a uma reflexão sobre a substancialidade conceitual da ideia de violência, sua etiologia social e sua constituição. Já o segundo momento do capítulo se subdivide duas etapas: 1) uma breve revisão crítica da literatura preocupada com o problema que nos galvaniza; a qual servirá de estofa para 2) a confecção de uma concepção teórica de violência escolar (em sua imbricação complexa com a vida humana e com a sociedade brasileira) capaz de travejar os caminhos da presente pesquisa.

Tecida esta breve introdução, podemos encetar nosso trajeto, encaminhando uma reflexão acerca da delimitação teórica do conceito de violência.

3. 1. Em busca do ponto de partida: afinal, o que é a violência?

A primeira pista na resolução do enigma proposto no título desta seção repousa no exame da própria etimologia do termo em destaque. Conforme assinalado por Michaud (1989, p. 8) e Rodrigues (2014, p. 26), a palavra contemporânea violência remonta à sua ancestral latina *vis*, que, no idioma romano, fazia menção não apenas à força corporal ou ao poder, mas também à abundância ou à imposição da essência de qualquer entidade. A raiz românica do termo influenciou a sua acepção ortodoxa no âmbito do direito: desde o cânone romano até os códigos penais hodiernos, o emprego da violência está associado ao exagero, à desmesura injustificável e ilegítima da força, que têm como resultado um dano a outrem ou a si próprio (MICHAUD, 1989). Veronose e Costa (2006), autores de grande circulação no terreno jurídico, associam a prática da violência ao abuso da força,

sendo tal transbordamento caracterizado tanto pelo seu excesso estrito quanto pela sua violação do domínio do corpo ou da vontade alheia.

A violação e o excedente, mencionados pelos autores supracitados, correspondem a uma intrusão ilegítima e injustificada de alguma força sobre um domínio a ela alheio. Disso depreendem-se dois atributos fundamentais da violência: sua ligação orgânica com o emprego da força e a imperatividade de que esta emerja em algum grau de demasia, sendo o excesso proveniente da anormalidade ilegítima e injustificável da ação vis-à-vis à situação que a inscreve. Corolariamente, pode-se inferir que um dos elementos principais que caracterizam a violência – ou algo como violento – é a sua improbidade, isto é, seu verter de uma normalidade esperada para o evento em que ela se manifesta, tanto do ponto de vista da intensidade quanto da aplicabilidade justa.

Por mais que a recorrência de termos como força e demasia tenda a aproximar a ideia de violência ao campo da brutalidade primária, não devemos nos deixar enganar pela falsa impressão: o ser humano, ao recorrer ao ato agonístico, mais amiúde o faz de sangue frio, com engenho e cálculo. Foucault (2001, p. 9) nos alerta para essa aparente contradição ao nos dizer que “o mais perigoso da violência é a sua racionalidade”. Tema recorrente na obra do intelectual francês, a racionalidade patente nas diferentes formas de *vis*, no pensamento foucauldiano, se confunde com os modos de controle, subjugo e dominação disponíveis a cada sociedade. A razão não é inerente à violência, lhe é infundida; o que significa dizer que uma determinada conduta, somente por ser violenta, não se torna cogentemente racional, mas o agir arrazoado com vistas a um determinado fim, com frequência, se vale do método espartano como uma ferramenta. Aqui nos deparamos com outra propriedade constituinte da violência: seu caráter teleológico. Esta não é algo em si, mas, enquanto excesso instrumentalizado, faz algo em favor de alguém – e, quase sempre, contra um outro.

Outro aspecto importante da violência é a sua natureza tirânica, eminentemente autoritária. Tal faceta ganha uma abordagem esmerada no pensamento de Arendt¹¹ (1970), em sua obra dedicada exclusivamente ao tema. Contrapondo o fenômeno em lente à noção de poder, a autora assevera a incompatibilidade essencial que os caracteriza: aquele emerge no instante em que este se mostra insuficiente. Apesar de ambos terem sua raiz na política, violência tem sua morada na força, na imposição, na prostração do subjogado; o poder, em contrapartida, se ancora na autoridade, no préstito livre do sujeito,

¹¹ A reflexão de Arendt acerca da inter-relação entre violência e poder possui nuances mais complexas e sofisticadas do que a contraposição explorada nesta pesquisa. Para um aprofundamento no tema, ver Arendt (1970).

que reconhece no outro, poderoso, algo valioso, digno de ser seguido. Portanto, como pontuam Monteiro, Lima e Asinelli-Luz (2019), enquanto o poder implica em uma reverência mediadora do diálogo, a violência representa o embargo do discurso: a negação da pluralidade e da individualidade. Aos olhos da teorização arendtiana, o poder possui uma natureza autônoma, soberana: ele existe sem necessariamente perfazer uma determinada finalidade, ainda que possa também ser empregado teleologicamente com os mais variados objetivos. Por outro lado, a violência é sempre instrumental(-izável), obedece a um propósito, conforma-se a um emprego, enfim, é recurso para alguém na consecução de algo. A violência, emergente nas lacunas do poder, torna-se seu antípoda: ao passo que este é exercido por meio da legitimidade da admiração e da liderança política, aquela se impõe pelo arbítrio do despotismo (ARENDDT, 1970).

Até o presente momento, foram apresentados quatro pilares fundacionais do nosso edifício de caracterização da violência: 1) sua essência quinésica, que remete a uma força em direção a algo, um movimento; 2) sua instrumentalidade; 3) sua natureza tirânica, oposta ao poder; 4) e sua desmesura - não basta que haja a força, mas ela tem de romper com a normalidade esperada para o seu momento de afloramento (MICHAUD, 1989; FOUCAULT, 2001). Como assinala Michaud (1989), dentre tais propriedades, esta última se destaca, sendo o atributo mais característico, marcantemente presente, da violência. É a extrapolação, o excesso, o anormal, ser inesperado e injustificado à luz de uma dada interpretação que qualifica algum ato como violento. Mesmo os atos mais bárbaros e brutais, quando integrados a um determinado esquema de coerência simbólica socialmente aceito – um processo que Sacks (1992) denomina de normalização -, são classificados como comportamentos banais; por vezes, como medidas extremas e radicais, mas nunca como formas de violência. A técnica de amputação dos membros, os esportes vigorosos, o trabalho braçal e a crueza da morte: ainda que geradoras dos mais lancinantes sofrimentos, nenhuma dessas ocorrências da nossa vida cotidiana, devidamente legitimadas em nossos modelos de inteligibilidade do mundo, nos parece eivada do estigma da violência.

Concluída a caracterização conceitual da noção de violência, dispomos de uma visão suficientemente holística de tal objeto, desde de seu ponto de vista conceitual mais abrangente. A seguir, retomo as reflexões tecidas nesta seção com o intuito de subsidiar a construção de um modelo teórico holístico e multifacetado acerca do objeto da presente investigação.

3. 2. A unidade fugidia: A(s) Violência(s) escolar(es)

Após a teorização acerca dos alicerces sobre os quais o fenômeno de interesse precípua desta tese floresce, eis-lo: a violência escolar. Dada a complexidade da esfinja em questão, constituída por uma rede intrincada e multifatorial de variáveis, fenômenos e processos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc., organizo o presente subcapítulo, dedicado ao seu estudo, em duas partes. Na primeira, faço uma revisão da produção intelectual que aborda a temática da violência escolar. Na segunda, organizo alguns dos quadros interpretativos presentes na literatura consultada com o fim de elaborar de um modelo de inteligibilidade capaz de entabular esse objeto. Instituídas suas coordenadas gerais, dou início à empresa anunciada.

3. 2. 1. Os múltiplos pilares do alicerce teórico: uma revisão da literatura sobre violência escolar

Episódios de violência na escola são contemporâneos ao próprio surgimento de tal instituição, sendo o comportamento violento um companheiro inseparável do ser humano. Corolariamente, esforços para compreender as causas, origem e meios de mitigação dessa agrura sobejam ao longo da história do pensamento. Como resultado, dispomos de uma literatura de proporções amazônicas, indevassável em sua totalidade. Assim, diante da impossibilidade de explorar minuciosamente as diferentes teorizações acerca do objeto em tela, tomo como bússola as macrossistematizações propostas por alguns autores como tentativas de mapear o terreno das produções centradas no tema, oferecendo balizamentos a quem busque investir em seu escrutínio.

Charlot (2002), em um trabalho de grande prestígio no Brasil, propõe uma caracterização da violência escolar em três modalidades distintas, ainda que interligadas. Estas são: 1) violência na escola, abrangendo a violência oriunda da sociedade extramuros, que ganha vida no palco pedagógico; 2) violência contra a escola: aquela inerente ao ambiente de ensino-aprendizagem, da qual essa instituição é vítima; 3) e violência da escola, análoga à anterior, porém da qual a escola é perpetradora. Partindo de um olhar bastante diferente, Debarbieux (1996) preconiza uma categorização de natureza escalar, em que se compõem um contínuo desde as formas mais brandas e aparentemente inofensivas de indisciplina – denominadas por ele de incivilidade – até os atos de violência dotados de tipificação criminal.

Dentre todas as proposições, aquela que considero de melhor sistematização – apesar de sua generalidade – é a apresentada por Ristum e Bastos (2004). De modo bastante didático, as autoras propõem demarcar o terreno das variáveis fomentadoras da violência na escola em dois macrogrupos: fatores contextuais (proximais e distais) e pessoais (biológicas e psicológicas). Os fatores contextuais distais, como nos dizem as pensadoras, “são produzidos pelas conjunturas econômicas, sociais, políticas e culturais (RISTUM; BASTOS, 2004, pg. 3). Dentre os aspectos mencionados, segundo o levantamento realizado por ambas, aquele que goza de articulação mais recorrente com o mosaico de ideias levantados pelos participantes deste estudo é a explosão da criminalidade urbana nas cidades brasileiras. Nessa linha, sobejam estudos associando as erupções de episódios de barbárie nas escolas ao agravamento da presença dos grupos criminosos em diferentes capitais de nosso país: Rio de Janeiro (PAIM, 1997; GUIMARÃES, 1995), Porto Alegre (OLIVEIRA, 1995; ABRAMOVAY, 1999), São Paulo (MINAYO, 2006), Vitória (CAMACHO, 2003) e Belo Horizonte (ARAÚJO, 2001) – apenas para citar alguns exemplos.

Apesar de algum grau de inconcordância, parte significativa dos trabalhos referidos concorda na existência de uma dinâmica de interdependência, em que a violência experimentada dentro da escola deriva-se da violência exterior. Olhemos para um exemplo de investigação que ressalta esse paralelismo. Em uma pesquisa de ampla citação, Zaluar e Leal (2001) realizaram uma série de entrevistas com alguns alunos de escolas localizadas em áreas controladas pelo narcotráfico na zona metropolitana do Rio de Janeiro. A análise erigida pelas autoras dos dados gerados corrobora a hipótese de partida por elas levantada a respeito da centralidade da violência urbana circundante na constituição da violência que emerge na escola, como fica evidenciado neste excerto:

A violência urbana ou extramuros figura, portanto, como um dos principais motivos de afastamento dos meninos e das meninas pobres de suas escolas, principalmente os primeiros (...). A existência de opções de trabalho informal no mercado ilegal das drogas, assim como outros tipos de crimes contra a pessoa e o patrimônio, também contribui para diminuir, aos olhos dos alunos pobres, a importância da escolarização e das oportunidades de profissionalização que se oferece (ZALUAR; LEAL, 2001, pg. 14).

O outro rol de fatores contextuais constitutivos da violência escolar categorizados pelas autoras recebe o nome de proximal. Como as pensadoras assinalam, o que os diferencia dos seus análogos distais é a sua pontualidade e situacionalidade, estando reclusos ao círculo institucional/familiar/comunitário mais íntimo dos atores escolares. Dentro do mosaico de possibilidades investigativas abrangidas por tal categoria, duas são

aquelas privilegiadas pela produção intelectual debruçada sobre o assunto: o papel da estrutura familiar e da instituição escolar – cada uma com os seus respectivos regimentos e dinâmicas de disciplina e socialização. Em meio a um volumoso acervo, um dos estudos que focaliza o papel do seio familiar na constituição da violência escolar, que se sobressai por sua profundidade, é a pesquisa desenvolvida por Sales e Silva (1995). Esquadrinhando esse cômputo de inter-relações a partir de diversos ângulos (estilos parentais, nível socioeconômico familiar, modos de organização e atributos de personalidade), os autores estabelecem uma série de cotejamentos entre distintas variáveis - pais permissivos ante autoritários; restritivos ante liberais; ricos ante classe média ante pobres – e o fenômeno da violência escolar, apontando tendências e padrões estatísticos acerca do potencial de influência de cada fator.

A segunda linha investigativa mencionada dentro da categoria das variáveis contextuais proximais (RISTUM; BASTOS, 2004) versa sobre a função desempenhada pela própria estrutura escolar na sublevação da violência. Diferente de sua homóloga centrada no âmbito familiar, cuja produção intelectual se limita majoritariamente ao terreno da psicologia, essa segunda corrente tem recebido a predileção de um conjunto amplo de campos do saber: desde a ciência jurídica (SILVA; SÃO JOÃO, 2014) até a linguística aplicada (PEREIRA, 2010), passando pela ciência da educação (ARREGUY, COUTINHO, 2015), podendo, sem maiores controvérsias, ser classificada como a via explicativa de maior acesso para aqueles que perscrutam o enigma aqui perseguido.

Para dar estofamento a essa concepção, os mais diversos expedientes teóricos são colocados sobre a mesa. Um dos mais recorrentemente flagrados após uma breve revisão da literatura em questão é o pensamento foucauldiano, mais precisamente, sua reflexão sobre os regimes de verdade discursivamente erigidos. Oliveira (2012), em sua dissertação de Mestrado, ao construir uma diligência sobre a etiologia da violência escolar, atribui centralidade à hierarquização autoritária imposta pela estrutura pedagógica, estabelecendo relações verticais entre docentes e discentes, as quais são enfrentadas com atos de rebeldia por parte destes. Marriel *et al* (2006), por sua vez, qualifica o baixo conhecimento de alguns professores acerca dos problemas vividos por seus alunos como uma das formas de violência mais corriqueiras e arraigadas na prática didática das escolas. De modo homólogo, Njaine e Minayo (2013) são enfáticas em relação ao despreparo do professor no trato de situações potencialmente conflituosas em sala de aula, capitaneando um rol de atitudes violentas as mais diversas: desde agressões

verbais em busca de ordem até sua incapacidade de prover atenção individual a cada discente em seu espaço de docência.

Listados alguns estudos que perfazem materialmente as variáveis contextuais propostas por Ristum e Bastos (2004), podemos avançar para a categoria seguinte: as variáveis pessoais. Estas também se subdividem em fatores pessoais de ordem biológica e psicológica. Acerca daqueles, duas linhas de investigação podem ser destacadas. A primeira enfoca a associação de certos atributos físicos a determinados comportamentos, que, estatisticamente, indicariam propensão ao protagonismo ou à vitimização em situações de violência escolar. Por exemplo, Crochik (2012), ainda que sem firmar um nexo de determinação, destaca uma série de atributos corporais recorrentemente observáveis em indivíduos praticantes/vítimas de *bullying*/preconceito na escola. Segundo o autor, aqueles que sofrem tais atos tendem a gozar de uma constituição física mais débil, além de um fenótipo esteticamente menos prestigiado enquanto os perpetradores desses casos de violência, via de regra, são mais fortes, viris e detentores de traços de aparência socialmente valorizados naquele espaço.

A segunda linha de inquérito a olhar para o fenômeno aqui pautado por um viés biológico assume uma postura mais determinista – ou, ao menos, condicionante –, se valendo de métodos investigativos objetivistas oriundos, em muitos casos, de modelos teóricos neodarwinistas. Os trabalhos desenvolvidos por Erbel e Eilesfeldt (1989) talvez sejam o exemplo mais representativo do pensamento de tal escola. Buscando estabelecer uma interseção entre variáveis tradicionalmente estudadas pela psicologia e os fundamentos da etologia, os autores promovem uma distinção vinculante para toda a sua obra entre agressividade – entendida por eles como um elemento eminentemente fisiológico condicionado por estímulos somáticos provenientes da percepção humana do meio – e a violência – direcionamento da agressividade biologicamente patente a instâncias social e culturalmente mediadas.

O último rol de variáveis a merecer destaque na caracterização de Ristum e Bastos (2004) são os elementos psicológicos influentes na composição da violência escolar. Aqui, estamos diante de uma seara vastíssima, abrangendo as mais diversas e heterogêneas modalidades de pesquisa. Perez e Martins (2012), por exemplo, inquerem sobre os sentidos subjetivos erigidos por estudantes do curso de psicologia acerca de episódios de violência escolar por eles presenciados em situações de estágio. Essas células de subjetividade são analisadas de modo dialético, no afã de explicitar como dinâmicas sociais mais amplas podem ser vividas – e, portanto, integradas ao ecossistema da

subjetividade do indivíduo – de formas idiossincráticas. Vislumbrando o mesmo mosaico fenomenológico à luz de uma perspectiva teórica quase inversa, Crochik (2012) se esteia na apropriação frankfurtiana das concepções de Freud (ADORNO, 2009; MARCUSE, 1975) para desenhar um estudo empírico que tem como objetivo central detectar os modelos de personalidade presentes com maior frequência no ambiente escolar. Para tanto, o autor lança mão da aplicação de um conjunto de instrumentos heurísticos e de coleta de dados, como a Escala de Fascismo, desenvolvida por Adorno *et al* (1950), e o questionário socioeconômico frankfurtiano. Parte-se do pressuposto de que a análise dos materiais gerados a partir de tal ferramental proverá um conspecto nítido dos contornos de personalidade dos participantes, permitindo aos analistas encontrar indivíduos dotados de características inter-relacionais que os tornem mais propensos ao cometimento de agressões contra outrem.

Findada esta breve revisão fragmentária das pesquisas que se debruçam sobre o tema da violência escolar, dispomos de um painel de exemplares heterogêneos o suficiente para nos convencer da diversidade que caracteriza essa senda investigativa. Porém, sendo a ambição deste estudo entender com algum grau de solidez a esfinge ora examinada, a mera coleção de pesquisas alheias, ainda que importante como primeiro passo, não dá conta de tal projeto. É preciso transformar essa massa amorfa de feixes de inteligibilidade em um edifício teórico consistente. A tal empresa, dedico a próxima seção.

3. 2. 2. Das células ao organismo: construindo um modelo teórico da violência escolar no Brasil

Não há um fator que, isoladamente, seja responsável pela emergência da violência na escola em sua forma hodierna, virulenta e epidêmica. Sem embargo, há um plexo de variáveis que, se não dão conta da totalidade desse fenômeno, representam seus eixos fundacionais; e é à luz deles que se pode construir um modelo de inteligibilidade holístico (não-exaustivo, reforço) que represente com suficiente grau de coerência o objeto discutido. O cinturão de variáveis que conformam o esquema teórico esboçado na presente seção, selecionadas a partir da leitura depurativa da literatura interessada, tem seu primeiro eixo na corrente de violência aferente, que, advinda principalmente das atividades criminosas perpetradas pelas facções de narcotraficantes e milícias paramilitares, deságua das formas mais trágicas no terreno escolar.

As razões porque confiro relevo a tal fator no nexos de causalidade do problema aqui estudado convergem com as ideias defendidas por Sposito (2001) acerca do papel desempenhado pelas rivalidades entre grupos delinquentes e a cultura de agressividade e enfrentamento por eles nutrida na conformação da violência dentro do terreno escolar. Em seu escaneamento da literatura debruçada sobre tal problema, a autora (2001) aponta que a emergência da preocupação, traduzida em produções acadêmicas, acerca do agonismo na escola remete a meados dos anos de 1980, especialmente no Rio de Janeiro, e ao início dos anos 1990 em São Paulo. Não coincidentemente, foi justamente durante esse período que os referidos agrupamentos iniciaram suas atividades com maior truculência nas duas maiores capitais brasileiras. Em direção convergente vai a disquisição desenvolvida por Zaluar e Leal (2001), que computa como uma das causas fundamentais da epidemia de violência nas escolas a rivalidade entre grupos discentes distintos, via de regra, ligados a quadrilhas concorrentes. Há mais que paralelismo entre as duas violências – há uma dinâmica de retroalimentação, que descortina o desaguamento de um fenômeno social de maior alcance em um terreno institucional específico (a escola). Neste, contudo, a criminalidade circundante, ao interagir com as estruturas e regramentos do espaço institucional, se modifica, encontrando freios, catalisadores e alternadores.

Vinculado ao fator da insurgência no território brasileiro das facções – e condição necessária para a sua existência –, impõe-se a situação falimentar do Estado brasileiro enquanto subjetividade político-institucional da nação. Essa debacle impacta na ineficiência e debilidade de todo o sistema de segurança pública, permitindo a disseminação de grupos político-militares alheios à jurisdição do Estado, que representam a força motriz mais importante de crescimento exponencial da violência em nosso território, derramada, também, no âmbito escolar. Todavia, há um outro ponto de ligação entre ambos os fenômenos – a decadência do Estado nacional e a epidemia de violência na escola - que ainda reclama um breve esclarecimento: o papel desempenhado pelo sucateamento, através da isquemia orçamentária, de toda a estrutura física e humana angariada para a construção e implementação da educação pública brasileira.

Inúmeros são os escritos que denunciam a insuficiência dos recursos destinados à pasta em destaque em face das necessidades inerentes ao sistema educacional brasileiro (FERREIRA; SANTOS; SANTOS, 2017; PATTO, 2013; TOBALDINI; SUGUIHIRO, 2011). Porém, uma simples análise superficial da rubrica de programas destinados ao financiamento da educação em nosso país evidencia o projeto de depauperização que a

Um exame dos números trazidos na portaria aponta quantitativamente o volume do aporte majoritário de fundos do Governo Federal na Educação Básica no ano de 2019: R\$ 13.532.279,7. Somada à contribuição de estados, municípios e do Distrito Federal no mesmo ano, chegamos ao seguinte montante responsável pela manutenção do FUNDEB: R\$165.102.053,6. Tais cifras (vistas à luz dos nossos míseros orçamentos familiares) parecem somas vultuosas; porém, quando postas em perspectiva à magnitude do tecido estrutural e humano necessário para ofertar uma educação pública de qualidade à, aproximadamente, 45 milhões de alunos¹², os recursos aportados pela União se mostram aquém do mínimo exigido para manter a rede educacional pública em funcionamento, especialmente, em face de crises fiscais sistêmicas que assolam, principalmente, os municípios menos economicamente desenvolvidos e integrados da federação.

Em termos práticos, a política de sonegação do financiamento mínimo para a manutenção das atividades mais basilares da escola representa uma capitulação do aparelho estatal diante de seu mandato formativo. Como destacado por Boto (2010), desde a alvorada do Estado em sua concepção moderna, a educação pública por ele fornecida possui um fito claro: mais do que ofertar fragmentariamente conhecimentos dispersos aos indivíduos, a instituição pedagógica do Esclarecimento se imbuí do dever (e organiza sua política fiscal para o seu cumprimento) de moldar moralmente os seus estudantes, de modo a adequá-los a um dado modelo de cidadania. Quaisquer sejam as críticas e embargos que tenhamos a tal concepção, parece pouco controversa em meio à literatura que se deita sobre a questão levantada (BOTO, 2010; ZALUAR, 1999) a existência de uma contradição indelével entre o modelo de escola moderno – assentado em valores como a disciplina e o controle – e a estrutura escolar profligada, incapaz de implementar tais diretrizes. Presumivelmente, da fricção entre o pendor tutelar da escola e sua debilidade econômico-política para perfazer suas obrigações formativas crepitam tensões e agonismos que, se não geram *ex nihilo* situações de conflito no ambiente pedagógico, certamente as agravam e catalisam.

A atuação de agrupamentos criminosos em nossas cidades e o enfraquecimento crônico do Estado brasileiro representam os dois pilares etiológicos fundacionais do modelo de inteligibilidade acerca da violência nas escolas brasileiras aqui proposto. Há

¹² Dados referentes ao ano de 2019. Fonte: INEP. Acesso em: 22/02/2020. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/escolas-publicas-atendem-45-milhoes-de-alunos-no-brasil/21206

outros dois elementos axiais que, apesar de não gozarem da mesma centralidade, desempenham papel subsidiário importante na composição do quadro teórico obstinado.

O primeiro deles reside em um plexo heterogêneo de valores, modelos de comportamento, parâmetros, símbolos, modos de ser, biografias, artefatos - todo um arcabouço cultural -, que premia eticamente atitudes de indisciplina e apologia à liberdade anômica, que, ao se defrontarem com regramentos de controle nos aposentos da escola, tendem a fomentar focos de contestação, que, em situações pontuais, podem culminar em episódios de violência. Evidentemente que essa armadura de instâncias culturais, que poderíamos denominar muito genericamente de cultura jovem (HOBBSAWN, 1995), não se impõe à sociedade de modo imperial: ela concorre com uma série de outras concepções ético-estéticas em uma arena abstrata de conflitos, denominada por Bourdieu (1979) de mercado simbólico. Assim, o *ethos* do jovem descolado disputaria espaço na luta pelo imaginário (BACZKO, 1991) desse grupo etário com outros modelos concorrentes, como o religioso, o sertanejo, o militar, dentre uma infinidade de outros sistemas conceituais. Porém, conforme denunciado por Boto (2010), inúmeros são os ganhos de prestígio local capitalizados pelos indivíduos que, ao adotarem uma postura transgressora e indisciplinada, erigem performativamente um arquétipo de personalidade de grande circulação e reforço positivo no que se convencionou chamar genericamente de cultura *pop* (SÁ; CARREIRO; FERRARAZ, 2015).

De fato, o público discente, em alguma medida, encontra-se propenso a insurgir-se contra os ordenamentos presentes no espaço pedagógico; porém, ao contrário do que tal consideração poderia sugerir, nem todos os atos de desobediência empreendidos no território escolar são ilegítimos. As atitudes de despotismo, açaimos e autoritarismos presentes nas salas de aula brasileiras também desempenham um papel relevante no mosaico de ingredientes conformadores da violência escolar. Tal é o quarto eixo que assinalo na composição do esquema teórico aqui propugnado, sendo este, dentre a téttrade de fatores instituidores da violência escolar aqui destacados, o mais abundantemente investigado em nossa produção acadêmica contemporânea (BISPO; LIMA, 2014; SILVA; SILVA, 2018). Inúmeros são os matizes teóricos inqueridos pelos intelectuais movidos na denúncia do papel castrador e ditatorial do espaço escolar, sendo a própria configuração atual desse aparelho o algoz preferencial a sofrer o anátema de tais estudos. Duas são as improbidades mais denunciadas pela referida literatura: uma de natureza culposa, outra dolosa.

A primeira diz respeito à incapacidade desse organismo de detectar, prevenir e combater episódios de agressão ocorridos dentro de seu território (CHRISPINO; SANTOS, 2011), sendo os modos de manifestação da barbárie contra o corpo e a subjetividade humana na escola mais recorrentemente esmiuçados o *bullying*, o preconceito e a discriminação (COSTA, 2015; CROCHIK, 2012; FERNANDES *et al*, 2017). A segunda forma como a violência é incensada pelo próprio sistema escolar provém, em grande medida, da imposição antidemocrática de regramentos, que versam desde o tipo de uniformização permitido dentro das instalações escolares até os modelos avaliativos por ela impostos, passando, certamente, pelo arsenal de punições para os(as) alunos(as) que ajam de modo distinto ao padrão de comportamento esperado ou mostrem-se aquém das habilidades exigidas pela instituição. Nessa seara de pesquisas, há aquelas que flertam com o anarquismo radical (TIRADENTES, 2015), sustentando que qualquer forma de autoridade e disciplinamento é ilegítima e, logo, uma espécie de violência. Há, felizmente, estudos de natureza mais moderada, que, apesar de denunciarem os excessos autoritários perpetrados pela instituição, reconhecem os perigos inerentes à instauração de um estado de anomia na escola (AQUINO, 2003; ZALUAR; LEAL, 2001).

Apresentado o quarto pilar constitutivo do modelo teórico aqui preconizado à violência escolar, cumpro o objetivo deste capítulo: a composição de um quadro etiológico integrador acerca dos fatores geradores e conformadores dessa rede fenomênica. Adiante, volto meus olhos para a segunda faceta sobressalente do objeto aqui investigado, a saber, a noção de afetividade que, tendo seu nascedouro na experiencialidade subjetiva, será exportada para o âmbito da inter-relação entre indivíduo, sociedade e Estado.

O Príncipe da Razão versus o Leviatã das paixões: a constituição dialética do binômio afeto-razão desde seu berço psicológico até seu zênite estatal

De tema nefando e inoportuno nas ciências sociais, mais preocupadas em sua gênese com fatos sociais de amplo alcance (DURKHEIM, 2002), tipos ideais (WEBER, 2001) e categorias reveladoras de totalidades mais complexas (MARX, 2013), a eixo temático de numerosa produção em diversos campos do saber; a afetividade, atualmente, goza de farta e capilarizada literatura, como uma série de revisões compilatórias evidenciam (PAVLENKO, 2013; LUPTON, 1998). Não convém a este escrito explorar as contingências intelectuais e culturais que contribuiram para tamanha revalorização, cabendo aqui apenas pontuar tal tendência, amplamente documentada (ZEMBYLAS, 2007). A centralidade lograda pelo fenômeno afetivo no pensamento contemporâneo tem inspirado um conjunto de intérpretes da nossa quadra histórica a revisarem criticamente modelos de inteligibilidade herdeiros da Modernidade logocêntrica, de modo a recauchutá-los, em uma nova roupagem, mais acomodada à feição própria das emoções humanas: fluidas, intermitentes e avassaladoras.

Como a produção acadêmica tende a funcionar na dinâmica de entourage, não demorou para que o pendor ao *pathos* convertesse-se em um novo ponto axial, um anticânone temperado com os ingredientes mais canônicos, um movimento de contestação do reinado, até então, virtualmente indene da Razão no totem moderno. A essa translação intelectual (sensitiva) deu-se o nome de Virada Afetiva (PAVLENKO, 2013). Apesar dos elogios conferidos pela autora polonesa ao ascendente patocentrismo, esta não se furta de assinalar algumas debilidades proeminentes dessa nova Renascença, sendo a que mais interessa ao presente estudo a sua aventada fragilidade teórica. Essa debilidade se manifesta, predominantemente, na rarefação de esforços explicativos que forneçam uma visão integral para o conjunto de processos em tela, limitando-se a tatear apenas a superfície das emoções humanas, com descrições parciais que, no melhor dos cenários, arranham suas bordas.

Galvanizado pelas pontuações da autora, em um trabalho anterior, estabeleci como fito a composição de um esquema de inteligibilidade holístico acerca da afetividade. Em

tal empresa, tomei como ancoradouro as ideias de Vygotsky (1994[1934]), implementadas nos anos finais de sua vida, acerca da unidade subjetiva da experiência, as quais, postumamente, foram retomadas por seus seguidores. O modelo teórico desenvolvido, em sua versão mais detalhada, encontra-se consignado no referido trabalho (ABREU, 2018). Nesta tese, com a intenção de dar suprimento às reflexões aqui obstinadas acerca da tensão dialética entre racionalidade e afetividade, um dos atravessamentos sobre os quais se funda a instituição escolar, trago apenas um retrato sintético de sua complexidade.

O ponto nevrálgico do esboço de teoria psicológica proposto por Vygotsky (1994[1934], 2001[1934]) perfilha grande parte da tradição gestaltiana alemã, com quem o autor mantinha produtivo diálogo (ZAVERSHNEVA, 2010). Na contramão da reatologia kornilloviana – subscrita por Vygotsky na fase ortodoxamente marxista de sua produção (2002[1978]) –, a partir do início da década de 1930, o intelectual de Minsk inicia sua paulatina migração da tradição experimental dominante na psicologia moscovita (VERESOV, 2014) para uma compreensão mais abrangente e, em alguma medida, quase fenomenológica da psique humana. Um exemplo significativo de como essa revolução teórica reestruturou as bases da psicologia vygotskiana reside na forma como o pensador passa, a partir de seus escritos sobre o problema da consciência (1994[1934]), a caracterizar as funções mentais superiores. Estas, outrora tidas como uma prova experimental do salto qualitativo imposto à mente da criança pelo contato com o mundo social, ganham tinturas mais integradoras na pena do intelectual: em vez de um agregado de componentes e dispositivos mentais insulares, tais processos adquirem uma feição confluyente e dialógica, bem mais condizente com a nossa experiencialidade subjetiva.

Fartos são os exemplos listados pelo psicólogo e seus seguidores acerca do plexo de enodamentos que fundamenta todos os fenômenos psíquicos. Vejamos a conformação dessa dinâmica à luz de um objeto que tangencia nossos interesses nesta seção: o afeto¹³. Ainda que inúmeras vezes retratadas como um resquício de animalidade em meio aos mecanismos arcanos da Razão (KNNUTILLA, 2004), nossas emoções dispõem de todos os atributos qualificados como superiores pelo cânone sociocultural: são iluminadas pela consciência, tuteladas (relativamente) pela volição, abarcadas pela significação, etc.,

¹³ Para os fins desta pesquisa, emprego de forma intercambiável os termos afeto, emoção, sentimento, paixão e *tutti quanti*. Estes não são idênticos em todos os sentidos, especialmente, quando nos preocupamos com a operacionalidade da psique humana. Para uma cartografia fenomenológica de cada uma dessas categorias, ver Abreu (2018, pg. 35).

sendo indébito não incluí-las em tal rol. Porém, quando olhamos mais atentamente para a sua constituição, torna-se evidente a sua interdependência – se não, coalescência – em relação aos demais processos integrados ao tecido da psicologia humana. Pensemos: o que seria da nossa afetividade sem a capacidade imaginativa? Muito do medo que sinto de uma doença, por exemplo, advém das antecipações que me assaltam internamente incensadas pela minha fantasia. E quanto à memória: como poderia eu amar minha esposa se me esquecesse repentinamente de sua trajetória ao meu lado? E a racionalidade, clássica antagonista dos afetos: como seria possível que eu odiasse alguém se não conseguisse atribuir a tal sujeito responsabilidade sobre um malfeito a mim imolado através da implementação de um nexos de causalidade, um silogismo logicamente subsidiado?

A breve reflexão exposta no parágrafo anterior explicita o caráter mutuamente constitutivo dos fenômenos psicológicos que substanciam a psicologia humana no mundo. Estes, apesar de denominados por categorias estanques (imaginação, memória, atenção, percepção, afeto, concentração, inteligência, cognição e *tutti quanti*), emergem como pontos de relevo – facetas proeminentes – de um processo mais amplo, que os abarca e os condiciona em sua interpenetração fundamental. Portanto, à luz de tal ótica, tentar iluminar alguma dessas dimensões dialeticamente enleadas de modo desarticulado das demais instâncias constituintes do todo da nossa mente é tão absurdo quanto almejar explicar o voo de um avião pelo estudo exclusivo de cada um de seus componentes isoladamente.

Com o esteio da argumentação costurada nos parágrafos anteriores, se torna patente a improbidade da concepção insular dos processos mentais superiores (VYGOTSKY, 1994[1934]) vis-à-vis à sua inexorável interdependência e imbricação. Porém, uma pergunta se impõe em face de tal constatação: qual o alicerce que sustenta a ascensão em nossa consciência de cada uma dessas facetas interconectadas? Vygotsky, no crepúsculo de sua produção (1994[1934]; 2001[1934]), e seus seguidores (ZAVERSHNEVA, 2010; ZAPOROZHETS, 1977) atribuem tal posto constitutivo a uma instância nevrálgica da vida humana: a experiência. Ela, definida genericamente por González-Rey (2016) como “a forma subjetiva de viver a realidade”, recebe no pensamento vygotskiano, contudo, não um tratamento filosófico de caráter amplo e exploratório, mas um vislumbre orientado pelos problemas teóricos e sociais que mobilizaram as diligências do autor durante toda sua obra. Dentre estes, destaca-se a investigação sobre os elementos psicológicos condicionantes do desenvolvimento do

sujeito. Tendo semelhante enigma como bússola, Vygotsky (1994[1934]) estabeleceu como matriz de inteligibilidade sobre a complexidade dispersa da experiência uma categoria de vasta circulação na literatura eslava (STANISLAVSKY, 1982; TOLSTOY, 1896[1996]), ainda que, à primeira vista, hermética para os leitores ocidentais: a *perezhivanie*.

Examinado etimologicamente em minúcia por Veresov (2014), o termo *perezhivanie* (*переживание*), apesar de ser traduzido rotineiramente como experiência em escritos no ocidente (MAHN; JOHN-STEINER, 2002), remete semanticamente a um significado mais profundo, podendo ser compreendido como um sobreviver *pere-zhivat* (*пере-живой*), um viver que se acumula e se perfaz com base nessa bagagem de vida angariada pela biografia do vivente. No bojo teórico vygotskiano, contudo, tal categoria assume um sentido mais estrito. *Perezhivanie* é a unidade (1994[1934]) que marca o encontro idiossincrático entre o sujeito e um dado pedaço do mundo que perante ele se viabiliza, sendo preconizada como o gatilho do desenvolvimento individual. Essa concepção de desenvolvimento, diferente da *vrashchivanie* (*вращивание*) objetivista (VYGOSKY, 2002[1978]), não se dá de modo direto e mecânico, senão como o resultado de uma inter-relação contingente entre, de um lado, um plexo de entes em coparticipação, que se dão à percepção de modos próprios; e, do outro, um sujeito (em alguma medida) engajado e capacitado a viver, de modos os mais particulares, tais notas do mundo (ZUBIRI, 1998).

Sobre o alicerce da *perezhivanie*, a dicotomização entre afeto e cognição (em todas suas formas análogas: razão-emoção, sentir-inteligir) torna-se ociosa. Ainda que certos artefatos da cultura ocidental convencionem uma separação inconciliável entre *Logos* e *Pathos*, sob o recamo da experiência, estes convertem-se em constituintes interdependentes e dialeticamente integrados de uma totalidade que os abarca. Por um lado, qualquer operação racional é galvanizada por desejos, interesses, disposições, apetites etc.; por outro, qualquer sentir se ampara em racionalizações, correlações lógicas, implicações, deduções, enfim, todo um cabedal de procedimentos de natureza eminentemente intelectual. Diante de tal reflexão, parece imperioso afirmar que emoção e razão (e seus análogos) são facetas de um fenômeno que os contempla e transcende; são pontos de relevo na paisagem da experiência.

Com base na armadura de inteligibilidade instituída através da reflexão vygotskiana sobre a experiência enquanto unidade subjetiva dos fenômenos psicológicos e em linha com trabalhos anteriores (ABREU, 2018), proponho um modelo teórico capaz

de abarcar a inter-relação tensa e dialética entre racionalidade e afetividade, objeto precípua desta seção, fazendo jus à sua unidade, fricção e mútua penetrabilidade. Se tomarmos como ponto de partida a discussão avançada por Vygotsky (1994[1934]; 2001[1934]), Zaporozhets (1977) e Zubiri (1998), que atribuem centralidade fenomenológica à consciência¹⁴ e à volição¹⁵ na constituição da nossa psique (no seu grau de complexidade inerente), podemos segmentar a experiencialidade humana em três camadas, sempre presentes e visceralmente interligadas em cada uma de nossas vivências. Esquemáticamente (ou seja, em uma representação abstrata que apresenta isoladamente elementos que, em sua operação concreta, se interligam e se influenciam dialeticamente), dispomos da seguinte tripartição: 1) uma camada de nossa psique sobre a qual temos controle volitivo e consciência; 2) um segundo nível, sobre o qual temos consciência, porém, não temos controle volitivo (pelo menos, não de modo experiencial e comportamentalmente determinante); 3) uma dimensão subterrânea da psique, sobre a qual não temos controle volitivo nem consciência direta, mas cuja existência podemos deduzir de modo indireto.

Ainda iluminando tal fragmentação de modo abstrato, torna-se patente a homologia entre a primeira camada (em que volição e consciência se impõem) e a concepção de racionalidade que inunda toda a tradição moderna, desde seu berço platônico até seu zênite iluminista. Como uma revisão de toda essa literatura de inclinação moderna verteria o escopo desta pesquisa, tomemos o imperativo categórico kantiano como objeto metonimicamente válido de cotejamento. Em sua proposição clássica acerca da Razão prática como princípio ético analiticamente vinculante, Kant articula em lógica cogente a governança da racionalidade sobre a conduta do sujeito ao império da Vontade. Assim nos ensina o mestre: "a vontade é concebida como a faculdade de se determinar a si mesmo e agir em conformidade com a representação de certas leis. E uma tal faculdade só se pode encontrar em seres racionais" (KANT, 1988, p. 67). Temos, portanto, que a racionalidade, faculdade inerentemente humana para o pensador de Königsberg, exhibe como uma de suas marcas distintivas o primado da vontade sobre o clamor do corpo – em terminologia kantiana, desejo. Corolariamente, prescrever a soberania da volição implica que se possa assenhorar-se em ciência de seus próprios atos – afinal, não tivera eu

¹⁴ Considerada por Zubiri (1998) como a ciência sobre a ciência de seu encontro com o mundo; é a capacidade inerentemente humana de apreender o estado subjetivo vivido “em tempo real” e enquanto elemento em si - *de suyo*, na terminologia do pensador.

¹⁵ Capacidade humana de intervir no correr da experiencialidade (provocando desdobramentos comportamentais) sem dela, em última instância, destituir-se.

consciência das minhas atitudes passadas e vindouras, como poderia eu julgá-las segundo quaisquer critérios e determiná-las? Eis, logo, que a Razão prática em Kant se assenta psicologicamente sobre os pilares axiais da vontade, capacidade de determinar-se, e da consciência, condão de apreender subjetivamente sua própria vivência subjetiva, (ZUBIRI, 1998); não estivera ela erguida sobre tal alicerce, seu conteúdo substantivo se exauriria, sobrando dela apenas um conceito vazio.

Se a pertinência teórica entre a concepção hegemônica na modernidade de racionalidade e a primeira camada de nossa experiencialidade (em que consciência e volição predominam) se mostra vigente, igualmente válida é a homologia estabelecida entre o segundo nível de nosso esquema (em que a consciência persiste mas a volição evanesce) e a afetividade, em sua acepção predominante. Aqui, o melhor exemplo de concepção de afeto para subsidiar o cotejamento pretendido é a teoria tripartite platônica. Para o filósofo, a alma humana possui uma estrutura trinitária, segmentada em três dimensões distintas, as quais são alegoricamente representadas por três figuras míticas: a besta, o leão e o anjo (PLATÃO, 2000). Em sua camada rasteira, telúrica e menos desenvolvida, o ser humano carrega a besta dos seus impulsos e apetites viscerais – o *trieb* freudiano gizado com o vocabulário homérico. Na outra ilharga, na dimensão arcana da alma humana, temos o *Logos*, ponto de comunhão entre o *andro* (*ἀνδρός*) ateniense e o panteão divino – simbolizado na trinca de Platão pelo anjo. Em posição intermediária, temos o leão das paixões. Este, no cânone platônico, carece da luz da Razão sobre os seus atos (a vontade), porém, diferente dos impulsos intestinos, possui os olhos voltados para si (a consciência) e, quando devidamente tutelado pela racionalidade, pode se manifestar na forma de sentimentos honrosos, como a coragem e a devoção.

Tomando o pensamento platônico como síntese representativa da concepção moderna de afeto, temos que esta se adequa de modo quase *pari passu* à segunda camada do modelo trinitário aqui advogado. O leão em nossa alma, diferente da Razão, não conta com a força da autodeterminação preconizada por Kant em seu imperativo categórico; falta-lhe o condão da vontade. Todavia, tal camada intermediária possui os olhos da alma abertos (consciência), podendo, em alguma medida, moderar-se sob a tutela do *Logos*, que poderá direcionar seus passos de forma virtuosa. Por fim, a terceira camada do modelo trinitário da experiência, defendido nesta seção, possui semelhanças inequívocas com a concepção de inconsciente propugnada pelos expoentes da teoria psicanalítica (FREUD, 1996; MARCUSE, 1975). Porém, em face dos interesses da presente pesquisa, uma averiguação mais cuidadosa de tal estamento mostra-se aqui desnecessária.

Como evidenciado pela teorização erguida nos parágrafos anteriores, ancorada na reflexão dos estertores da obra vygotskiana e nos desenvolvimentos de seus epígonos, qualquer vivência humana é conformada por uma forma idiossincrática e singular de articulação entre as três camadas constitutivas da nossa experiencialidade, que, em um esforço dialógico com a tradição moderna, podem ser abarcadas pelas seguintes categorias: a racionalidade, a afetividade e o inconsciente. Nossa vida subjetiva é uma perene confluência dialética instituída pela dinâmica de inter-relações no seio dessa trindade experiencial. Ainda que um dos níveis possa, em um dado momento, lograr alguma proeminência com relação aos demais, conforme explicitado no modelo teórico da *perezhivanie*, a existência de cada uma das faces trinitárias implica em sua imbricação e retroalimentação com as demais.

De posse do esquema teórico fabricado nas páginas pregressas, dispomos de uma visão integradora sobre duas das funções superiores (VYGOTSKY, 1994[1934]; 1999; 1935) componentes da totalidade da nossa psique: a racionalidade e a afetividade. Tendo abordado todo o plexo de processos que articulam tais categorias ao seu firmamento na nossa experiencialidade, podemos prosseguir na caminhada ora mapeada, inscrevendo a referida díade, que tem seu berço originário na mente humana, em outra instância social, mais ampla e abrangente: o Estado - ou, mais precisamente, sua institucionalidade escolar - em seu conúbio com a sociedade.

4.1. *Logos e Pathos* adentram a sala de aula: a tensão entre racionalidade e afetividade na escola

A instituição escolar brasileira – ao menos, de um ponto de vista utópico (BOTO, 2010) – se cunha sob a égide do ideal moderno de administração, que prima pela desumanização e racionalização de todas as instâncias da vida social. Seja no discurso de inauguração das aulas no Colégio Pedro II, proferido pelo próprio Imperador (BOTO, 2010); nas proposições de Veríssimo (1985) sobre a educação na nascente República; nos desígnios de Capanema, em virtude da reforma homônima (HORTA, 2010); ou nos direcionamentos e justificativas da reforma profissionalizante de 1971 (SANTOS, 2014): todos esses documentos plasmam em suas linhas, *mutatis mutandis*, o espírito de Condorcet (1994), que ambicionava um modelo educacional impessoal e estatisticamente moldado. O que o aristocrata francês tencionava, contudo, nada tinha de novo em relação ao consenso político iluminista que se impunha no ideário europeu, erigido sobre um tripé

de obras inaugurais do Estado Moderno: a Utopia de More (1973), o Príncipe de Maquiavel (2010) e o Leviatã de Hobbes (1983). Portanto, se ambicionamos compreender a matriz de racionalidade que estrutura a Terceira Roma (MAQUIAVEL, 2010) da Modernidade, é preciso devassar sua fundamentação teórica primordial.

No mito fundador social engendrado por Hobbes (1983) no seio da guerra civil inglesa do século XVII, o ser humano, deitado durante toda sua história filológica em um berço de paixões caóticas e agonismos, em um dado momento de epifania, teria se dado conta dos custos imperiosos dessa liberdade ingente. Estrangulados pelo terror da guerra de todos contra todos, os indivíduos se rendem à servidão a um poder centralizador (representado em Hobbes pela figura mitológica do Leviatã) pela promessa de paz e segurança: eis o contrato social anunciado pelo pensador. Com o acúmulo pantagruélico de capital político nas mãos de um comando ordenador, iniciou-se o empreendimento de racionalização da vida social em favor de uma progressiva normatização das condutas, sendo esse processo denominado apologeticamente de civilização. Inúmeros foram os dispositivos de controle e ordenação impostos pela engenharia civilizacional moderna, todos, no entanto, advindos de uma mesma fonte emanante: a institucionalidade magnânima do Estado.

Estudado em profundidade por um entourage de intelectuais desde a fundação da Modernidade, o imperativo da racionalização estatal ganhou cores mais nítidas de inteligibilidade na pena de um de seus maiores interpretes: Max Weber. Para o pensador germânico (1994), o processo paulatino de racionalização da vida europeia após o Renascimento – que remonta a pontos alhures, como as sùmulas escolásticas ou as comunidades franciscanas -, tem como excipiente epistemológico a hegemonia conquistada pelo neoplatonismo matematizante desde o nominalismo até o seu zênite com a física newtoniana. As tecnologias métricas viabilizadas pelos avanços matemáticos, assomadas ao pendor ordenador moderno, promoveram uma impressionante contabilização da vida individual e dos intercâmbios econômicos, impondo o princípio da eficiência como uma lei geral da sociedade. O resultado mais imediato – e, também, mais duradouro – de tal regência matemática dos intercursos sociais por um organismo político centralizado foi a crescente despersonalização dos sujeitos em face de seu controle por instituições administrativas cada vez mais poderosas.

Tanto na gleba feudal europeia (SANCHÉZ, 2000) quanto nos latifúndios que se estenderam pelos sertões brasileiros no período colonial (OLIVEIRA VIANA, 2005), toda a estrutura social orbitava em torno de pundoiores, códigos de honra e afinidades,

que sedimentavam as relações interpessoais entre senhores e seus vassallos, servos, escravos e agregados. O fado de um indivíduo integrado àquele modelo comunitário dependia mais do seu grau de predileção diante das potestades locais do que de algum estatuto jurídico ou de cidadania. Como assinalado por Oliveira Viana (2005), a lei nos nossos grandes engenhos era um produto do conjunto de inclinações, desígnios, decisões, humores e desavenças emergidas no continente do latifúndio; lá, a jurisdição do paço imperial e das comarcas tinha peso ínfimo em comparação com os juramentos apalavrados, as barretadas, as cortesias e as tradições vigentes em cada microcosmos sertanejo.

O advento do Estado moderno, aos poucos, viria a substituir – pelo menos, utopicamente – essa dinâmica política de favores e personalismos por outra, matematizada e desumanizada. Surge o estamento da administração pública, corpo agente da institucionalidade estatal. Esta se faz eficaz a partir de uma burocracia, que atua de modo impessoal, legalmente amparado, técnico. No lugar do trabalho especializado dos artífices medievais, despontam os peritos, que dão aos atos administrativos estatais um ar de (suposta) objetividade. Como explanado por Weber (1994), tiranias e arbitrariedades não eram raridades no medievo; porém estas, quando praticadas, vinham acompanhadas de sentimentos convergentes: um capanga de algum engenho brasileiro poderia deflagrar em sangue um povoado inteiro, mas não o faria sem a raiva necessária a tal crueldade.

A barbárie planejada, técnica e sanitizada de qualquer emoção que lhe fornecesse justificativa é exclusiva da modernidade (ADORNO, 2009). Somente no seio de sua burocracia, um funcionário estatal pode expedir uma ordem administrativa capaz de destruir completamente a vida de um sujeito sem nem conhecê-lo, sem por sua pessoa nutrir qualquer inclinação. Na verdade, a própria existência biográfica dos indivíduos atingidos pelos atos de Estado passa a evanescer diante do primado da impessoalidade. Assim, sai de cena a ideia da comunidade, formada por um tecido de inter-relações entre sujeitos e papéis sociais, e ganha centralidade o conceito de população: uma massa amorfa caracterizada por indicadores técnicos. Tal é o cerne da ideia foucauldiana de biopolítica (2008): o poder de controle que não mira um indivíduo de modo específico, mas se abate sobre franjas e partições da sociedade, de modo tático e racional. Weber (1982, p. 250) explicita a correlação, cada vez mais patente na modernidade, entre desumanização e incremento do controle; para o intelectual, “(O) cumprimento ‘objetivo’ das tarefas significa, primordialmente, um cumprimento de tarefas segundo regras calculáveis e ‘sem relação com pessoas’”.

O imperativo vinculante da desumanização técnico-burocrática deságua e dá forma a todas as instituições e autarquias administrativas agregadas ao corpo do Estado. O direito abandona – ao menos, em parte – sua fonte eclesiástica e consuetudinária para se instituir como um sistema lógico regido por leis hierarquizadas e internamente dedutíveis (BOBBIO, 2001); a representação mais emblemática dessa concepção geométrica é a pirâmide normativa preconizada por Kelsen (2000). As instituições militares deixam de ser formadas por agrupamentos *ad hoc* de tropeiros, mercenários e vadios; convertem-se em máquinas bélicas, em que a hierarquia burocrática e a técnica de batalha predominam sobre as tradições heráldicas e as subjetividades.

No âmbito da educação, a formação clássica – Trivium e Quatrivium, por exemplo (MONGELLI, 1999) –, que primava pelo florescimento máximo da personalidade humana, ganha na modernidade um *telos* civilizatório, não no sentido romântico-imperialista do termo, mas em sua acepção iluminista: como a conformação da complexidade e idiosincrasia humanas aos travejamentos sociais estipulados por um Estado planejador. Se a burocracia planifica as pessoas nos corredores e atos de sua administração, a escola, concebida segundo o parâmetro da racionalização, o faz no terreno pedagógico. Como assinala Boto (2010, p. 41), “(A) disciplina escolar abarca um minucioso conjunto de normas, de táticas, de procedimentos, cuja finalidade será tornar uno aquilo que, em princípio, era múltiplo”. A instrução moderna, mais do que a adição de um cabedal de saberes ao sujeito, tem como fito a moldagem da personalidade humana a um ideal de habitante da *civitas*. Adequa-se o cosmos da subjetividade a um padrão de variabilidade comportamental útil aos objetivos de curto e longo prazo da liderança política que comanda o Estado e vulnerável aos mecanismos de controle disponíveis a tal organismo. Em um discurso dirigido a uma turma de professores secundários recém-formados, o outrora Ministro da Educação do governo Vargas¹⁶, Gustavo Capanema, diz: “O objetivo do ensino secundário, em qualquer de suas disciplinas, e pelo intermédio de qualquer professor que seja, é formar a personalidade intelectual, moral e cívica dos discípulos.” (HORTA, 2010, p. 133).

¹⁶ Sem entrar no mérito da avaliação política dos êxitos e malogros de seu governo ou do seu caráter ditatorial, inegavelmente (até para os seus mais vorazes detratores), o período de liderança política de Getúlio Vargas no Brasil (1930-1945 / 1951-1954) representou o grande salto de modernização na sociedade brasileira, como evidenciado pela inumerável quantidade de instituições eminentemente modernas fundadas no país sob sua tutela (RIBEIRO, 1995). No âmbito da educação, as reformas Campos (1931) e Capanema (1942) marcaram a transformação de um arquipélago de instituições de ensino espalhadas pelo litoral em uma rede educacional, ainda insuficiente, porém nacionalmente integrada e espraiada pelos grotões do país (HORTA, 2010).

A civilização, compreendida em seu ângulo pedagógico, significa a ampliação do espectro de racionalidade – que também implica em maior previsibilidade e administrabilidade – na ação dos indivíduos integrados a um ordenamento social também pautado pelo mesmo *ratio*. Para implementá-la na alma dos estudantes, é preciso que estes internalizem uma das qualidades mais valorizadas pela instituição escolar: a disciplina. Esse atributo, no âmbito pedagógico moderno, diferencia-se da obediência familiar ou da devoção religiosa. O regime disciplinar não exige a contenção ou o abrandamento dos espíritos e corpos, senão a sua mecanização segundo padrões impostos pelo comando estatal. Como salientado por Capanema em seu discurso, os professores, conclamados agentes estatais na conformação da alma infantil à racionalidade dominante, necessitam dispor não apenas dos conhecimentos inerentes aos distintos campos do saber por eles cobertos; eles precisam dominar a técnica pedagógica e associar o ensino dos saberes pertinentes aos distintos universos intelectuais à escultura do modelo de personalidade tencionado pelo poder centralizado (HORTA, 2010).

Todo o aparato estatal de controle e acomodação da subjetividade, destinado a transformar indivíduos em cidadãos, tem como anseio fundamental impedir o florescimento, sob as abóbodas da *res pública*, do plexo de relações pessoais e comportamentos alheios ou infensos à administração, os quais imperavam sobre a política no medievo e no Brasil pré-republicano (e, em certas plagas de nossa terra, vige até hoje). Veja bem, caro(a) leitor(a): não se trata de desinfetar completamente do ambiente escolar, por exemplo, todos os sentimentos e paixões do coração dos alunos e professores, instituindo um templo estoico de apatia. Pelo contrário; parte central do mecanismo de moldagem implica na infusão nos cidadãos em formação de traços afetivos correspondentes aos interesses ocasionais do poder central, responsável pela educação na *civitas*. Gustavo Capanema (1942) expõe com clareza essa orientação, ao tratar do tipo de sentimento de patriotismo que o Estado deseja nutrir em seu povo, em sua exposição de motivos à Lei Orgânica do Ensino Secundário¹⁷:

o patriotismo, esclarecido pelo conhecimento elementar do passado e do presente do país, deverá ser formado como um sentimento vigoroso, como um alto fervor, com amor e devoção, como sentimento de indissolúvel apego e indefectível fidelidade para com a pátria.

Temos assim que, ao contrário do que poderia parecer a um exame menos cuidadoso, a racionalização imposta pelo aparato burocrático não se opõe ferreamente ao

¹⁷ CAPANEMA, G. Exposição de Motivos da lei orgânica do ensino secundário. Fonte: Exposição de Motivos nº 19, de 1 de abril de 1942. FGV/CPDOC, Arquivo Gustavo Capanema, GgC 36.03.24 (IX)

reino das paixões. Estas podem ser úteis aos desígnios do comando desde que postas em rédea e conduzidas pela razão de Estado. O verdadeiro inimigo dessa forma de poder é a faixa de resignação e resistência ao seu bridão, que, apesar de conhecida e percebida, foge à capacidade de apresamento dos entes administrativos. No bojo da institucionalidade escolar, tal dimensão indomável repousa precipuamente sobre o elo de personalidade e intimidade que tende a se fundar entre os agentes daquele espaço. Caberia ao(à) professor(a), competente em seu labor pedagógico, não apenas tolher do espírito de seus alunos essas inclinações, cevando neles, em lugar, a disciplina e a ordem, mas também ele(a) próprio(a) reprimir de sua conduta aproximações e familiaridades não-regidas pelo puro dever docente (BOTO, 2010).

Articulando a discussão costurada nos parágrafos anteriores acerca do imperativo de racionalidade sobre o qual se erige o Estado moderno com a teorização de viés vygotskiano acerca da inter-relação recursiva entre afetividade e Razão desde seu âmago psicológico, algumas transposições teóricas se tornam possíveis. Uma delas me interessa sobremaneira neste estudo. Assim como, na mente humana, a racionalidade representa a camada da nossa experiência da qual temos consciência e relativo controle, a afetividade, da que dispomos apenas do primeiro atributo e a inconsciência, na qual carecemos de ambos; o Estado centralizador moderno também opera sobre a mesma chave de tensão em sua inter-relação com o âmbito macro da sociedade.

Há um nível da vida social – na utopia iluminista, fadado à extinção – que a administração nem controla nem tem consciência imediata, apenas deduz-lhe a existência por flagrar indiretamente seus efeitos. São tais as perdas fiscais causadas pela informalidade econômica, são as vidas ceifadas pela criminalidade sem vestígios, são as evasões escolares devido a problemas familiares inacessíveis, etc. No outro polo do esquema teórico derivado do modelo trinitário previamente apresentado, temos o *idealtypus* do controle e ciência absoluta do Estado de seus cidadãos: é o universo da técnica, da burocracia, das normativas expedidas, dos laudos homologados, dos documentos cartoriais e dos atos normativos perfeitos. Friccionando essas duas ilhargas, em posição intermediária, temos um nível da sociedade que não escapa do conhecimento dos gestores estatais, porém não pode ser por eles controlado em sua totalidade: são as relações de amizade cosidas nas repartições, os casais que se formam nos escritórios, as festas da firma, a temida parcialidade do juiz, os erros técnicos e a ligação afetiva, pessoal e informal que se estabelece entre docente e discente na sala de aula. Contra tais extrapolções do domínio burocrático pelo humano, o Estado pode – e, via de regra, o faz

– atentar a partir de seus forais e códigos normativos, mas não pode dissipá-las completamente.

Ancorado nas reflexões tecidas ao longo das páginas pregressas, dispomos do quadro teórico fiador das análises e discussões empreendidas nos capítulos 7 e 8. Entendo que o modelo trinitário que articula racionalidade e afetividade na intimidade da psicologia individual também se aplica, *mutatis mutandis*, à subjetividade do Estado moderno, sendo esta, portanto, fundada sobre a tensão entre racionalidade-afetividade-inconsciência em sua inter-relação política com a sociedade por ela regida. No que se refere ao compósito de fenômenos de interesse precípua desta investigação, amparo-me na díade de categorias - racionalidade e afetividade em face do organismo estatal – para delinear tal distinção fricativa na institucionalidade escolar. A primeira delas, a racionalidade do Estado consignada na escola, diz respeito à subjetividade do ente central imposta como objetividade normativa (KELSEN, 2000), impessoalidade (FOUCAULT, 2001), desumanização técnica (WEBER, 1982), voltada para a formação de um cidadão acomodado aos ditames do direcionamento político que orienta a instituição educadora. A segunda, afetividade, refere-se a tudo que transcende tal modelagem – sendo prevista, em alguma medida, pela administração - dentro do espaço pedagógico institucional. São as inter-relações pessoais, a convivência humana, a horizontalidade afetiva que solapa a verticalidade disciplinar, a familiaridade, o estabelecimento de contatos que rompem com o *telos* pedagógico (BOTO, 2010); enfim, toda a dimensão humana da vida social que deságua no território da escola e que a cúpula dirigente do Estado tenta, se não defenestrar, mitigar ou cooptar para os seus fitos (HORTA, 2010).

Concluído o alinhavamento teórico que articula a inter-relação dialética entre afetividade e racionalidade desde o seio da psique humana até sua fenomenologia macro na subjetividade - vontade e consciência (ZUBIRI, 1998) – estatal, dispomos de um quadro de inteligibilidade internamente coerente para interpelar a esfinge complexa que mobiliza esta pesquisa. Contudo, antes de passarmos à seção seguinte, é preciso assinalar um aspecto importante acerca do modelo conceitual proposto ao recorte teórico aqui abarcado. Conforme apontado por Harvey (2005) e Anderson (1986), a característica determinante dos Estados neoliberais é o abandono – que varia em grau de acordo com as especificidades de cada processo de dominação de tal projeto político - das preocupações sociais e desenvolvimentistas e o emprego da capacidade fiscalizadora, punitiva e racionalizante da máquina estatal com o fim de avançar e defender os interesses da franja financeira e plutocrática que a controla.

No Brasil, é inegável que ainda dispomos de alguns elementos constitutivos de uma rede de proteção social e alguns programas – cada vez mais rarefeitos – de desenvolvimento econômico. Do ponto de vista da institucionalidade educacional-formativa, por exemplo, há escolas, centros de pesquisa e Universidades espalhados por todo país. Todavia, não carecem estudos que evidenciam a insuficiência de tal malha vis-à-vis às necessidades mais básicas de uma sociedade como a brasileira na contemporaneidade (DINIZ; GOERGEN, 2019). Ademais, basta uma visita a grande parte das escolas distribuídas pelo território nacional para flagrar, com as cores mais dramáticas, o grau de debilidade em que se encontra a materialidade institucional do Estado nacional, conspurcando, inclusive, a sua capacidade de racionalizar o território por ele governado. Faltam funcionários, recursos, materiais, coordenação, estratégia; sobram contradições, deteriorações, insatisfações e incapacidades – retratos sociais da falência econômica, conseqüentemente política, do poder de controle e direcionamento administrativo da medula burocrática de nosso país sobre a sociedade. E, segundo assinalam uma plêiade diversa de pensadores (GALA; RONCAGLIA, 2020; GOMES, 2020; RANGEL, 1985; POCHMANN, 2015 - apenas para citar alguns), esse é justamente um dos aspectos em que as nações periféricas (caso brasileiro) se diferenciam dos países metropolitanos. Enquanto nestes o Estado tende a conservar o seu poderio interventivo e regulador; naquelas, a rapina neoliberal avança para consumir não apenas a carne dos recursos, matérias-primas e direitos do povo, mas também o próprio estofo do aparato burocrático de tais organismos nacionais, agravando o seu estatuto colonial.

Com essa breve pontuação acerca das especificidades do ente estatal brasileiro, encerro este capítulo, dedicado ao estudo da afetividade, desde a sua gênese na experiência até sua conformação na subjetividade política do Estado. Tendo realizado o delineamento dos contornos gerais da esfinge perseguida neste estudo, no capítulo seguinte, apresento a concepção de linguagem que irá guiar nossos passos na presente investigação: um diálogo complexo entre a Linguística Sistêmico-Funcional e a Linguística Aplicada.

A cartografia de um enlace: demarcando uma interseção teórica entre a mestiçagem engajada e a ancoragem linguístico-discursiva

Nos dois capítulos anteriores, dediquei-me ao trabalho de delimitação teórica do objeto a ser investigado na presente tese. Neste, engajo-me em um ofício distinto: construir as bases da concepção de linguagem e discurso que nos servirá de mirante para a realização das análises apresentadas adiante. Com vistas a viabilizar esse empreendimento, organizo o presente capítulo da seguinte forma. Na seção seguinte, dedico-me a cartografar o campo diverso e multifacetado da Linguística Aplicada. Adiante, engajo-me em esforço homólogo, desenhando o mapa de norteamentos teóricos e afiliações da Linguística Sistêmico-Funcional. Por fim, de posse das informações angariadas nos subcapítulos pregressos, delimito as fronteiras e interioridades do ponto de apoio teórico instituído a partir do diálogo coalescente entre ambas as escolas mencionadas.

Concluídos estes comentários introdutórios, passemos à primeira etapa desse esforço de articulação de ideias.

5.1. Mestiçagens, impurezas e tropicalidades: a Linguística Aplicada brasileira como uma escola de pensamento indisciplinar

Não há uma efeméride que marque a inauguração oficial da escola de pensamento da Linguística Aplicada (doravante LA). Porém, pode-se associar o seu nascimento ao esforço empreendido na Segunda Guerra Mundial pelos países que formavam o bloco aliado – especialmente, os Estados Unidos – de formar quadros militares proficientes em diversos idiomas, valendo-se do material teórico-metodológico que detinha-se na época (PENNYCOOK, 2001). Tais recursos provinham basicamente do acervo da ciência linguística, erigido ao longo das primeiras décadas do século XX, com trabalhos importantes de autores como Saussure (2005), Hjelmslev (1971) e Benveniste (1989). Desse esforço derivam o aperfeiçoamento e implementação de métodos de ensino-aprendizagem de línguas não-maternas, como o audiolingual (LEFFA, 1988). Após um momento inicial de subordinação pragmática ao diálogo entre Linguística teórica e pedagogia, a LA, ainda sem estatuto próprio, deu seus primeiros passos em direção à sua

autonomia, estabelecendo uma série de pontos de conexão com distintas áreas das ciências sociais, as quais, imbuídas do espírito da virada discursiva (BASTOS; BIAR, 2015), viam com bons olhos tais interações com o pensamento de natureza linguística (AMORIM, 2009).

O crescente diálogo entre a LA e os saberes que lhe eram lindeiros foi paulatinamente acentuando a divergência interna na área, que contrapunha os defensores da constrição da referida escola ao âmbito pedagógico do ensino de línguas – especialmente, língua estrangeira – aos demais pensadores (agora, já majoritários), que propunham o descolamento da LA de seu seio ortodoxo. Ambas as tendências terminaram por promover um cisma – ainda que, por vezes, não-declarado – no interior do campo. Diversas são as formas de representar tal ruptura. Widdowson (2000), por exemplo, proclama a bifurcação da antiga LA em dois subcampos: *Applied Linguistics* e *Linguistics applied* – termos que foram traduzidos para o português como, Linguística Aplicada autônoma e Linguística Aplicada a algo (MILLER, 2013). Outros, como Markee (1990), preferem não dividir nominalmente o campo em luta, mas estratificá-lo em duas versões, uma forte e outra fraca, de LA, sendo esta a corrente independentista e aquela, a aplicacionista.

Se nos países do Atlântico-Norte não há o registro de um marco de inauguração da LA, no Brasil, contamos com uma efeméride importante, que pode certamente desempenhar tal papel: a criação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na PUC-SP nos arrebóis da década de 1970. Outra pedra de fundação desse grêmio teórico em terras nacionais foi a publicação de duas obras, ambas de (co-)autoria da pesquisadora Alba Celani (CELANI, 1992; CELANI; PASCHOAL, 1992), que discutiam a crise existencial que caracteriza a LA, defendendo a soberania da área. Como a autora mencionada pontua (CELANI, 1992), ainda que muitos de seus afiliados mantenham como objeto preferencial de interesse justamente o espaço de atuação que lhe fora atribuído em sua fase instrumental, a sala de aula, o bojo de problemas, perspectivas, métodos e ancoragens teóricas caros à LA lhe basta para almejar um estatuto de territorialidade própria. Um dos argumentos mais retoricamente agudos, levantado nesses textos, em favor do espraiamento territorial do campo em foco é o fato de o espaço da escola não estar isolado em relação ao restante da sociedade. Assim, o que se torna relevante no processo pedagógico, de um lado, não é produto apenas de fatores endógenos à sala de aula; da mesma forma que, por outro lado, também repercute na vida dos alunos e professores para além das paredes desse rincão (CELANI, 1992).

Apesar dos movimentos de secessão da LA de seu berço teórico, a dependência em relação às concepções linguísticas oriundas da matriz saussuriana dificultava sua autonomização, mantendo-a ainda uma virtual sucursal da linguística canônica. Todavia, a partir do fim da década de 1980, passou a dispor de cada vez mais prestígio no terreno da LA uma corrente mais radicalizada, cuja densidade teórica, amplitude de interesses e ancoragem crítica contribuíram decisivamente para a ascensão independente da escola em pauta. Tal vertente de pensamento, devido à sua postura de contestação e seus fortes posicionamentos políticos, ganhou a alcunha de (in)disciplinar (MOITA LOPES, 2006). Mais do que um conjunto de atributos substantivos, a indisciplinariedade da LA repousa em sua insurgência contra uma série de postulados constitutivos da base do método científico tradicional nas ciências sociais, compartilhados, em grande parte, por lógico-empiristas (POPPER, 2013), marxistas (PÊCHEUX, 1988) e positivistas comtianos (COMTE, 1983). Esse conjunto de divergências pode ser sintetizado na armadura de princípios epistemológicos propostos pelo autor supramencionado.

Para Moita Lopes (2006), uma das agendas mais importantes para a LA indisciplinar é seu antagonismo às dicotomizações entre teoria-prática e sujeito-objeto. Construir e articular ideias significa uma das formas mais contundentes de ação, portanto, de prática. Outrossim, não há agir humano que não seja timoneado por algum bridão ideológico, ético, religioso e *tutti quanti*, fato que torna cada passo que um ser humano dá no mundo um ato teoricamente mobilizado. Analogamente, as categorias de sujeito e objeto não perfazem entidades substantivas, positivas, mas sim posições ontológicas, modos de ser simultâneos e indissociáveis das coisas no mundo. Não há sujeito que também não seja concomitantemente objeto, e vice-versa. Não há objeto que não o seja para um sujeito, nem sujeito que não o seja diante de objetos. Pensar em um método de investigação que anule a subjetividade é tão absurdo quanto conceber uma vontade humana – subjetiva – que não se realize sobre o anteparo de condições, interferências, obstáculos transcendentais a ela, logo, objetividades.

Se a neutralidade científica e o apagamento da subjetividade, tão propalados como dois dos pilares do método científico moderno, são denunciados como impossíveis pelos partidários da LA, o mesmo pode-se dizer da isenção política. Como já compreendido na obra de Freire (1987), não há fazer humano que não possua um lastro político, sendo a arena intelectual não uma exceção, mas um espaço de paroxismo dessa regra. Como apontado por Moita Lopes (2006), o mito da imparcialidade nas ciências promoveu não um arejamento dos pensares, mas sim uma *pax* conservadora no meio acadêmico, um

pacto de imobilismo e inação em nome da anuência à etiqueta científica. Da mesma forma, outro brocardo do trabalho intelectual, o distanciamento do analista de seu contexto, somente serve aos interesses de quem deseja o silenciamento dos sujeitos participantes das pesquisas, relacionando-se com eles/elas não como indivíduos que contribuem em um processo de construção de conhecimentos, mas como objetos a partir dos quais é possível a extração de dados.

Com base no conjunto de posicionamentos teórico-políticos listados nos parágrafos anteriores, que configuram a natureza (in)disciplinar da LA contemporânea, podemos estabelecer alguns de seus pilares epistemológicos e metodológicos fundamentais. O primeiro deles é a superação crítica do ideal moderno de verdade. Diferente de algumas formas clássicas de agnosticismo e ceticismo que lançam dúvida sobre a nossa capacidade de perfilhar a essência das coisas do mundo, os partidários da corrente de pensamento em tela propõem uma translação qualitativa de tal raciocínio, contestando a própria existência de um conhecimento verdadeiro, assentado em uma noção de ser e essencialidade objetivas, estáticas e unidimensionais.

Apesar de comum à maior parte dos autores(as) que comungam do viés de indisciplinariedade constitutivo da LA hodierna, a refutação contundente da concepção moderna de verdade emerge de distintas formas através das penas de autores afiliados ao campo em pauta. Moita Lopes e Freitas (2019), por exemplo, arrimam-se em um construto oriundo do pensamento de Butler (2004) – a lógica *as if* – para defender a primazia do valor subjetivo das nossas experiências em meio às coisas do mundo em detrimento de sua suposta objetividade. Substitui-se, assim, a rigidez da essencialidade pelo lastro heurístico emergente em nossa mente ao encontro com o objeto, isto é, o condão por nós detido de reformular de formas as mais idiossincráticas nossas vivências a partir de nossa imaginação – desaguada na construção discursiva.

Fabício (2017), por sua vez, recorre às “fabulações oníricas” como uma ferramenta de contestação da “lógica da dupla definição” (JOB, 2013), atribuindo a tal armadura cognitiva o papel de sustentação de visões de mundo colonizadoras e opressoras das subjetividades por elas afetadas. Ao observarmos a adesão da LA ao destronamento da verdade como norte temporário e parcial do saber humano, evidencia-se a tendência sistemática, apontada por Eagleton (1996), de a corrente de ideias hegemônica contemporaneamente nas ciências sociais afastar-se de seus cânones, como Weber e Marx, substituindo-os pelo diálogo com outras matrizes teóricas. Abandona-se, assim, a busca por conceitos ou categorias portadoras de verdades suprasituacionais e perfaz-se

um reencontro com o êmico e o singular – nesse aspecto, havendo franca convergência entre a visão orientadora da escola linguística em questão e a perspectiva da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ-REY, 1997).

Um segundo eixo de sustentação do arcabouço de ideias da LA é o seu experimentalismo e promiscuidade teórico-metodológica. Apesar da conotação negativa associada ao termo no senso comum, é preciso assinalar que a promiscuidade é a qualidade designadora daquele que é misturado, heterogêneo e embaralhado. Portanto, a indisciplinabilidade entusiasticamente defendida pelos pensadores(as) afiliados(as) a tal campo tem como um de seus braços mais importantes o desapego e infidelidade ideológica, que deságua em uma abertura a novas formas de gerar conhecimento e novas modalidades de saber, rejeitadas por grande parte das epistemologias modernas.

Para ilustrar o ecletismo metódico que norteia as pesquisas assentadas, em maior ou menor grau, no território da LA, faço um breve apanhado de alguns dos campos do saber por ela visitados de maneira *ad hoc* em sua produção recente. Dentre tantos outros, temos: Prática Exploratória (MILLER; MORAES BEZERRA, 2019), Linguística Sistêmico-Funcional (NÓBREGA; MAGALHÃES, 2015; SALGADO, 2018; BORGES, 2017), Psicologia Sociocultural (ABREU, 2018), onirismo (FABRÍCIO, 2017), teoria escalar (MOITA LOPES; FREITAS, 2019), Análise de narrativas (NÓBREGA; ABREU, 2015), Metapragmática e ideologia *queer* (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2018), novos letramentos (MILLER; MORAES BEZERRA, 2015) Biologia do Conhecer (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013), autoetnografia (REIS, 2018). Em meio a esse caleidoscópio de irregularidades nos modos de confecção investigativa, apenas três pontos parecem conferir algum grau de unidade e estabilidade (in-)disciplinar no cabedal da corrente teórico-metodológica em tela: seu espírito militante, sua predileção pelas margens e excentricidades e seu compromisso com um conjunto de pautas ideológico-políticas tradicionalmente apagadas ou ofuscadas nas agendas de reflexão das ciências sociais.

Com a discussão acerca das bases teórico-metodológicas que dão ancoragem epistemológica à LA, enquanto um campo de produção de conhecimento politicamente galvanizado e experimental, encerro esta seção. Nas páginas seguintes, discorro acerca de outra área de estudo do fenômeno da linguagem, assentada em um mosaico distinto de ideias e posturas: a Linguística Sistêmico-Funcional. Ao final de tal apresentação, julgo dispor de suficientes insumos para advogar a pertinência e a viabilidade da interseção entre ambos os rincões, explicitando seus pontos de convergência e complementariedade.

5.2. O significado como eixo de conexão entre o discurso e a experiência: Linguística Sistêmico-Funcional e a concepção sociosemiótica de linguagem

Dois são os objetivos deste subcapítulo. O primeiro é apresentar uma breve contextualização histórica da trajetória de desenvolvimento da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) enquanto área do saber autônoma. O segundo é discutir as bases teóricas e os conceitos fundantes de tal campo de estudos da linguagem, explicitando a forma como tal fenômeno da vida humana é compreendido em seu arcabouço.

Tradicionalmente apresentada como o marco inaugural da LSF, o artigo *Categories of the theory of grammar*, escrito por Halliday (1961), grande liderança intelectual da escola de pensamento em lente, representa um ponto de culminância das primeiras elucubrações do autor em sua juventude. Enquanto aluno de Firth (durante o período de seu doutoramento), Halliday pôde estabelecer diálogo tanto com a Linguística tradicional (SAUSSURE, 2005; HJELMSLEV, 1961) quanto com um conjunto de pensadores que, justamente por não estarem incluídos no programa linguístico canônico, lhe disponibilizaram perspectivas e *insights* inovadores na composição de sua visão própria. O produto desse período de amadurecimento teórico foi a introdução da famosa gramática de escala e categoria – um modelo inicial que já carregava alguns dos elementos da concepção sistêmico-funcional, ainda que em germen, como uma preocupação com a integração da linguagem ao contexto (herança firthiana) e uma segmentação, ainda vacilante, do plano saussuriano do conteúdo.

Grande parte das ideias funcionais do esquema conceitual da LSF, ainda subdesenvolvidas no amanhecer da produção hallidaiana, foram adquirindo musculatura e clareza ao longo de seus últimos anos na Inglaterra (período que findou com sua mudança para Sidney em 1976). Podemos estabelecer como marco da mocidade teórica da visão sociosemiótica de linguagem o artigo *Language as social semiotic* (HALLIDAY, 1978). Além da explicitação de um dos pilares fulcrais de sua teoria – o entendimento da linguagem como um sistema de sistemas sociosemióticos –, o autor britânico traz nesse escrito dois refinamentos importantes para a evolução da LSF em direção à sua forma atual: uma ideia bem delimitada de como esses sistemas linguísticos se realizam (recodificam) em metafunções e como a inscrição da linguagem em seu contorno contextual se dá também de modo estratificado e metafuncionalizado.

Um terceiro ponto de relevo que merece destaque no percurso da LSF é a publicação do artigo *Systemic typology and topology* de Matthiessen e Martin (1991). Além das consolidações teóricas inscritas nesse texto, do ponto de vista institucional, a obra assinala um ponto de maturidade no pensamento hallidaiano, não mais dependente exclusivamente de seu fiador físico; agora semeando toda uma escola de intelectuais. No âmbito conceitual, a segmentação obstinada por Halliday ao longo da década de 1980, dividindo o plano do conteúdo hjelmsleviano em semântica e lexicogramática, foi incorporado pelo pensar de seus epígonos. Outro avanço importante no escrito em pauta é a hierarquização imposta pela escola da LSF à sua visão de linguagem, atribuindo ao eixo paradigmático – das escolhas dentro de um sistema – posição de centralidade vis-à-vis ao eixo sintagmático da estrutura da língua.

No Brasil, a LSF encontrou morada inicial, ao longo da década de 1980, em três instituições universitárias: a Universidade Federal de Santa Catarina, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Federal de Minas Gerais (VIAN JUNIOR; SOUZA, 2017, pg. 2). O trabalho de divulgação e formação de novos pesquisadores à luz do cabedal linguístico sociossemiótico propiciou o espraiamento de tal matriz ideacional a nível nacional, sendo atualmente a LSF horizonte teórico para pesquisas engendradas em núcleos espalhados pelas cinco regiões do Brasil: Gomes (2020), Rottava (2019), Silva-Barbosa (2017) e Borges (2019).

Desenhado um panorama sintético da evolução histórica da LSF, podemos adentrar os aposentos de sua concepção teórica. Considerando o horizonte de interesses de tal campo do saber, julgo coerente iniciar nosso percurso exploratório pelas visões de linguagem e significado advogadas pela LSF. De modo esquemático e lacônico, poderíamos dizer que o modelo de linguagem avançado por Halliday estabelece uma espécie de polimerização ótima entre a tendência funcionalista firthiano-malinowskiana de consignar a linguagem no mundo e na experiência humana e o eixo sistematizante e abstracionista que fundamenta o pensamento dos pais fundadores da ciência linguística: Saussure, Hjelmslev e Jakobson.

O entendimento da linguagem como um sistema de escolhas se confunde com o próprio nascimento e desenvolvimento da Linguística. Saussure (2004), por exemplo, funda a sua noção de significado em um esquema eminentemente sistêmico, classificando o sentido de uma palavra em uma língua como a diferença em relação a todas as demais palavras presentes naquele idioma. Tal modelo conceitual é herdado por Hjelmslev (1961), ficando tal transmissão patente na forma como o pensador dinamarquês institui a

linguagem “como uma rede de relacionamentos possíveis que conjuga forma e expressão.”

Há, contudo, dois pontos de dissonância - e que estruturam todo o esquema teórico em questão – entre Halliday e a tradição da Linguística ortodoxa. Em primeiro lugar, torna-se inconcebível pensar a língua como um sistema fechado, resolvido e estruturado em torno de si mesmo. A linguagem reside na sociedade e na vida humana, sendo a sua redução a uma teia de inter-relações entre signos não apenas uma simplificação indébita, mas uma distorção de sua função precípua: mediar o intercâmbio e a ação social dos indivíduos no mundo. Torna-se imperativo, portanto – e esta é a segunda fratura que se patenteia entre a LSF e a Linguística tradicional -, desconstruir a separação qualitativa erigida pelo modelo saussuriano entre *langue* e *parole*, erradicando a inclinação *languecentrista* dos estudos da linguagem. Tal ímpeto e desejo parece estar consignado nas distintas categorizações de linguagem apresentadas pelos afiliados à escola da LSF. Em sua introdução à gramática Sistêmico-Funcional (1994, pg. 16), Halliday prescreve a linguagem como “uma rede sistêmica geradora de significado.” Eis aí duas facetas centrais da concepção linguística norteadora da LSF: por um lado, a linguagem continua – como quisera a Linguística hjelmsleviana – a ser tratada como um sistema (uma teia de inter-relações sintagmáticas e paradigmáticas); por outro, sua sistematicidade passa a ter como fundamento sua função subjetiva e social: gerar significados, isto é, pontos de interface entre a experiência humana e o discurso (VYGOTSKY, 1994[1934]).

Porém, diferente de Vygotsky (1994[1934]; 2001[1934]), que vislumbrava o ente semântico do ponto de vista de sua integração aos demais processos mentais humanos, Halliday e seus epígonos sofisticam o entendimento da LSF acerca da natureza constitutiva do significado. Este, no bojo do pensamento hallidaiano, emerge não apenas como um meio de representar a experiência, mas também como uma forma de integração intersubjetiva e mediação da vida humana em sociedade. Assim, o significado, concomitantemente, materializa em linguagem nossas vivências e subsidia a comunhão entre distintos sujeitos, ao mesmo tempo que se adequa aos limites e possibilidades ofertadas por cada idioma. Essas três facetas do significado sociossemiótico encontram-se inscritas no modelo semântico tripartite proposto pela LSF, que subdivide o significado em três metafunções: ideacional, interpessoal e textual (MARTIN; WHITE, 2005).

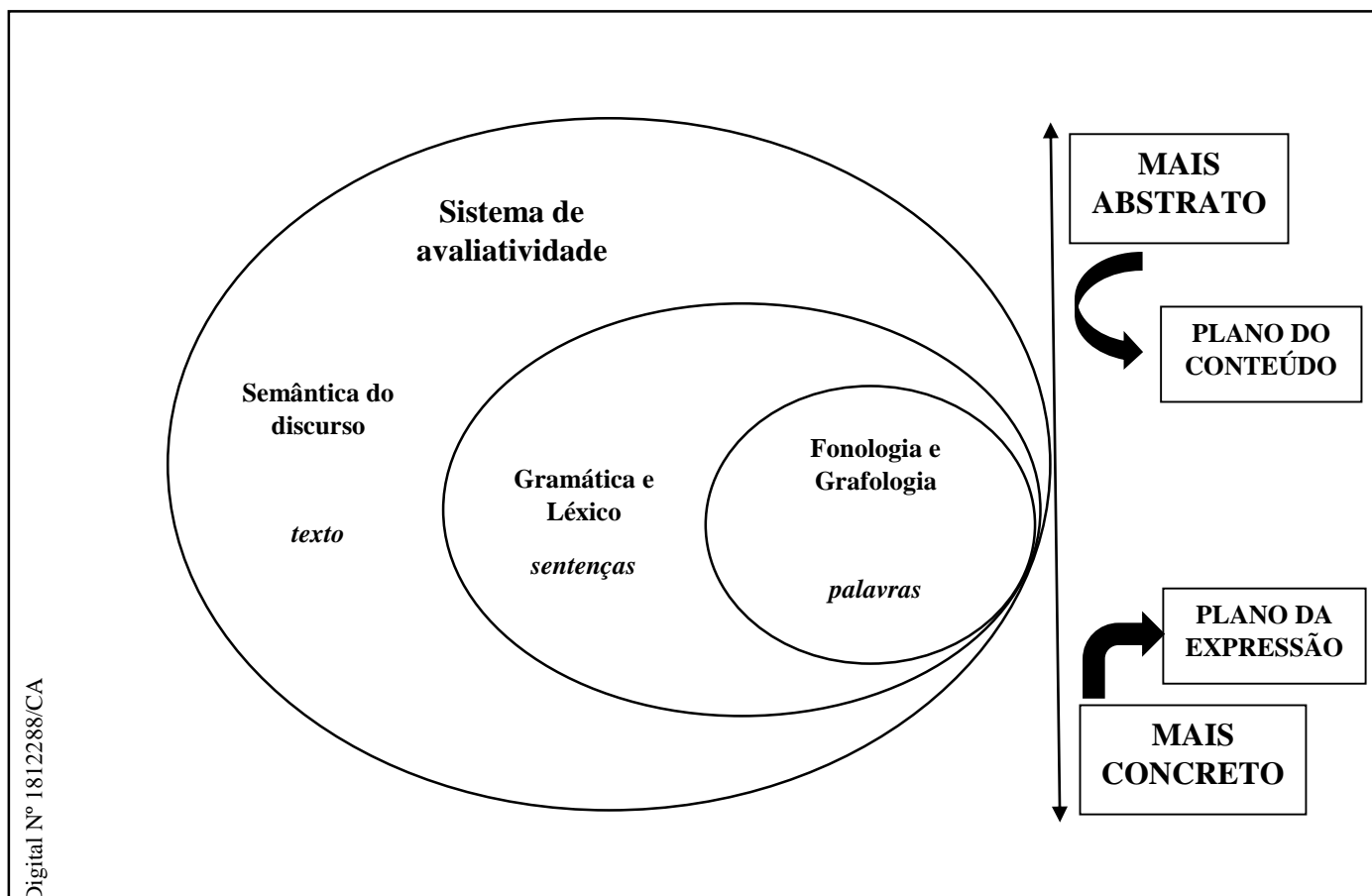
De modo esquemático, podemos dizer que o significado ideacional viabiliza em discurso as apreensões subjetivas de imagens, entes e processos oriundos do mundo

vivididos pelos sujeitos, tornando-os comunicáveis. O significado interpessoal, por sua vez, refere-se a um outro aspecto da experiência humana, o anseio social do dizer, ou seja, ao que o indivíduo anela (convencer a alguém, construir-se identitariamente, etc.) com aquele ato de significação. Por fim, o significado textual desponta como a parte conversora da instância semântica; é o que permite à experiência – difusa, holística e perene – desaguar em um enunciado constricto, atomizado e segmentado.

Como evidenciado com base na reflexão construída nos parágrafos anteriores, a linguagem, à luz da concepção da LSF, é um sistema de materialização de nossas experiências e anseios interpessoais em instâncias linguísticas. Portanto, a linguagem viabiliza e faz a mediação de todo esse processo de concretização: desde o significado, elemento abstrato que sintetiza a experiência em uma forma simbólica comunicável (VYGOTSKY, 1994[1934]), até os símbolos gráficos e os sons criados para incorporar tais entes semânticos. Ao longo da história do pensamento ocidental, inúmeras foram as tentativas de explicar esse percurso de conversão de entidades abstratas – significado, experiência – em instâncias dotadas de materialidade física – o som e a grafia das palavras. No campo da linguística, a dicotomia estruturalista promovida por Saussure, opondo *la langue* (o sistema abstrato da língua) a *la parole* (instanciações concretas do sistema) desponta como a linha explicativa de maior prestígio e repercussão em meio às correntes mais tradicionais de tal ciência. Contudo, na contramão do maniqueísmo saussuriano, a LSF propõe uma teorização distinta, fundada na ideia de realização.

Em lugar de pensar a partir de categorias qualitativas antagônicas, a realização é regida pelo princípio do contínuo, que nos permite, epistemologicamente, traçar um cordão desde a zona de significação até a materialidade dos sons emitidos pela fala e dos símbolos grafados na escrita. À luz de tal primado, a LSF introduz uma visão mais operacional de linguagem: um sistema gerativo que se codifica (ou decodifica, a depender da perspectiva adotada) em outros sistemas em uma cascata (descendente/ascendente) de transições do abstrato ao concreto ou vice-versa (HALLIDAY, 1994). Na figura abaixo, mostro a dinâmica de organização do contínuo, conforme preconizado pela LSF:

Figura 1 – Contínuo de realização da linguagem



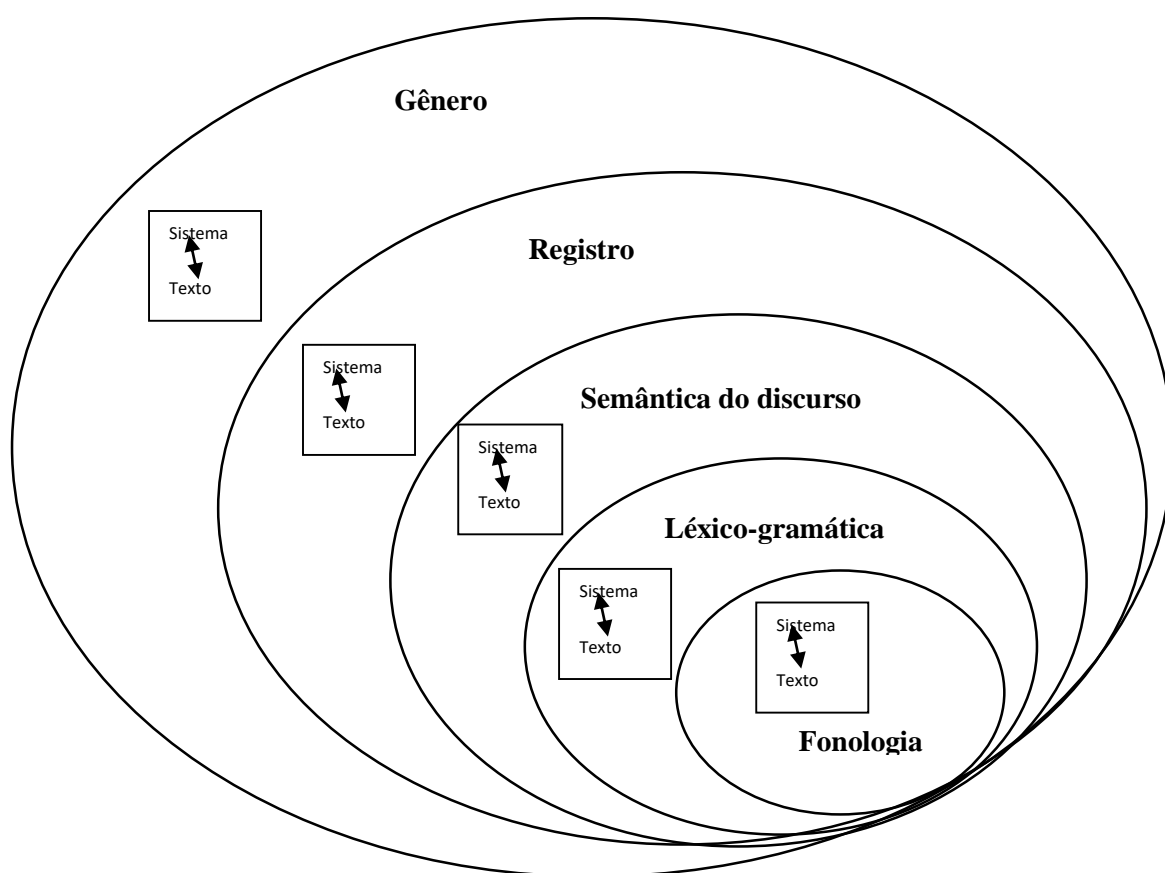
Adaptado de Nóbrega (2009)

Pensar a linguagem sob a ótica de uma cascata de (de-)codificações impõe-lhe uma nova forma de organização, estratificada. Todavia, a estratificação vertical – da cascata de codificações – não é a única forma de compartimentação sofrida pela linguagem no bojo da LSF; há ainda outra, transversal. Se remontarmos à exposição acerca dos três tipos de significado (ou suas três facetas) preconizados pela LSF, nos recordaremos que, para Halliday (1994), os significados podem ser qualificados em: ideacional, interpessoal e textual. Ao romper as comportas abstrativas do nível de significação, derramando-se na língua, estes se conformam em metafunções (HALLIDAY, 1994), que atravessam e compartimentam todos os estratos de linguagem.

Antes de examinarmos com maior minúcia essa complexa estrutura de estratos e metafunções, ainda é preciso adicionar mais um ponto de intrincamento. Em linha com um dos princípios norteadores do funcionalismo linguístico, que prescreve uma união umbilical entre a significação e seu contexto interacional de emergência (FIRTH, 1962),

Halliday estende seu modelo de linguagem para além dos elementos estritamente linguísticos, abrangendo também o contexto imediato em que se insere a interação e o terreno cultural mais abrangente que lhe dá sede. Feito esse tateamento preliminar do edifício de estratificações erigido pela LSF, abaixo, apresento sua representação gráfica.

Figura 2 – Contínuo da realização dos estratos linguísticos e extralinguísticos em relação com a instanciação



Adaptado de Hao (2020)

Partindo de seu polo mais concreto, temos o estrato grafofonológico. Na fala, em seu seio, integra-se e organiza-se a entonação, o ritmo, a prosódia e os fonemas na formação das sílabas. Na escrita, os elementos aglutinados e arregimentados por tal estrato são as letras, a pontuação, a tipologia, as fontes e a caligrafia, criando unidades intermediárias que se encadeiam em sentenças (MARTIN; WHITE, 2005). No andar abstrativo seguinte, temos o nível lexicogramatical. Este recodifica – isto é, transpõe para

um nível mais abstrato de representação – os elementos codificados pela grafofonologia em um padrão mais abstrato. Enquanto a última se preocupa com o sistema de fonemas, pontuação e prosódia, a primeira olha para sentenças, palavras, funções e estruturas.

Continuando nossa ascensão abstrativa, temos a semântica do discurso, o estrato intralinguístico mais abstrato no modelo hallidaiano. Conforme sublinhado por Halliday e Mathiessen (2004), a sua característica mais notável é o fato de ele apontar as formas de apresentação do significado que transcendem a frase. Como patente na transição anterior, é possível observar um salto abstrativo importante entre tal estrato e o plano que o realiza: a lexicogramática. Enquanto esta, apesar de não mais lidar com elementos diretamente inscritos em objetos palpáveis (sons e escrita), trabalha com instâncias linguisticamente representáveis (pode-se escrever uma frase, delimitando sua estrutura), aquele tem em mãos as três facetas do significado flagradas abstrativamente em sua fase de pré-deságue nas estruturas linguísticas – cuja unidade *par excellence*, para a LSF, é a oração. Ademais, a semântica do discurso se fragmenta diversos subsistemas, responsáveis por cartografar as regiões semânticas viabilizadas pela língua em cada uma das metafunções: textual, ideacional e interpessoal. Os subsistemas sediados na semântica do discurso têm uma estrutura rizomática e são potencialmente crescentes interna e externamente; razão por que um comentário individual sobre cada um deles seria contraproducente e alheio aos interesses deste escrito. Contudo, um desses subsistemas nos interessa mais proximamente devido ao seu potencial analítico, que será discutido no capítulo 6: o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005).

O próximo salto abstrativo no contínuo hallidaiano também representa uma transição qualitativa, do plano intralinguístico para o nível extralinguístico, em que abordamos a forma como o entorno situacional e cultural codifica os significados materializados na linguagem, enquanto são, dialeticamente, por eles realizados. Dentro do modelo pluriestratal de realização que engendra o horizonte contextual em linguagem, o contexto de situação emerge como Registro, encontrando-se nele três categorias: o Campo do discurso (ordem ideacional), as Relações do discurso (ordem interpessoal) e o Modo do discurso (ordem textual). Conforme minuciosamente descrito por Halliday e Hasan (1976, pg. 12), o Campo do discurso “se refere ao que está acontecendo, à natureza da ação social que está ocorrendo: no que os participantes estão engajados”. Já a variável Relações do discurso “se refere a quem está tomando parte, à natureza dos participantes, seus estatutos e seus papéis”. Por fim, o Modo do discurso “se refere ao papel que a

linguagem está desempenhando, o que que os participantes esperam que a linguagem faça por eles na situação”.

Dando continuidade à escalada abstrativa, temos o contexto de cultura. Sobre este, Halliday (1994, pg. 21) nos diz: “assim como o texto tem o seu ambiente, o contexto de situação (...), o sistema de língua como um todo tem o seu ambiente (...) o contexto de cultura.” Nessa perspectiva, o contexto de cultura representa a grande fonte da qual a língua se alimenta. Há aí, nas palavras de Hasan (2013), uma inter-relação dialética: enquanto a linguagem é ativada – preenchida de conteúdo – pelo contexto, o contexto é constituído – tornado semanticamente relevante – pela linguagem. À luz de tais pontuações, torna-se evidente que o contexto de cultura não consiste em todo o acervo cultural de uma sociedade (a cultura brasileira, por exemplo), mas naqueles núcleos sistematicamente organizados que são pateteados discursivamente em uma dada interação.

Fonte e produto da língua quando pensado conceitualmente, quando integrado ao modelo pluriestratal erigido por Halliday (1994) para representar a linguagem, o contexto de cultura ganha um novo nome: Gênero. Martin e White (2005, pg. 32) caracterizam esse nível ulterior de abstração da língua do seguinte modo: “um sistema compreendendo configurações de seleções de Campo, Modo e Relações que se desdobra em estágios recorrentes de discurso – um padrão de padrões de Registro”. Assim como a cultura, por um lado, sistematiza o rol de situações possíveis enquanto, por outro lado, é nutrida pelas situações existentes; o gênero se funda como um sistema de Registros, os quais, por sua vez, compõem o material do qual se constitui uma cultura. Há uma retroalimentação permanente entre ambos. Os passos característicos de um Gênero se constituem como cristalizações ordenadas de um conjunto de configurações de registro teleologicamente orientadas em um dado contexto. Em contrapartida, os diferentes registros perfazem o gênero, no sentido de existirem enquanto instâncias previstas por um sistema ulteriormente organizado.

Com a explicação detalhada acerca de cada um dos estratos que compõem a representação escalar da linguagem preconizada pela LSF, encerro a minha exposição acerca dos pilares constitutivos do arcabouço teórico de tal área. Adiante, concluo o presente capítulo, explicitando as razões que dão subsídio à interconexão teórica entre LSF e LA e a forma assumida por tal interface.

5.3. Por novos tons de mestiçagem: viabilizando um diálogo entre LA e LSF

Halliday (1994) prevê três empregos precípuos para o arcabouço conceitual desenvolvido no bojo da LSF: a descrição de línguas reais, a composição de teorizações acerca de fenômenos linguísticos e a análise de natureza discursiva (GEE, 2005), ou seja, a análise de fenômenos sociais, políticos, culturais, econômicos e *tutti quanti* pelo prisma da linguagem. Enquanto as tradições teóricas e descritivistas afiliadas à perspectiva sociosemiótica dispõem de uma literatura consolidada, a sua corrente discursiva enfrenta um problema importante: a tendência a encapsular as análises desenvolvidas ao plano exclusivamente linguístico, reduzindo assim a complexidade dos objetos estudados a padrões semânticos flagrados através do instrumental sistêmico-funcional. Ao abrir mão de construir interfaces teórico-metodológicas com outros campos do saber, essas pesquisas se restringem a aplicar, muitas vezes de forma pouco contextualizada, as categorias disponibilizadas pela LSF sobre um determinado corpus linguístico. Geram-se, assim, apenas sistematizações acerca dos dados analisados, as quais, uma vez quantificadas, apresentam somente padrões de ocorrência semântico-gramatical. Perde-se, portanto, o fundamento discursivo em tais estudos, que reside justamente na capacidade de, a partir de uma análise linguística, produzir sentidos acerca dos fenômenos do mundo e da vida humana, transcendentemente à estrutura da língua – ainda que assentados nela.

À luz de tal reflexão, torna-se nítido o enriquecimento que um diálogo com a LA pode trazer aos estudos de caráter analíticos sediados na LSF. No seio dessa conversa, o(a) linguista sistêmico-funcional, preocupado(a) com problemas de ordem discursiva, poderá se contaminar do espírito de flexibilidade e de abertura à mestiçagem, ambos necessários para a instauração de um terreno teórico heterogêneo e multidisciplinar, capaz de suportar um inquérito efetivamente discursivo, isto é, que transcenda a materialidade linguística, porém sem dela desquitar-se. A LSF deve incorporar da LA seu anseio à miscigenação – sua brasilidade (RIBEIRO, 1995) -, postura investigativa capaz de superar o ferrolho teórico-analítico que a concepção sociosemiótica, quando compreendida de forma ortodoxa, impõe às pesquisas nela ancoradas.

Se a LSF procura molejo e elasticidade na LA, esta pode buscar algo diferente em seu diálogo com aquela: um aparato teoricamente sólido de análise da concretude microsituada de nossas interações. Ainda que discordantes em relação a alguns pressupostos e entendimentos sustentados pela perspectiva sociosemiótica de linguagem, autores(as) alinhados com a agenda discursiva da LA podem desfrutar de uma

série de categorias de análise que os permitam gerar feixes de saber sobre suas respectivas esfinges à luz da materialidade linguístico-textual que as constitui, integrando-os em um arcabouço teórico holístico, que ilumina toda a trajetória de construção e derramamento da linguagem no discurso.

Por fim, do ponto de vista específico desta pesquisa, as vantagens recolhidas com o fomento desse diálogo (LA-LSF) são inúmeras. Em primeiro lugar, a união entre LSF e LA permite que o presente estudo articule um modelo de linguagem consistente, coerente e holístico a uma postura epistemológica elástica o bastante para estabelecer conexões e retroalimentações com outros sistemas teóricos, oriundos de diferentes rincões do saber. Ademais, a rede dialética formada por tal encontro municia esta pesquisacom uma díade de qualidades fundamentais para o cumprimento dos objetivos aqui estabelecidos. Por um lado, a solidez teórica da LSF confere à presente tese a têmpera analítica necessária para fundar na materialidade linguística do discurso as interpretações cunhadas acerca do objeto aqui interpelado. Por outro lado, a interface desse cabedal conceitual com a postura politicamente engajada da LA dota este trabalho do espírito crítico fundamental para que as opressões e explorações sociais flagradas na presente caminhada não sejam apenas registradas, mas denunciadas e combatidas com firmeza científica e coragem militante.

Demonstrada a pertinência do diálogo entre LA e LSF, resta ainda discorrer sobre sua viabilidade. Evidentemente, tratam-se de concepções de linguagem e discurso distintas, especialmente em seus interesses investigativos mais salientes; porém, nos pontos nevrálgicos que (in-)viabilizariam uma comunhão teórica, ambos os sistemas possuem convergência ou complementariedade substanciais. Estes são: o entendimento acerca da relação entre linguagem e mundo, a postura metodológica e a riqueza teórico-analítica.

No que se refere ao primeiro aspecto, apesar do conjunto de particularidades pertinentes a cada um dos modelos – já aqui expostos -, em essência, ambos se afastam da concepção abstrativa de linguagem preconizadas por expoentes da Linguística como Saussure, Hjelmslev, Jakobson e Chomsky. Ao fazê-lo, tanto a LA quanto a LSF, cada uma ao seu modo, estabelecem uma ponte efetiva de trânsito entre a linguagem e o mundo, ou seja, ambas inauguram abordagens discursivas. Em relação à postura metodológica, como já argumentado anteriormente, considero que o espírito crítico, experimentalista e iconoclasta inerente à LA vem a agregar força e ímpeto ao comportamento mais moderado característico aos estudos analítico-discursivos no campo

da LSF. Por fim, acerca do enriquecimento teórico-analítico, a complementariedade é reversa: é o fausto de ideias, sistemas e categorias desenvolvidas no seio da LSF que pode prover com novos insumos e ferramentais de análise o portfólio da LA, ampliando seu horizonte de possibilidades investigativas.

Feitas essas justificações, encerro esta seção, que ambicionou costurar um diálogo entre os dois arcabouços teóricos que sustentam a presente pesquisa, nominalmente, a LA e a LSF. No capítulo seguinte, descrevo os procedimentos adotados e as escolhas realizadas ao longo do processo de geração de dados e apresento o ferramental analítico que municiará as acareações construídas nos capítulos 7 e 8.

Alinhando o alicerce teórico à materialidade discursiva: o trabalho artesanal de geração de dados e o ferramental analítico da pesquisa

As páginas iniciais desta tese foram dedicadas à confecção dos balizamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos a guiarem o presente estudo. A partir da seção que ora introduzo, debuta-se uma nova etapa investigativa, em que o arcabouço de ideias e reflexões gerados ao longo dos capítulos pregressos é operacionalizado em favor de subsidiar e orientar as análises linguístico-discursivas realizadas adiante. Este capítulo se configura como o marco de fundação de tal empreitada, sendo dedicado a dois propósitos. Primeiramente, discorro acerca dos procedimentos de construção do corpus de dados a ser aqui examinado, dentre os quais incluem-se: a escolha do método de interação entre os participantes, os critérios de procedimentos de registro e segmentação do material interacional e as claves de transcrição textual das conversas. Em seguida, discuto o mosaico de conceitos e categorias empregados nesta tese como ferramental analítico explicitando as abordagens pretendidas e as interfaces teóricas articuladas.

6.1. A arquitetura de um corpus: escolhas, procedimentos e momentos

Inúmeras são as modalidades interacionais com base nas quais podem-se germinar expedientes discursivos patrocinadores de análise. Dentre estas, julguei mais prolífico e alinhado aos interesses e preceitos metodológicos desta investigação (GONZÁLEZ-REY, 1997) o quadro conversacional da entrevista semiestruturada. Por entrevista, em linha com Szymanski (2002), entendo um intercâmbio entre dois polos comunicacionais – geralmente, duas pessoas -, motivado pelo desejo de obtenção de um conjunto de informações mais específico ou genérico. Tal troca tenderá a ser mais controlada pelo entrevistador em caso de os dados ambicionados serem mais precisos, o que implicará na composição de um questionário de caráter restritivo; ou se inclinará a um formato organizacionalmente mais horizontal em momentos em que objeto discursivo ansiado possuir uma natureza mais dispersa. O pendor da empresa gerativa registrada nesta tese ao segundo flanco implicou na configuração flexível e tematicamente democrática das entrevistas realizadas, o que justificou sua caracterização com o epíteto semiestruturada. É preciso, todavia, compreender o significado do termo.

Ainda que desejável, nenhum tipo de projeto interacional pode ser considerado inteiramente flexível; existe em qualquer organização comunicativa concertada em torno de um dado fim algum grau de estruturação, condução e preparação – o que impugna o mito de um processo de geração de dados que emule a espontaneidade de uma conversa cotidiana (MISHLER, 1986). Todavia, o nível de calcificação do empreendimento interacional emergirá como resultado tanto da bússola metodológico-epistemológica a nortear a pesquisa quanto dos interesses pontuais do encontro em questão. No caso presente, o único travejamento que se impunha ao evento comunicacional era o eixo de gravidade temático, de macro espectro, em função do qual a conversa deveria orbitar: a violência escolar e a forma como os indivíduos envolvidos nos eventos violentos lidam com ela.

O estabelecimento desse núcleo interacional se deu através da formulação pregressa de três questionamentos, os quais deveriam ser incorporados à conversa em momentos estratégicos: o primeiro, no início do intercâmbio; o segundo e terceiro, em algum momento de rarefação de trocas discursivas. Estes foram cunhados previamente com a seguinte estrutura:

- 1) você já presenciou algum episódio de violência na escola?
- 2) qual foi a resposta institucional da escola a tal caso?
- 3) houve algum arranjo feito por algum dos envolvidos nos episódios de violência (professores ou alunos) para atenuar os seus efeitos ou impedir a sua recorrência?

Ainda que não houvesse a necessidade de uma enunciação *ipsis litteris* das indagações pré-concebidas, seria benéfico para um encaminhamento conversacional condizente com os interesses da presente investigação que as perguntas mantivessem o fulcro semântico – e capacidade de direcionamento interacional - da formulação original. Além dessas balizas, nenhum outro elemento prévio de condução do esforço comunicativo foi planejado, sendo este, portanto, construído em função da própria confluência discursiva incensada pelo questionamento inicial. Em termos práticos, o que se observou na materialidade das conversas foi uma fluidez temática oriunda da própria informalidade dos escambos comunicacionais; e as perguntas desempenharam apenas o papel de aportes geradores, inserções de elementos alinhados tematicamente com o objeto deste inquérito que esporavam ambos os participantes a reconstruírem suas vivências e visões de modo dialógico e dinâmico.

O resultado, nessa linha, foi condizente com a modelagem de troca conversacional previamente planejada, sendo coerente, portanto, denominar tais interações de entrevistas

(pois possuem a polaridade característica desse gênero) semiestruturadas – porque, ainda que exibam eixos de estruturação capazes de impor formatação ao diálogo, sua substancialidade e direcionamento não é dependente inteiramente deles. Mesmo não tendo sido derivada diretamente desta, a matriz interacional concebida para o presente estudo demonstra vários pontos de semelhança com a arquitetônica das conversas exploratórias, conforme operacionalizadas por Moraes Bezerra (2013), especialmente, no que diz respeito ao seu mote fundamental: a engenharia de uma situação interacional fomentadora de reflexões e reedificações discursivas de experiências.

As trocas interacionais foram registradas com o auxílio de um aparelho de celular convencional, o qual serviu de suporte para o funcionamento de um aplicativo de gravação de voz: Audacity®. Além da plasmagem principal das conversas através do referido programa, utilizou-se como uma cópia de segurança o dispositivo de envio de áudio viabilizado pelo WhatsApp®. Ao longo dos quatro eventos de geração de dados empreendidos, nenhum problema técnico mais grave ocorreu, sendo apenas uma das conversas (a minha com Michelle) interrompida por alguns instantes para a realização de uma breve recarga no aparelho responsável pela gravação dos dados.

O primeiro passo analítico que sucedeu o registro em áudio das interações realizadas foi a ausculta minuciosa destas com o intuito de implementar uma edição preliminar do material, retirando trechos de interrupções, digressões irrelevantes, momentos de falhas técnicas e linguagem fática insignificante para os fins do trabalho. Em seguida, iniciei a transcrição dos dados pré-selecionados, empreendimento que julgo de primordial importância para tornar menos nebuloso o processo de segmentação dos dados. Tal etapa, cansativa e pedregosa, foi consumada com base no padrão de transcrição preconizados por Garcez, Bulla e Loder (2014). O critério de pré-seleção dos dados a serem transcritos foi a pertinência dos mesmos ao horizonte temático de interesse da pesquisa, sendo prescindidos, portanto, digressões deslocadas do eixo central da conversa ou momentos de linguagem fática.

Concluída a transferência dos dados de seu registro audível para sua forma escrita, foi debutada a fase cartográfica de refinamento analítico dos dados. Nessa etapa, o material ainda pouco esmerado foi demarcado segundo padrões discursivos nele salientes, sendo estes os mais heterogêneos: desde a presença de um trecho narrativo emergente com algum grau de autonomia até um movimento argumentativo ou algum mecanismo de reconstrução de experiências específico. Em última instância, o objetivo de tal mapeamento foi depurar unidades analiticamente significativas nos dados, as quais

podem ser caracterizadas como uma das facetas do diálogo entre a materialidade discursivo-semântica dos construtos textuais e os olhos do analista, que os veem segundo seus interesses e suas lentes teóricas.

Piquetado o território interacional constitutivo do corpus da pesquisa, impôs-se a última fase desse momento preliminar de exame dos dados: a seleção dos segmentos discursivos a figurarem textualmente na tese, sendo submetidos a um escrutínio mais cuidadoso e teoricamente orientado. O diapasão a nortear tal escolha foi, primordialmente, a acomodação e a fertilidade das unidades discursivas em face dos objetivos motrizes deste estudo. Na prática, segmentos interacionais saturados de elementos tematicamente convergentes com o objeto da presente investigação mereceram maior atenção, tendo estes recebido uma avaliação mais generosa no que tange à sua relevância e, portanto, potencial de protagonizar um dos capítulos de análise posteriormente apresentados. Além desse critério primário, outros crivos foram impostos aos dados, sendo a sua pertinência avaliada segundo, dentre outros elementos:

Sua singularidade: havendo dois segmentos discursivos análogos, um deles tenderia a ser preterido;

Sua duração: fragmentos muito longos ou curtos implicariam em problemas práticos para a confecção da análise;

Sua autoria: obviamente, prezar-se-á pela diversidade autoral na escolha dos dados, dada a pluralidade de vozes integrantes deste esforço coletivo.

Por razões estilísticas e teóricas, algumas informações pertinentes ao artesanato metodológico dos dados serão apresentadas ao longo das seções analíticas (capítulos 7 e 8). Dentre estas, encontram-se a duração das entrevistas realizadas, o número de fragmentos selecionados, o contexto de confecção das entrevistas, etc.

Com a explicitação do diapasão de seleção dos dados a serem postos em posição de proa ao longo da análise empreendida nos capítulos 7 e 8, concluo esta seção. Adiante, apresento e discuto o ferramental analítico a operacionalizar o meu diálogo com os dados selecionados.

6.2. As lentes e sua calibragem: o ferramental analítico da pesquisa como um instrumento de geração de entendimentos

A presente seção será dedicada à apresentação dos instrumentais teórico-categoriais empregados nas etapas analíticas deste estudo, tendo como intuito a

viabilização dos seus objetivos motrizes (ver página 26) à luz dos encaminhamentos teórico-metodológicos introduzidos nos capítulos anteriores. Considerando que ambos os fitos fundamentais da investigação aqui esboçada centram-se sobre a (re-/co-) construção discursiva de experiências subjetivas, julgo importante desenhar um sintético quadro teórico acerca de como tal processo de reedificação (do âmbito psicológico íntimo para o mercado intersubjetivo das trocas linguístico-discursivas) se concretiza antes de prosseguir na explicitação do arcabouço de ferramentais utilizados no presente estudo.

A experiência, condensada em sua forma semântica (VYGOTSKY, 1994[1934]), deságua na linguagem, que lhe materializa interacionalmente. Esta o faz, contudo, não *ipsis litteris*, mas a partir de uma transformação, que permite à inefabilidade das nossas vivências inscreverem-se em um sistema simbólico de infinitas possibilidades significativas. Tal sistema, todavia, exige dessas experiências que se conformem ao modo de ser próprio do discurso (enunciado), fundado em uma inter-relação dialética, inexorável e fricativa, entre ideologia e axiologia (BAKHTIN, 2010). Considerando a importância dessa chave teórica para o desenvolvimento das análises pretendidas nesta tese, sendo um elemento que balizará minha interação com os dados nos capítulos seguintes, penso ser importante tecer algumas breves linhas acerca dessa díade preconizada pelo intelectual soviético.

Bakhtin (2010) nos ensina que todo enunciado (a unidade mínima do discurso na obra do pensador) se funda sobre uma tensão onipresente entre ideologia e axiologia – ou seja, todo enunciado é, concomitantemente, axiológico e ideológico, variando apenas no grau de pendor para um dos flancos. O polo ideológico do enunciado bakhtiniano é constituído pela dimensão conceitual do discurso, que nos permite inscrever em formas linguísticas imagens experienciais oriundas de nossos encontros com o mundo, reconstruindo-o segundo nossa ótica. Portanto, como afirma Martin (2004), a faceta ideológica da linguagem tende a ocultar a subjetividade atrás de ideias, noções e representações; como se o mundo estivesse desaguando por nossa boca sem que houvesse um sujeito que o erigisse em palavras. A ilhargaxiológica, por outro lado, corresponde aos expedientes providos pela linguagem para a nossa inscrição efetiva no discurso. É o posicionamento pessoal, que se acusa discursivamente em sua subjetividade. Martin (2004) a classifica como o nível da linguagem que viabiliza a comunhão, o (des-) alinhamento, a transposição do subjetivo para o intersubjetivo. Se a ideologia visa a expressar uma conceituação pura das coisas do mundo via enunciado, a axiologia ambiciona interferir em tal construção com a interseção de um mediador. A ideologia é a

petição de verdade, a cosmovisão, o fato translúcido; a axiologia é a opinião, a perspectiva, o viés, o valor.

Como um(a) leitor(a) mais atento(a) rapidamente perceberá, não há petição de verdade que não carregue uma opinião nem opinião que não se apresente sobre uma petição de verdade; não há, outrossim, cosmovisão que não se apoie em uma dada perspectiva nem perspectiva que não se camufle de cosmovisão; não há, por fim, viés que não se plasme em fatos nem fatos que não se recortem por vieses. Portanto, em última instância, axiologia e ideologia estão sempre interligadas no enunciado (BAKHTIN, 2010). Porém, à luz de um raciocínio dialético que se baseia em interpretações gradativas em vez de variáveis absolutas, torna-se evidente a distinção qualitativa entre um enunciado predominantemente ideológico, de caráter eminentemente conceitual (o céu é azul) e outro, predominantemente axiológico, que valoriza o mundo segundo o posicionar-se de um sujeito (o céu está lindo, fascinante, de um jeito que eu nunca vi).

Apesar de, no limite, operar uma simplificação - justificável pela necessidade de se abstrair elementos da totalidade na produção de entendimentos -, a categorização dos objetos discursivos segundo sua consignação no contínuo ideológico-axiológico se mostra produtiva do ponto de vista analítico. Sua contribuição reside em sua capacidade de marcar uma diferenciação importante entre os dois modos proeminentes de materialização das nossas experiências em discurso, vistos não como formas discursivas absolutas, mas como graus mais ou menos próximos de cada um dos polos da escala supramencionada. Portanto, apesar de nenhum enunciado ser exclusivamente ideológico¹⁸ ou axiológico¹⁹, vale a pena assinalar tal diferenciação porque nossos enunciados tendem a pender mais a um desses extremos que ao outro, sendo, logo, predominantemente marcados pela ideologia ou axiologia (BAKHTIN, 2010).

Ancorado nas reflexões tecidas nos parágrafos anteriores, no diálogo permanente estabelecido com os dados que preenchem o corpus deste estudo e à luz dos interesses e fitos que me orientam, opto por recrutar, buscando viabilizar o empreendimento analítico intentado neste trabalho, dois arcabouços de instrumentais compósitos, cada um organizado em torno do eixo das duas facetas do discurso propugnadas por Bakhtin: ideologia e axiologia. O primeiro será edificado com base nas contribuições teórico-analíticas aperfeiçoadas por uma plêiade de autores (BRUNER, 1987; LABOV, 1972;

¹⁸ Constrói discursivamente os elementos da experiência como se estes fossem entidades autônomas, encapsuladas em si e estrangeiras ao olhar de um sujeito.

¹⁹ Erige em discurso os entes experienciais de modo subscrito ao condão da subjetividade do indivíduo, mediado pela presença deste no mundo.

BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008) acerca da armadura discursiva das narrativas, forma precípua da tessitura da experiência em palavras. Sendo as nossas histórias, como preconizadas por Bruner (1987), o meio precípua de materialização em linguagem de nossas experiências, a análise de sua estrutura torna-se um dos meios mais frutíferos de gerar entendimentos acerca da camada ideológica da linguagem, ou seja, de seu condão de condensação de nossas vivências em palavras.

O segundo arcabouço consiste em um mosaico de categorias integradas ao ferramental teórico-analítico do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), o qual encontra-se consignado no bojo mais amplo da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994). Ambiciono com o emprego conjugado de ambos os aparatos, por um lado, explicitar a forma como os recursos avaliativos desempenham papel de proa na organização e formatação interacional da narrativa; assim como, por outro lado, a própria moldura narrativa, em suas contenções e distenções estruturais, exerce funções axiológicas prementes. Como resultado, espero dispor de um instrumental capaz de flagrar na materialidade textual os modos como a torrente de vivências dos indivíduos envolvidos nas interações registradas deságua discursivamente em uma inter-relação complexa entre ideologia e axiologia, subsidiando o processo de (re-/co-) construção dessas vivências – idiossincraticamente articuladas no seio da interação – com a violência na escola em sua inter-relação com a afetividade.

Introduzidas as diretrizes de escolha e organização do ferramental de análise desta pesquisa, apresento fundamento teórico-analítico a sustentar os movimentos de geração de entendimentos pretendidos nos capítulos 7 e 8. Primeiramente, voltemos nossos olhos à tradição laboviana de estruturação das narrativas e sua crítica, formulada por um viés interacional.

6.2.1. O drama da experiência timbrado em palavras: narrativa e a encarnação discursiva das vivências humanas

Nesta seção, confecciono uma breve exposição da taxonomia laboviana e da tentativa preconizada por Bamberg e Georgakopoulou (2008) de flexibilização da rigidez desse modelo, inscrita na reflexão sobre as pequenas histórias (*small stories*). Proponho, assim, uma interface operacional entre ambas, enxergando nelas um grau de complementariedade capaz de enriquecer a lente analítica deste estudo.

Para Labov (1972), as narrativas são “um meio de recapitular a experiência passada pela correlação de uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos que (inference) realmente aconteceram” (LABOV, 1972, pp. 359-360). Ainda que amparado em preceitos estruturalistas e norteado por uma metodologia estranha àquela imperante nos estudos discursivos hodiernos, o pensamento laboviano emergiu no cenário teórico ocidental como um grande abre-alas de uma nova concepção de narrar, mais sintonizada com o *zeitgeist* sociolinguístico em ascensão em seu tempo. Justamente por essa razão, algumas de suas proposições teóricas fundacionais foram cristalizadas nas produções de seus seguidores, sendo a sua contribuição mais renitentemente avocada a organização taxonômica das narrativas em seis passos padronizados - nem sempre necessários, porém recorrentes. Estes são: 1) Sumário; 2) Orientação; 3) Ação complicadora; 4) Avaliação; 5) Resolução; 6) Coda (LABOV, 1972, p. 363).

O primeiro dos seis pilares (o Sumário) fornece um resumo da história vindoura, angariando legitimidade para que a narrativa emerja e monopolize uma quantidade maior de turnos na interação. Seguindo na taxonomia laboviana, temos a Orientação, cujo papel reside na contextualização (mais ou menos detalhada) da sequencialidade de ocorrências a ser textualizada. A Ação Complicadora – único elemento de aparição explícita indispensável no modelo narrativo laboviano – caracteriza a passagem da contextualização dos elementos secundários para a narração do cerne da história, tendo como andaime para essa construção uma ruptura no fluir anterior da narrativa, quebrando o nexo de normalidade instituído nos seus movimentos iniciais. Segundo Bastos e Biar (2015, p. 106), a Avaliação representa “a explicitação da postura do narrador em relação à narrativa de forma a enfatizar a relevância de algumas de suas partes em comparação a outras.” Adiante, temos o Resultado, que se configura como a resolução do desvio em torno do qual se organiza toda a narrativa. Por fim, o estágio derradeiro da narrativa reside na Coda, movimento discursivo de síntese e ajuizamento panorâmico das vivências narradas, constituindo uma ponte de transição para “fora” do universo da história.

Massiva foi a influência do modelo laboviano no direcionamento dos estudos narrativos que se nutriram de suas elucubrações, a ponto de alguns o elevarem à condição de critério de classificação de um dado segmento discursivo como narrativo ou não (LIRA, 1987). Após anos de fidelidade – por vezes, acrítica - à taxonomia proposta pelo pensador estadunidense, seguiu-se um esperado desencanto, em que vários foram os ataques consagrados à rigidez e ao determinismo da fórmula em questão, todos sustentados pela existência de numerosos exemplares narrativos em descaixa com a

armadura laboviana. Atualmente, parece que a sabedoria e o equilíbrio têm se imposto nas produções da área, induzindo a um reconhecimento do valor da referida teorização. Esta não tende mais a ser tomada como um código de validação ou uma chave interpretativa absoluta, senão como um diapasão de canonicidade, à luz do qual pode-se verificar o grau de ordenamento lógico e adesão de uma dada história à convenção cultural socialmente vigente, depreendendo de tal análise os entendimentos de interesse de cada estudo.

Entendendo os passos de estruturação da narrativa como um parâmetro, não como uma régua, abre-se espaço para dialogar com outros esquemas de compreensão desse fenômeno, que pousam seus olhos sobre histórias – formalmente heterodoxas –, infensas à taxonomização tradicional. Em meio a esse tropel de novas concepções germinadas no terreno do ocaso laboviano, destaco a visão proposta por Bamberg e Georgakopoulou (2008), assentada sobre a matriz das pequenas histórias (*small stories*). Diferente do que se poderia inferir em um exame superficial, a distinção que se patenteia entre a compreensão avançada pelos autores supracitados e o esquema canônico sociolinguístico não se resume a uma questão de tamanho ou nível de estruturação das histórias tomadas como objeto. Opera-se, fundamentalmente, uma translação no critério de qualificação de um dado segmento interacional como narrativo. Enquanto, no seio do pensamento laboviano, a regra de ouro da constituição desse tipo de discurso repousava em sua adesão a uma moldura estrutural pré-estabelecida; no primado das pequenas histórias, a substancialidade das narrativas reside em dois elementos fundamentais: sua funcionalidade interacional e a intencionalidade dos sujeitos que a produzem. Como aponta Bastos (2004), toda narrativa faz algo interacionalmente, portanto, desempenhando um papel na conversa e servindo a fins objetivados pelos sujeitos nela envolvidos. Nesse sentido, ecoando as ideias de Bamberg e Georgakopoulou (2008, p. 382) “se os próprios participantes orientam o que está acontecendo como uma história, nós argumentamos que eles tornam esses critérios (canônicos) supérfluos, se não problemáticos”

A contribuição efetiva do paradigma das pequenas histórias ao presente esforço analítico não repousa nos instrumentos de exame que ela nos agrega – dos quais nem dispõe. Reside em sua capacidade de nos fiar uma nova perspectiva teórica à luz da qual podemos tatear a esfinge aqui investigada; sendo esta, como veremos adiante, mais adequada à natureza dos dados com os quais nos depararemos.

Perfilhada a primeira parte de nosso arsenal teórico-analítico, cabe ainda introduzir o ferramental de categorias eminentemente axiológicas, com o qual este estabelecerá diálogo, a saber, o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005).

6.2.2. Sistema de Avaliatividade: o instrumental cartográfico da avaliação no discurso

Desenvolvido por um grupo de pesquisadores australianos sob a coordenação de Jim Martin, um dos epígonos mais pródigos de Halliday, o Sistema de Avaliatividade (doravante SA) pode ser introduzido como:

um conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas (VIAN JR, 2011, p. 11).

O SA, enquanto equipagem teórico-analítica, devota o centro de suas atenções às erupções textuais dos elementos axiológicos que impregnam a prática discursiva, provendo-nos de categorias de análise capazes de flagrar no nível microssituado da interação a emergência de fenômenos avaliativos que, fora de sua lente linguística, tenderiam a passar despercebidos. Contudo, a inscrição da Avaliatividade no âmbito interpessoal da linguagem evidencia a sua inclinação a um olhar que transcende o encapsulamento gramatical – ou seja, o descolamento virtual do discurso de seu berço interacional. Logo, apesar de operar com construtos abstratos de pendor linguístico, a preocupação de Martin (2004) com a construção intersubjetiva da solidariedade e do sentido comum²⁰ como elementos imprescindíveis para a materialização do fazer avaliativo sublinha a posição de proa que o SA confere ao conjunto de instâncias (sociais, culturais, etc.) que galvanizam o discurso na constituição dos expedientes textualmente analisáveis.

Apresentado o arraigamento discursivo do SA, podemos destrinchar a sua arquitetura. Como já mencionado, este se integra ao ordenamento maior da Linguística Sistêmico-Funcional, localizando-se no nível da semântica do discurso, ao lado de outros dois sistemas: Negociação e Envolvimento (EGGINS, 1994). O SA, além de já estar inserido em outras estratificações, é estratificado em outros subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação. Antes de apresenta-los em maior detalhe, é importante ressaltar que tais subsistemas (e todas as demais categorias preconizadas pela LSF), apesar de

²⁰ Tradução própria do termo *community*.

expostos de forma parcelada, ocorrem simultaneamente na produção de sentidos no texto, sendo o seu elencamento abstrato em categorias um expediente abstrativo de análise microssituada do discurso.

A Gradação trabalha a serviço dos outros dois subsistemas, lidando com o aspecto da intensidade (força) com que os elementos avaliativos são construídos no texto ou o quão focalizados eles se mostram (foco). O Engajamento está relacionado com a multiplicidade de vozes presentes no texto e o grau de abertura de que elas dispõem. Tal sistema é um instrumento importante para flagrar textualmente movimentos discursivos empreendidos pelos falantes/escritores no intuito de operar interacionalmente o jogo de vozes que marca a prática discursiva em prol de seus objetivos. As suas categorias mais proeminentemente utilizadas nas análises produzidas nas seções seguintes são: a expansão dialógica (a abertura do discurso para a intervenção de vozes alheias às do sujeito da interação) e a contração dialógica (o fechamento do texto em torno de uma voz unívoca). Finalmente, a Atitude categoriza os recursos linguísticos angariados na construção discursiva de valorações e posicionamentos presentes em texto com relação a qualquer entidade experienciada. Este divide-se, por sua vez, em três subsistemas: Afeto, Julgamento e Apreciação.

O domínio do Afeto²¹ nos municia de categorias capazes de mapear os mecanismos e expedientes avaliativos que privilegiam textualmente o vínculo afetivo do sujeito com o objeto/ente valorado. Quando digo, por exemplo, que um determinado espetáculo teatral é interessante, construo discursivamente tal juízo como se essa qualidade - que por mim é imputada a partir da minha experiência de participar como espectador de sua encenação - fosse algo inerente ao elemento valorado, não um entendimento subjetivo de seu avaliador. Por outro lado, quando afirmo ter amado esse mesmo espetáculo, uma avaliação também é laborada discursivamente, porém, desta vez, com a presença carnalizada do indivíduo que, ao deixar o esconderijo da essencialidade objetivista, derrama-se textualmente em seu jugo.

²¹ É fundamental salientar que, apesar de homônimo ao fenômeno complexo genericamente denominado de afeto (ver página 69), o domínio do Afeto, inserido no âmbito do SA, representa um instrumento teórico-analítico que nos permite flagrar textualmente instâncias interacionalmente situadas de avaliações que se assentam em termos que remetam ao complexo universo da afetividade humana. Por exemplo, quando alguém diz “eu amo cerveja”, pouco importa ao domínio do Afeto se o amor ventilado pela pessoa existe ou não, qual a substância psicológica ou sua intensidade. O que tal instrumento visa a categorizar é o potencial avaliativo do emprego de tal termo. Quando digo que amo ou odeio algo, avalio-o de forma positiva ou negativa, com determinada intensidade e em um escopo dado. Por essa razão, quando me referir ao domínio do Afeto, como de praxe na literatura da área, opto por grafá-lo com a primeira letra em maiúsculo com vistas a diferenciá-lo da categoria de afeto mencionada no capítulo 4. Faço o mesmo com os termos Julgamento e Apreciação, apresentados adiante, pelas mesmas razões.

O domínio do Julgamento caracteriza-se por cartografar o terreno das instâncias linguísticas que se assentam na plaga semântica da ética, que permitem ao sujeito que se empodera da língua tecer avaliações de cunho moral, via de regra, acerca do comportamento de seu(s) interlocutor(es), de terceiros ou mesmo de si próprio, desde que tal comportamento seja metaforicamente “terceirizado”. A sistematização proposta por Martin e White (2005) prevê duas espécies de Julgamento: Estima social e Sanção social, sendo essas duas categorias laminadas segundo a natureza ética do jugo construído. Não existe um diapasão determinante para distinguir ambos os construtos, podendo haver pontos de interseção e confusão entre ambos – como veremos nos capítulos seguintes. Porém, os Julgamentos de Estima Social tendem a fundar-se sobre aspectos personalíssimos, atuando sobre a dimensão ética da vida humana; por outro lado, os Julgamentos de Sanção social têm como área precípua o âmbito legal (não necessariamente jurídico, por exemplo, pode-se falar de modo sancionador no universo religioso ou esotérico). Por fim, o domínio da Apreciação nos oferta mecanismos para observarmos o potencial axiológico das unidades linguísticas integradas ao universo dos significados estéticos.

Conforme apontado por Martin e White (2005), não há uma tripartição perfeita e estanque entre os três domínios que compõem o subsistema de Atitude. Estes são, no limite, mutuamente interpenetráveis e retroalimentados, tendo o afeto como seu elo. Tal permeabilidade, antes de diminuir a força analítica do ferramental em questão, representa condição fundamental de sua viabilidade, posto que é justamente essa sua flexibilidade que lhe torna capaz de mediar analiticamente a inter-relação dialética entre as formas linguísticas abstratamente destacadas e os fenômenos discursivos nelas inscritos. Nessa linha, podemos identificar uma analogia entre o emprego aqui prospectado ao SA e a forma como o uso da taxonomia laboviana foi defendido na seção anterior: ambos emergem como ferramentais eminentemente linguísticos reconfigurados de modo a permitir-nos, com base em suas categorizações, exprimir significações acerca de fenômenos discursivo-interacionais.

Adicionados os subsistemas da Gradação, do Engajamento e da Atitude – com suas regiões semânticas inerentes (Afeto, Julgamento e Apreciação) ao nosso arsenal de instrumentos analíticos, dispomos de um equipamento linguístico-discursivo capaz de organizar a miríade de possibilidades de construção axiológica segundo as três configurações mais prolíficas de emergência textual da avaliação. Estas são: Afeto (avaliação centrada no avaliador e tecida sob o prisma dos sentimentos e emoções de um

sujeito acerca do objeto valorado), Julgamento (avaliação tecida como juízo moral a respeito do mosaico de decisões e comportamentos aforados a um indivíduo e que tem seu enfoque no elemento avaliado) e Apreciação (avaliação cunhada como posicionamento estético).

Introduzida a díade de expedientes teórico-analíticos que me orientarão e municiarão na análise dos dados gerados para nesta tese, passamos ao nosso primeiro momento de encontro com a materialidade interacional, produzida a partir das minhas conversas com Michelle e Gustavo, apresentados no capítulo seguinte.

Retratos discursivos da violência na escola: as experiências de Michelle e Gustavo reconstruídas em palavras

Além de arguto pensador, como denota a sutileza de muitas de suas reflexões e a doçura de suas íntimas confissões, Vygotsky dispunha de uma sensibilidade rara, que lhe permitiu poetizar a inter-relação sinuosa entre as vivências humanas e sua reconstrução no seio do discurso com um belíssimo tropo: aquelas, tal qual água que escorre pelos nossos dedos, dão-se de forma sempre fugidia às palavras (ZAVERSHNEVA, 2010). Podemos depreender da referida imagem metafórica a existência de um vínculo estreito entre a linguagem e a experiência. A partir de sua contemplação, contudo, também compreendemos que esse elo não se estabelece de modo determinista ou cogente: nossos viveres, em alguma medida, se inscrevem nas palavras de forma sempre idiossincrática; como encontros furtivos, não como causações lógicas.

Em linha com a lucidez do pensamento vygotkiano e enriquecido pela bagagem de ferramentais teórico-analíticos detalhados no capítulo pregresso, inicio o momento de primeiro contato mais esmerado com os dados gerados e selecionados para esta tese. Antes de debruçarmos-nos mais detidamente sobre esse material discursivo, contudo, julgo importante expor novamente ao(à) leitor(a) que tem me acompanhado ao longo desta jornada investigativa os objetivos fundacionais que norteiam a presente pesquisa. Estes são:

- 1) Produzir entendimentos sobre como as experiências subjetivas de docente-discente-profissionais da educação com a violência em suas escolas são reconstruídas em discurso.

- 2) Gerar inteligibilidades sobre como tais visões acerca da violência escolar são articuladas discursivamente à noção de afetividade, conforme caracterizada teoricamente nesta pesquisa.

Como já dito anteriormente, a consumação de tais objetivos basilares decorrerá da consecução de outros objetivos, subsidiários aos primeiros:

- 1) Examinar linguístico-discursivamente os retratos experienciais coconstruídos pelos partícipes deste trabalho sobre a violência em suas vivências escolares.

- 2) Analisar os expedientes linguístico-discursivos empregados na reconstrução em palavras de tais vivências à luz de sua inter-relação com a noção de afetividade

3) Escrutinar a influência exercida pelas vicissitudes interacionais na produção da peça discursiva analisada.

4) Apreciar as regiões de inteligibilidade devassadas analiticamente com base no arcabouço teórico que sustenta esta investigação.

5) Inquirir a função exercida pela inter-relação entre ideologia e axiologia na constituição dos quadros experienciais desenhados pelos participantes.

6) Sondar analiticamente o papel desempenhado pela estrutura narrativa na conformação das vivências inscritas nas histórias aqui apresentadas.

7) Vislumbrar sob lentes analíticas a função exercida pelos expedientes avaliativos na reconstrução das experiências de cada um dos participantes com a violência em seus trajetos escolares.

Por razões fundamentalmente estilísticas e retóricas, opto por estruturar as análises construídas ao longo dos capítulos 7 e 8 em torno da figura de cada um dos participantes deste esforço conjunto de produção de saberes, sendo a primeira a ser enfocada a professora Michelle. Adiante, devassarei investigativamente um dos segmentos interacionais destacados de minha conversa com a docente. Todavia, antes de me inclinar sobre essa documentação, considero importante esclarecer ao(à) leitor(a) que me prestigia alguns aspectos concernentes ao cenário contextual que envolve o intercurso discursivo em questão, a saber, 1) a minha relação pregressa ao desenvolvimento da presente pesquisa com Michelle; e 2) as especificidades situacionais que caracterizaram o evento de geração dos dados analisados na seção 7.2.

7. 1. A encarnação biográfica do discurso: eu e Michelle e as histórias que antecedem as histórias

Minha trajetória se entrelaça à de Michelle em 2009²². Um ciclo se encerrava para mim: finalmente, estava prestes a concluir meu longo período de estudos no Brizolão que me acolheu desde a minha chegada em Santa Teresa²³. O mesmo ano parecia guardar à professora experiências distintas: Michelle acabara de chegar à minha amada escola,

²² A breve narrativa erigida nesta seção tem como fundamento minhas lembranças acerca dos momentos divididos com Michelle ao longo da minha trajetória docente-discente e um conjunto de informações e confidências assinaladas pela participante em nossa interação. Ainda que tal emprego pudesse ser previsto pelo TCLE, fiz questão de contatar novamente Michelle antes da inclusão desta história na presente tese com o intuito de solicitar sua concordância acerca desse acréscimo, a qual foi pronta e entusiasticamente concedida pela professora.

²³ Lembro, novamente, que o nome verdadeiro do bairro foi omitido com o intuito de preservar o sigilo acerca da identidade dos participantes e da instituição citada.

transferida de uma outra cidade. Apesar da escalada assustadora de violência experimentada pela comunidade em que essa instituição tinha sede, eu olhava com saudade para todos os espaços e cenários que abrigaram grande parte da minha infância e adolescência. A julgar por algumas das pontuações feitas pela participante em nossa conversa, integrada em parte a esta pesquisa, distintos pareciam ser os sentimentos que povoavam o seu coração. Medo, apreensão, temor, inquietude, terror são palavras que pululam de sua boca ao referir-se ao Brizolão, que tantas alegrias me deu em minha vida.

2009 passou. Nos anos seguintes, apesar de formalmente desquitado da escola, rotineiramente visitava-a; seja por razões afetivas (reencontrar velhos mestres e colegas), seja por razões práticas (realizar estágios supervisionados e projetos de ensino da graduação). Nesses episódios de retorno, reencontrei em inúmeros momentos Michelle, uma das professoras que mais me ajudou e estimulou a seguir a carreira do magistério. Ainda que sempre honesta em relação às agruras e violências experimentadas pelos professores no contexto de falência político-econômica do Estado brasileiro, a professora de Geografia nunca deixou de me incensar na minha busca por essa profissão, destacando todo o conjunto de alegrias e benefícios (nenhum deles de ordem financeira, porém) que acompanhariam a vida na sala de aula.

Diante do azo de produzir uma pesquisa acerca da temática aqui abordada, Michelle foi uma das primeiras pessoas que me vieram à cabeça quando comecei a me ocupar da escolha dos seus participantes. Seu concurso parecia produtivo tanto pela forma sempre prestativa com a qual Michelle respondeu a todos os meus convites e pedidos de ajuda desde meus tempos de discente quanto, e principalmente, pela bagagem biográfica da autora (da qual eu dispunha de razoável ciência), calejada por uma longa trajetória de experiências de acolhimento e violência na rede pública de ensino. Minha expectativa positiva se confirmou com a efusiva aceitação de meu convite pela professora. Expliquei minuciosamente os objetivos e a temática a ser tateada pelo estudo do qual Michelle viria a se tornar membra. Marcamos um dia, combinamos um horário e um local conveniente: tinha eu assim a primeira entrevista da minha pesquisa de doutorado.

O nosso encontro interacional se deu no mesmo Brizolão em que nossos caminhos se entrecruzaram pela primeira vez. Lugar mais propício não poderia haver: além de cômodo para ambos, a escola em questão carrega consigo uma aura de experiências e afetos absolutamente incompreensível para quem não tenha sua biografia entremeada a seus aposentos. A professora tinha algumas horas vagas naquele dia; concluía suas aulas no turno matinal às dez da manhã e retornava à sala de aula apenas após o almoço.

Decidimos então realizar nosso diálogo na sala dos professores, que possuía um espaço confortável, além de estar ocupada apenas por nós dois naquele momento.

Antes de iniciarmos a entrevista, em uma conversa informal entre professora e aluno (hoje dois colegas de profissão), me foram confidenciais pela docente²⁴ os eventos estressantes que haviam predominado nas primeiras aulas por ela ministradas naquela manhã. Era possível ver em seus olhos cansaço e desânimo; como alguém a quem a mente padece mais que o corpo. Como, em meu contato anterior com Michelle, já havia lhe passado as informações gerais sobre a pesquisa e a entrevista, perguntei à docente se ainda perdurava alguma dúvida. Não havendo qualquer questionamento, repassei brevemente os objetivos e procedimentos da pesquisa e solicitei-lhe a assinatura do TCLE. Após a oficialização do consentimento da participação, iniciamos o evento interacional. Este teve uma duração de, aproximadamente, 19 minutos.

O fio de Ariadne que conduziu toda a conversa foi a reedificação de situações experimentadas no contexto de sala de aula. Inúmeras dessas experiências tecidas discursivamente se assentaram em momentos de tensão, havendo um grande investimento afetivo meu e de Michelle na interação, pois algumas destas eram comuns a ambos. Episódios como aqueles consignados no fragmento 1, apresentado adiante, emergiram interacionalmente em diversos pontos do nosso intercâmbio, especialmente após a realização das perguntas balizadoras, que tinham a função de justamente orientar nosso diálogo a essa região temática. Porém, também houve instantes de descontração e irreverência: trocas sobre casos engraçados, lembranças acerca de alunos(as) que deixaram saudades em nossos corações e, principalmente, reconstruções de viveres agradáveis e calorosos em nossa escola.

O encerramento da minha interação com Michelle foi formalizado pela chegada de outros professores ao nosso ponto de encontro, criando um ambiente de distrações e iniciando conversas paralelas. Como já dispúnhamos de um volume significativo de dados e a professora também tinha outros compromissos, optei por encerrar a entrevista. Exibo a seguir um pequeno recorte desse material, selecionado por sua riqueza em face dos objetivos deste estudo.

7. 2. Fragmento 1: Cena de filme de terror

²⁴ Antes de cometer qualquer inconfidência com a publicação de informações não-desejadas pela professora, enviei o texto ora apresentado e pedi-lhe sua autorização – concedida por ela prontamente.

1	Diego	então michelle (.) a:: eu queria saber se durante
2		esse período que você vem atuando como professora
3		de geografia a:: (.) <tanto na rede pública quanto
4		privada> se:: você já presenciou algum caso de
5		violência (.) de qualquer tipo sabe desde
6		enfrentamento físico até mesmo
7		[coisas (menores)] [hhhhhhhhhhh]
8	Michelle	[<todo dia pode ser>] a resposta[hhhhhhhhhhh]
9	Diego	claro que pode ser hhhhhh mas você teria assim:::
10		(.) algum caso aí que te marcou tipo::: pra
11		exemplificar né
12	Michelle	nossa diego::: (1,0) assim::: (.) são tantas
13		situações que a gente vive aqui no cie ²⁵ né (.) TÁ
14		mas teve um caso que realmente ficou marcado foi
15		de um menino:: (.) do primeiro ano ele (1,0)
16		felipe ²⁶ se não me engano o nome (.) que tinha
17		entrado na escola recentemente (.) era um dos novos
18		que vieram na levada de [dois mil e dez]
19	Diego	[urrrum::::: sei]
20	Michelle	e ele tinha um comportamento horrível assim:::
21		<u>nossa</u> (.) ele era um terror (.) eu ouvia outros
22		professores reclamar dele nas aulas mas eu acho que
23		ele era pior na minha sabe (.) não fazia nada
24		< <u>absolutamente nada</u> > (.) ele chegava, colocava o
25		pé em cima da mesa, ligava celular imagina (.)
26		imagina a peça aí::; ã::::: eu fiquei aguentando
27		essa situação durante várias aulas (.) tentei
28		chamar pra conversar, procurei a coordenação que
29		não deu nenhum apoio (.) conversei com os outros
30		alunos que só me disseram coisas horrorosas dele::
31		e:: que ele já era metido com o tráfico e vivia lá
32		no buraco quente e tal (.) aí::: teve um dia que
33		eu cheguei no meu limite: (1,0) mesmo com medo eu
34		resolvi mandar ele sair da sala (nem me lembro)
35		direito só sei que fiz um escândalo (.) como ele

²⁵ O nome verdadeiro da escola foi ocultado por motivos éticos e de manutenção de sigilo, solicitada pela participante.

²⁶ Nome fictício.

36		não me obedeceu, eu saí batendo porta, gritando e
37		fui [atrás da inspetora]
38	Diego	[nossa]
39	Michelle	e ela me viu tão transtornada <mas tão
40		transtornada> que ela chegou a tomar um susto
41		(.)::: aí ela voltou comigo pra sala e foi tentar
42		controlar o menino sabe:: tentar tirar ele de sala
43		(.) mas o menino endoidou mes:::mo começou a xingar
44		a gente e querer tacar coisas em mim e nela
45	Diego	<nossa> que bizarro cara
46	Michelle	cena de filme de terror mesmo (.) aí tiveram que
47		chamar o policial que ficava no dpo do lado da
48		escola pra conter o garoto porque nem os homens da
49		escola ali é:: o pess-o pessoal da manutenção e
50		tal:: ninguém meteu a mão no menino por medo de ele
51		estar envolvido
52	Diego	cara que <sinistro> cara (.) aqui dentro da
53		escola::: (.) nunca ia imaginar
54	Michelle	NÃO e o pior você não sabe (.) [na hora]
55	Diego	[que?]
56	Michelle	que ele tava saindo sozinho lá da direção, porque
57		obviamente os pais nem foram buscar nem nada (.)
58		<nem apareceram na escola> justamente na hora que
59		eu também tava saindo (.) tipo pra tu ver a
60		irresponsabilidade do pessoal da escola::::=e os
61		coordenadores e tal(.) ele passou quase do meu lado
62		com o zelador do lado e disse (.) tu tá fodida na
63		minha mão sua piranha:: tu vai ver só ((imitando
64		voz masculina com sotaque carioca bem marcado))
65	Diego	<u>do lado do seu alberto</u> ²⁷ ?
66	Michelle	do lado dele e ele nem tchum hhhhh[hhhh]
67	Diego	[hhhh]e aí::
68		que que tu fez? como que ficou isso?
69	Michelle	aí que ele <pelo que eu fiquei sabendo> entrou de
70		vez pro bonde lá dos cara e parou de frequentar
71		(1,0) mas eu fiquei quase um mês sem vir pra escola

²⁷ Nome modificado por motivos éticos.

72		depois daquele dia (.) peguei um atestado de uns
73		quinze dias e esperei eu ter condições <mínimas>
74		assim de voltar
75	Diego	se fosse eu nem tinha voltado

Antes de dar início à análise intentada nesta seção, julgo importante tecer algumas considerações acerca das escolhas teórico-metodológicas que impactam na confecção dos dispositivos analíticos empregados aqui. Em primeiro lugar, vale ressaltar que as categorias acionadas na produção de inteligibilidades não foram selecionadas fortuitamente, mas sim a partir de uma reflexão acerca de sua adequação ao relevo de construções discursivas encontradas nos dados em lente vis-à-vis aos objetivos desta investigação. Isso equivale a dizer que os ferramentais ora utilizados, tanto os apresentados no capítulo 6 quanto os cunhados *ad hoc* para o exame do fragmento 1, são um produto de um diálogo entre meus interesses de pesquisa e as especificidades e vicissitudes dos dados, que demandam acomodações e instrumentos interpretativos impossíveis de serem previstos antes do contato com tal materialidade interacional.

Outro ponto importante a ser assinalado diz respeito à dinâmica escalar de articulação dialética entre os diferentes níveis engolfados pela prática discursiva, desde as opções gramático-lexicais (HALLIDAY, 1994) mais microssituadas até os efeitos semântico-discursivos mais amplos, que instanciam e dialogam com processos históricos, sociais, políticos, etc. de alcance macro. Ambiciono com tal método analítico encontrar um ponto de equilíbrio entre duas formas de encaminhamento de análises linguístico-discursivas, que considero limitadas – em face dos interesses desta investigação. Estas são, de um lado, um exame de caráter gramático-funcional, em que se esmiúçam as articulações de linguagem e suas funções, porém sem de tais entendimentos depurar os processos sociais encrustados no tecido discursivo²⁸; do outro, uma análise de natureza semântico-ideológica, preocupada com os fenômenos macro olvidados pela corrente anterior, mas descuidada dos modos como tais instâncias se materializam microssituadamente nas escolhas linguísticas comezinhas dos interagentes.

Começemos nossa exploração das riquezas do fragmento 1 por seu título, que desempenha o papel de síntese de toda a peça analítica a ser propugnada. A minha decisão de caracterizar o segmento interacional com o epíteto *cena de filme de terror* não

²⁸ Halliday (1994) caracteriza tais empreendimentos como comentários sobre textos, não análises.

é furtiva nem inocente. Como pretendo afirmar com uma série de subsídios linguístico-discursivos ao longo desta seção, o afeto do terror emerge como um eixo de reconstrução discursiva das experiências de Michelle com a violência escolar ao longo de diferentes momentos de nossa interação. Essa emergência se dá, fundamentalmente, em dois movimentos, intimamente interligados e retroalimentados. Por um lado, o terror perfaz um dispositivo axiológico, que, assentado em um construto afetivo, viabiliza um mosaico de valorações e posicionamentos acerca de situações e sujeitos reedificados narrativamente pela professora. Ao mesmo tempo, a confluência de emoções consignada na ideia de terror é confeccionada na história da participante com base em duas chaves de organização do discurso narrativo, segundo Carroll (1990), culturalmente cristalizadas no pensamento ocidental. A primeira é a estruturação da história com base em uma oposição maniqueísta entre dois polos, o bem e o mal, personificados na figura de uma vítima (quase sempre, indefesa diante das causas de seu sofrimento) e um algoz²⁹ (cujas atitudes de violência não encontram nenhuma justificação ou relativização). O segundo, a esquematização dos pontos culminantes da narrativa (na tipologia laboviana, denominados de ação complicadora) em dois momentos, sendo o segundo uma virada de enredo (*plot twist*), que representa um agravamento dramático da história.

A articulação entre ambos os movimentos que orbitam, ideológica e axiológicamente, em torno do eixo do terror se conforma à reflexão de Martin (2004) e Bakhtin (2010) sobre o poder de ação social do enunciado / discurso. Do ponto de vista axiológico (interpessoal), o calidoscópio de produções discursivas interligadas ao eixo afetivo em questão permite a ambos os sujeitos envolvidos na interação constituírem uma série de momentos de (des-)alinhamento e a formação de sentidos comuns (*communities*) (MARTIN, 2004). Sob uma ótica ideológica (ideacional), as formas discursivas plasmadas no arcabouço cultural comum a ambos os participantes oferecem uma clave de relativa estabilidade à luz da qual Michelle narrativiza suas vivências com a violência na escola de modo retoricamente significativo, emulando, em algum grau, um padrão de histórias recorrente no cânone literário-narrativo ocidental. Cabe lembrar ainda que, apesar de eu aqui me referir a ambos os expedientes de forma isolada, na análise a ser empreendida nesta seção, busco explicitar as dobraduras e imbricações entre as duas instâncias; a forma como o seu entrelace compõe uma dança dialética de trocas interacionais.

²⁹ Em sua teorização, Carroll (1990) emprega, predominantemente, os termos monstro e vilão. Opto aqui por traduzir tais ideias no item lexical algoz, que remete à noção de uma pessoa que comete violências contra outrem.

O fragmento 1 tem como ponto de partida um questionamento diretivo, esculpido por mim (linhas 1-7), que introduz na minha conversa com Michelle uma das perguntas norteadoras formuladas *a priori* com o intuito de balizar as entrevistas realizadas para esta pesquisa: você já presenciou algum episódio de violência na escola? No entanto, em vez de uma mera reprodução mecânica, minha indagação à professora carrega elementos ‘particulares à trajetória da entrevistada, os quais me eram conhecidos: como professora de geografia a:: (.) <tanto na rede pública quanto privada>³⁰ (linhas 2-4). O encaminhamento interacional promovido por meu questionamento é materializado no trecho destacado não apenas no seu aspecto semântico mais patente, mas também com base em elementos prosódicos, como a adoção de uma cadência de fala mais lenta quando da referência aos espaços de atuação da participante.

Em linha com Bamberg e Georgakopoulou (2008), que preconizam o caráter dialógico e complexo do artesanato narrativo, entendo que muitas das particularidades pertinentes ao ordenamento e o desenvolvimento da história costurada por minha colega a partir da linha 10 têm correlação tanto com o norteamento imposto pela minha interpelação inicial quanto com a vigência de uma série de especificidades situacionais que envolvem o meu encontro com a artesã desta pesquisa. O alto nível de canonicidade estrutural da narrativa, dispondo de todos os estágios prescritos pelo diapasão laboviano, por exemplo, decorre da dotação à professora de um amplo espaço interacional para a reconstrução de suas vivências. Este é conferido tanto pela minha interrogação, que desempenha a função de peticionar a narrativização de tais experiências, quanto pelas contingências do contexto em que ambos estamos inseridos: uma pesquisa que versa centralmente sobre a temática subjetiva a ser perfilhada pela narradora. Ademais, o grau de detalhamento e a pluralidade de comportamentos ilustrados na história contada após a minha intervenção dialoga com a amplitude da caracterização de violência proposta: desde enfrentamento físico até mesmo [coisas (menores)] (linhas 5-7).

A resposta imediata de Michelle marca, fundamentalmente, um esforço de evasão: [<todo dia pode ser>] a resposta (linha 8), que também patenteia o ambiente amistoso e informal da entrevista, permeada por risadas e bom humor: [hhhhhhhhhhh] / claro que pode ser hhhhhh (linhas 8-9). Apesar de seu tom escorregadio, contudo, a réplica da tecelã da interação em tela institui uma avaliação de alta Gradação (MARTIN; WHITE, 2005) sobre seu cotidiano de trabalho no magistério, a partir da

³⁰ Ver o autorretrato discursivo construído por Michelle na página 40.

evidenciação do caráter corriqueiro e banal da violência por ela experimentada em seu espaço de trabalho – ainda que parte da força axiológica de seu enunciado tenha se diluído no tom jocoso em que ele se inscreve.

A manobra de desvio empreendida por Michelle tem como contrapartida um esforço protagonizado por mim, de retomada do eixo temático anterior, apresentando um novo questionamento acerca das experiências da minha interlocutora com a violência, desta vez, ainda mais deliberadamente: *mas você teria assim::: (.) algum caso aí que te marcou tipo::: pra exemplificar né (linhas 9-11)*. Novamente, temos uma petição pela produção de uma narrativa, conferindo abertura interacional para a confecção posterior de uma história ortodoxamente estruturada. O movimento discursivo seguinte da professora, após um breve desconcerto com a minha insistência (*nossa diego::: (1,0) assim::: (.) [linha12]*), reforça a ideia erigida em momentos anteriores acerca da recorrência e cotidianidade de situações de violência experimentadas por ela em seu trabalho: *são tantas situações que a gente vive aqui no ciep (linhas 11-12)*. Nessa segunda evasão, porém, a engenheira de nossa interação restringe o quadro espacial da ocorrência de situações compatíveis com a minha indagação ao contexto da escola que entrecruza ambas as nossas trajetórias, estabelecendo um ponto de alinhamento comigo, ao fazer referência a um quadro social de violência intimamente conhecido e experienciado por mim.

Após as deambulações iniciais, a narrativa de Michelle sobre a temática recorrentemente introduzida por mim se inicia na linha 13, tendo como umbral de transição entre o mundo da narração e o mundo da narrativa (LABOV, 1972) a enfática concordância da narradora: *TÁ. Empreendido esse arroubo de entrada no terreno de sua história, a professora a inicia, em linha com o ordenamento ortodoxo laboviano, com a confecção de um breve sumário, abre-alas de uma narrativa que se desfolha: teve um caso que realmente ficou marcado (linhas 14)*. Mais do que apresentar um encadeamento de cenas vindouros, o breve apontamento da participante dá corpo textual a uma avaliação forte, consignada na região do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005), acerca da rede de experiências a ser reconstruída, caracterizando-a como um conjunto de vivências de efeitos subjetivos duradouros: *ficou marcado (linha 14)*. Ademais o peso axiológico de qualificar um momento vivido como uma marcação, uma inscrição na sua paisagem psicológica, a narradora ainda introduz um elemento de Gradação de tal avaliação, conferindo-lhe ainda mais intensidade: *realmente (linha 14)*.

Sucedendo o breve sumário gizado pela interagente, emerge na nossa conversa uma longa seção de contextualização, que corresponde na tipologia laboviana ao estágio narrativo da orientação. Nela, Michelle inicia a confecção discursiva do episódio de agressões por ela experimentado como um momento de terror. O primeiro aporte em tal direção é a escultura avaliativa de Felipe, discente responsabilizado pelo cometimento dos atos de violência contra a professora, em conformidade com o *ethos*³¹ do algoz (CARROLL, 1990). Em linha com o pensamento bakhtiniano, essa construção se assenta sobre uma torrente intensa de expedientes axiológicos endereçados ao aluno.

O primeiro deles, produzido logo após uma breve descrição do indivíduo por ele contemplado (felipe se não me engano o nome (.) que tinha entrado na escola recentemente [linhas 15-17]), possui um caráter socialmente constricto ao espaço da escola em que os eventos narrados foram sediados (o fatídico Brizolão), sendo compreensível apenas àqueles que disponham de algum conhecimento acerca de sua história. Como laconicamente relatado em meu autorretrato (ver página 40), a instituição de ensino que abrigou a maior parte da minha trajetória discente viveu um rápido processo de deterioração de seu tecido de sociabilidade, experimentando um aumento pantagruélico nos episódios de violência. Muitos dos homens e mulheres integrados ao terreno dessa escola tendem a localizar o marco de tal transição na virada da década dos anos 2000 para os anos 2010, período em que a cidade que circunscreve o Brizolão, São Gonçalo, viveu mudanças importantes, recebendo um quantitativo significativo de imigrantes. A chegada destes, além de modificar a estrutura econômica de muitos bairros (como o meu, predominantemente rural até 2010), implicou em uma inflamação populacional do município, que teve seu total de moradores multiplicado por quatro³², enquanto sua estrutura de serviços sociais, em lugar de se acomodar aos novos desafios, se estiolou. Com a crise social que se abateu sobre a cidade, os índices de violência também dispararam. Inúmeros seriam os fatores que, em inter-relação complexa, poderiam explicar a constituição de tal fenômeno; porém, muitos habitantes antigos de São Gonçalo preferiram o caminho da simplificação grosseira e associaram o aumento da criminalidade ao desembarque dos novos gonçalenses, instituindo mais que uma culpabilização indébita e imoral de uma franja heterogênea de pessoas, uma verdadeira eiva sobre essa nova faixa da população.

³¹ Emprego o termo assinalado em sua acepção leiga (não-acadêmica), como uma imagem de si ou do outro, uma identificação.

³² Dados oriundos do censo do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/sao-goncalo.html>. Acesso em: 28/05/2020.

Os efeitos dessa teorização estigmatizante foram devastadores para muitas instâncias, agora em ebulição, da vida social da cidade, gerando interpretações rasteiras e discriminatórias para vários de seus problemas, novos e antigos. As mudanças experienciadas pelo município chegaram à escola aqui referida; e, tragicamente, não faltaram vozes que reproduziram as mistificações acerca dos novos moradores. Na prática, tais visões escotomizadas fomentaram uma segmentação do corpo discente do CIEP – de modo, amiúde, preconceituoso – em duas categorias: os alunos orgânicos (que já viviam na comunidade antes das transformações mencionadas) e a geração de 2010, acusada veladamente pelos problemas que afligiram a escola.

Não cabe aqui explicitar a absurdidade e a incoerência dessa visão, tão injusta e deformada; porém, conhecê-la torna-se imperativo para entendermos o peso da avaliação erigida por Michelle ao caracterizar Felipe como um dos novos que vieram na levada de [dois mil e dez] (linha 17-18)³³. Trata-se aqui de uma valoração depreciativa engendrada sob a égide do Julgamento de Estima social (MARTIN; WHITE, 2005), que, quando vislumbrada à luz desse conjunto de discursos que perpassam o debate público sobre a ascensão da violência em São Gonçalo, ganha uma Gradação sobressalente. Mais do que a inclusão do aluno em uma categoria estigmatizada, há o peso dessa compreensão moralista e simplificadora dos processos históricos, geográficos, sociais, culturais, etc. que culminaram na explosão dos casos de violência no Brizolão, que recai sobre os ombros de Felipe como uma acusação velada, uma responsabilização metonímica por um mal do qual ele é mais vítima do que culpado. A linha interpretativa que assumo neste momento da análise ganha ainda mais têmpera se perspectivada à luz de outros comentários feitos por Michelle – no azo de nossa conversa informal anterior à entrevista – acerca da questão da geração de alunos de 2010 e seu papel no aumento da sensação de violência em nossa escola, contingência que pode ter influenciado o meu breve (porém significativo) assentimento que segue a avaliação de minha interlocutora.

A pintura de Felipe como algoz da cena de terror delineada pela narrativa de Michelle segue no turno seguinte, em que a participante erige outro Julgamento de alta Gradação, desta vez, sobre o comportamento do aluno: ele tinha um comportamento horrível (linha 20), sendo o peso gradativo do jugo materializado pela força axiológica do qualitativo *horrível*. Há aqui uma dificuldade de categorização

³³ Não caberia a mim, nem seria pertinente aos objetivos desta pesquisa, especular qual o grau de acomodação dessas ideias com a visão (que culpabiliza os novos moradores pelos problemas de São Gonçalo). Faço uma breve explanação acerca de tal quadro ideológico apenas com o intuito de contextualizar historicamente um aporte avaliativo de Michelle que converge com uma ideia corrente nos meios sociais que engolfam nossa interação.

do tipo de Julgamento que tal avaliação pode perfilhar (Estima Social ou Sanção social, segundo a teorização do SA). Entendamos essa fricção. Conforme preconizado por Martin e White (2005), os Julgamentos se inserem no quadrante da valoração de cunho moral, divergindo no seu âmbito de incidência. Enquanto Estima social lida com noções avaliativas que submetem toda a dimensão ética da subjetividade humana ao crivo da qualidade e da pertinência, a Sanção social olha para o mesmo universo, porém pelo ponto de vista da legalidade e da imputabilidade de culpa.

Ainda que se observe uma distinção substantiva entre as duas instâncias axiológicas, em inúmeras situações, essa fronteira torna-se porosa, sendo justamente esse o caso que temos em lente. De um ponto de vista esquemático, a reclamação de uma professora acerca do comportamento de um aluno em sala de aula perfaria uma forma de sanção, posto que se prescreve ao *ethos* docente tradicional o dever de advertir e punir atos e modos de ser discentes considerados como inadequados ao espaço pedagógico. Logo, a qualificação do comportamento de Felipe como horrível representaria a instanciação de um Julgamento de Sanção social. Contudo, na narrativa empreendida por Michelle, toda a concepção ortodoxa de regimento escolar é desestabilizada, sendo a própria situação de uma professora sofrer agressões sistemáticas de seus alunos um indicativo da inexistência (ou debilidade) da autoridade docente e, portanto, de sua impossibilidade de aventar sanções efetivas contra seu aluno indisciplinado. Entendo, com base em tal reflexão, que a caracterização sob a chave do Julgamento do comportamento de Felipe como horrível – assim como outras valorações posteriormente abordadas – repousa em um limbo de tensão entre ambas as categorias de Estima e Sanção social, devendo ser situada nesse entrelugar.

O esforço de instituição discursiva de Felipe como o algoz (CARROLL, 1990) das experiências aterrorizantes de nossa tecelã de histórias prossegue, assentado em um novo aporte avaliativo, novamente localizado na região do Julgamento, em uma fronteira não-demarcada entre a Sanção e o Estigma social: nossa (.) ele era um terror. Aqui, todavia, a valoração instituída pela narradora observa dois agravos. O primeiro deles reside na interjeição cunhada pela participante, a qual não apenas marca em sua prosódia um ponto de relevo avaliativo, como também narrativiza um investimento afetivo, uma entrega da interagente ao seu derramamento de experiências. O segundo mecanismo de Gradação (MARTIN; WHITE, 2005) do construto axiológico em lente se materializa no caráter externo (LABOV, 1972) do jugo. Ao empreender uma manobra de saída rápida do quadro de sua narrativa, Michelle acentua a importância interacional da

avaliação, conferindo-lhe um relevo característico aos termos posicionados gramaticalmente como apostos. Julgo importante também salientar o recurso deliberado à imagem do *terror*, que instancia de modo ideológico-avaliativo (BAKHTIN, 2010) o diapasão à luz do qual a entrevistada esquadrinha a narrativização de suas experiências.

O concurso da avaliação externa (LABOV, 1972) se repete em outro enunciado integrado à orientação da narrativa da coconstrutora deste estudo: *imagina a peça aí* (linha 26). No caso em tela, contudo, além de mais um Julgamento acerca do comportamento pedagogicamente inadequado de Felipe, temos um movimento interacional de construção de alinhamento pela comunhão avaliativa. Ao instar-me a imaginar o perfil de seu aluno problemático, Michelle estabelece e reforça uma conexão axiológica comigo, erigindo discursivamente um sentido comum (*community*), que, segundo Martin (2004), representa o cerne da significação em sua instância interpessoal. Como salientado pelo autor, no limite, todo enunciado anseia à edificação de tal sentido compartilhado; porém, nem todos se conformam no mesmo grau de explicitação do apontamento da minha interlocutora – um convite aberto à minha congregação afetiva com as experiências por ela narrativizadas.

Na esteira da cartografia axiológica da imagem de Felipe como o *ethos* da violência, que perpassa toda a orientação da história em lente, a narradora continua seu esforço de agregar renitentemente traços de desabono ao retrato discursivo do aluno: *eu ouvia outros professores reclamar dele nas aulas. Aqui, contudo, Michelle empreende uma habilidosa tática de expansão dialógica (MARTIN; WHITE, 2005), terceirizando sua avaliação para a voz indeterminada dos demais professores da escola. Como resultado, a docente angaria credibilidade para seus juízos, vestindo-os com um recamo de unanimidade, além de proteger-se interacionalmente de eventuais críticas acerca de sua reconstrução contundentemente negativa e severa do discente. Artifício homólogo é engendrado algumas linhas depois, recrutando, porém, neste segundo momento, vozes ainda mais legitimadas, provenientes dos próprios colegas de Felipe: conversei com os outros alunos que só me disseram coisas horrorosas dele:: e:: que ele já era metido com o tráfico e vivia lá no buraco quente e tal (linhas 29-32). A engenharia de expansão dialógica e vicarização da avaliação, que se materializa na abertura de espaço a vozes de terceiros (outros alunos), desta vez, se justifica ainda mais gravemente pelo caráter do juízo negativo implementado. Diferente das cenas de reedificação experiencial anteriores, em que a professora versara valorativamente sobre elementos do comportamento do*

estudante, no expediente em questão, a contadora da história produz uma ilação de natureza legal (a acusação de cometimento de crime), sendo ainda mais prudente do ponto de vista retórico descolar tal Julgamento de Sanção social de sua responsabilidade.

O esforço de autopreservação articulado pela interagente em sua tessitura narrativa dá lugar, nas linhas 22-23, a uma nova Gradação em relação ao seu Julgamento de Estima/Sanção social sobre Felipe. Esse agravo se ancora no cotejamento proposto entre o comportamento do jovem na aula dos professores (já repreensível) em comparação com os atos de violência cometidos na sua sala de aula (ainda mais incisivos): *acho que ele era pior na minha sabe. De modo a subsidiar tal visão, que reforça ainda mais a relação de agonismo entre ela própria (vítima) e Felipe (seu algoz), a artesã da narrativa edifica outro Julgamento oscilante entre os territórios da Sanção e da Estima social: não fazia nada <absolutamente nada>. Chama atenção em tal enunciado a densidade de expedientes de Gradação axiológica concentrados em poucas palavras. O agir ocioso do aluno, primeiramente, é sublinhado pela repetição do termo nada; na segunda inserção, o mesmo é potencializado axiologicamente pelo acréscimo do elemento absolutamente. Ademais, há dois elementos prosódicos que contribuem para o agravamento do peso avaliativo da pontuação: o reforço de intensidade da pronúncia do segmento absolutamente nada e a cadência lenta a ele impressa. Finalmente, a tecelã da história ainda ilustra algumas ações pedagogicamente improdutivas – que justificam a sua caracterização como nada - do discente: ele chegava, colocava o pé em cima da mesa, ligava celular (linhas 24-25).*

Como detalhadamente analisado nos parágrafos anteriores, a pintura da imagem de Felipe como um algoz na narrativa que preenche o fragmento 1, concretizada por meio de uma congregação de mecanismos avaliativos, desempenha um papel central na reconstrução das experiências de Michelle com a violência na escola sobre o eixo afetivo-semântico do terror; não como uma teoria geral que ambicione explicar tal fenômeno, mas como uma perspectiva singular que exale sentidos e afetos sobre um problema de impactos efetivos na vida da docente. Pois bem, o segundo movimento em tal articulação maniqueísta a ser empreendido na orientação da história em lente é a edificação da própria narradora como vítima dos males perpetrados por seu aluno (CARROLL, 1990). Numerosos são os expedientes arquitetados nessa direção. Primeiramente, vale destacar o quadro lancinante composto pela coconstrutora discursiva acerca de sua vivência com seu discente: *eu fiquei aguentando essa situação durante várias aulas*

(linhas 26-27). O sofrimento patenteado nesse breve enunciado se materializa microssituadamente tanto pelo uso do termo *aguentar* – que remete a um sentimento de dor ou mal-estar experimentado – quanto pela explicitação do período de duração desse sofrer: *várias aulas*.

Outro insumo empregado na costura narrativa de Michelle como vítima diante dos vilipêndios impingidos por Felipe é a pontuação de seus esforços para o saneamento pacífico do drama enfrentado, que lograram apenas novos ataques por parte do suposto vilão da história: *tentei chamar pra conversar* (linhas 27-28). Na esteira de sua tentativa de encontrar uma solução harmoniosa para os episódios de violência que infligiam sua carne, a narradora ainda ressalta a sensação de desamparo em que se encontrava, desprovida de qualquer suporte por parte das instâncias responsáveis pela administração da escola: *procurei a coordenação que não deu nenhum apoio* (linha 28-29). A omissão da coordenação, retratada na história, ainda passa por uma Gradação, com a escolha da participante pela dupla negação (*não e nenhum*), que traceja com cores ainda mais realçadas o seu isolamento.

Os dois eixos do maniqueísmo afetivamente galvanizado, que marcam a inter-relação de Felipe e Michelle narrativizada no fragmento 1, têm um novo alinhamento na linha 29. Nesta, a contadora da história associa seu esforço de autoconstrução discursiva como vítima da violência de seu aluno a uma avaliação de alta Gradação acerca deste: *conversei com os outros alunos que só me disseram coisas horrorosas dele*. O peso axiológico do Julgamento (outro que se situa no limbo entre a Estima e a Sanção) repousa tanto na escolha lexical de um termo de forte valor negativo (*horrorosas*) quanto pelo recurso à expansão dialógica, que terceiriza a avaliação, construindo no interlocutor um sentido de unanimidade a respeito de tal visão.

Na linha 32, opera-se uma transição estrutural na narrativa tecida por Michelle, introduzindo-se um expediente discursivo que marca a passagem do momento de contextualização da história – caracterizada por Labov (1972) como orientação – para a sua culminância dramática, denominada pelo autor de ação complicadora: *aí::: teve um dia que eu cheguei no meu limite*. Tendo a partícula *aí* como gatilho de alternância entre ambos os quadros narrativos, nos deparamos no primeiro instante da ação complicadora com a mesma moldura maniqueísta de oposição entre a figura de uma vítima (incorporada em Michelle) e um algoz (Felipe), que consignam a narrativa em tela ao eixo semântico-afetivo do terror. Após a construção, repetida quase ao paroxismo, de

avaliações negativas que descrevem o comportamento cotidiano de seu aluno como um ato de violência psicológica e simbólica contra a sua autoridade, a narradora assinala sua capitulação em seu esforço resignado de tentar suportar as agressões sofridas sem uma contrapartida enérgica. A chegada ao limite, portanto, é erigida discursivamente como um resultado das repetidas e imotivadas imolações de Felipe à sua professora, vítima de tais atos negativamente valorados.

Contudo, as escolhas microssituadas da participante – especialmente, no que se refere ao seu labor avaliativo direcionado contra o discente – parecem se relacionar com elementos mais amplos, cuja consideração possui relevância para os fins desta análise. Ao longo de outros estágios da nossa conversa (não-registrados no fragmento 1), Michelle explicita um certo mal-estar em relação a uma possível divergência entre o tipo de construção por ela feita acerca de seu trabalho docente – marcado pela violência e o sofrimento – e o que se poderia tomar como o cânone da pedagogia de caráter progressista-libertador (que tem como seu representante mor no Brasil, Paulo Freire). Por um lado, na visão confidenciada a mim pela artesã deste capítulo, haveria uma expectativa de que uma entrevista com uma pessoa de posicionamentos políticos mais arejados (caso de nossa colaboradora) rendesse descrições e histórias mais edificantes e coerentes com princípios como a horizontalidade das relações em sala de aula (que problematiza a ideia de disciplina tradicional) e harmonização entre docente e discentes (que tenderia a defenestrar episódios de violência). Por outro, Michelle afirmara sentir necessidade de expor com veracidade (termo por ela empregado) a tempestade afetiva por ela experienciada em suas vivências com o comportamento violento de Felipe. É possível, com base em tais reflexões e articulações, interpretar o investimento interacional da entrevistada em compor um quadro avaliativo extenso, aprofundado e de caráter eminentemente desabonador acerca de seu aluno como um mecanismo de mitigação da tensão potencialmente produzida por esse desencontro discursivo entre uma filosofia pedagógica de natureza libertadora e vivências tão aprisionantes como as esculpidas pela professora.

Além de sua instanciação da dinâmica de maniqueísmo semântico-axiológico que opõem narrativamente vítima e algoz, a história cunhada por Michelle costeia a estrutura culturalmente cristalizada dos enredos de terror – que tendem a gerar sentidos alinhados a tal emoção – também por sua aderência ao padrão de dupla culminância dramática, em que estabelece-se uma reviravolta afetivamente catalisadora dentro do próprio quadro de pico da narrativa. Poderíamos denominar tal expediente discursivo, em terminologia

laboviana, de uma ação complicadora encaixada dentro de outra ação complicadora. A primeira dessas faces do promontório afetivo da narrativa, materializado no ponto de virada já analisado (aí - linha 24), se estende até a linha 40, gizando as vivências da professora em seu enfrentamento e tentativa de excomunhão da sala de aula de seu jovem aprendiz.

De modo análogo à dinâmica discursiva observada ao longo da orientação da narrativa, a chave de dicotomização conflituosa entre Michelle e Felipe persiste no quadro da ação complicadora. Porém, com a mudança da perspectivação da história, que deixa de ter o comportamento do aluno como foco, para repousar sobre as vivências afetivamente carregadas da professora, a narradora opera também uma translação nos expedientes avaliativos empregados na reconstrução de suas experiências com a violência. Estes, ao longo da etapa de culminância da narrativa, recaem sobre a própria participante, sendo erigidos sob a moldura do Afeto em lugar do Julgamento. O primeiro exemplo dessa modalidade de construção axiológica emerge na confissão da docente acerca de seu sentimento perante seu algoz (mesmo com medo), que, mesmo indiretamente, constitui uma valoração negativa do adolescente, caracterizado como alguém temerário. A tipificação de sua atuação no embate com Felipe também institui uma nova avaliação contundente, mais uma vez situada na região axiológica do Afeto: eu resolvi mandar ele sair da sala (nem me lembro) direito só sei que fiz um escândalo. Fazer um escândalo significa, em última instância, agir de forma exasperada, de modo que chama a atenção de outrem, sendo tal reação motivada pelo grau de desestabilização causado pelas atitudes do jovem indisciplinado em sua professora. Portanto, ainda que centrada em suas próprias experiências corporais, a caracterização de sua performance na expulsão do discente como escandalosa recai avaliativamente sobre este, contribuindo ainda mais para o seu enquadramento no posto social de algoz.

O padrão de valoração explicitado no parágrafo anterior perpassa todo o primeiro momento da ação complicadora de nossa história, sendo instanciado narrativamente em outras oportunidades: eu saí batendo porta, gritando (linha 36) / ela me viu tão transtornada <mas tão transtornada> (linha 39-40). Contudo, apesar de confeccionadas sob dinâmicas análogas, cada uma das materializações do Afeto centrado no sujeito conta com as suas especificidades. No caso do enunciado de Michelle registrado na linha 36, temos a construção de uma performance avaliativa afetivamente galvanizada, em que a exasperação anunciada textualmente pela narradora (seu

escândalo) ganha novos elementos de ilustração (bater porta, gritar). Ideia semelhante é resgatada no segundo trecho destacado (o transtorno). Porém, neste caso, tal aporte avaliativo destaca-se por sua Gradação impressionante, em que o qualificativo em questão (transtornada) ganha reforços através de três elementos: 1) sua ênfase por meio de sua associação gramatical ao termo *tão*, 2) sua repetição e 3) a pronúncia prosodicamente marcada do mesmo enunciado: <mas *tão transtornada*>. Tais expedientes axiológicos consignados no território do Afeto contribuem para o projeto interacional de Michelle, no seu autorretrato como vítima diante das ações de Felipe, pois acentuam os efeitos deletérios e dolorosos das violências cometidas pelo aluno no corpo e no coração da professora.

Contudo, a constituição de apontamentos valorativos sob o guarda-chuva semântico do Afeto não se dá apenas com a sua ancoragem na própria figura de Michelle; a narradora também emprega seu condão demiúrgico inerente à prática discursiva na terceirização desses construtos afetivos. Dois são os exemplos que ganham saliência no quadro da ação complicadora ora em tela: ela chegou a tomar um susto (linha 40)/o menino endoidou mes::mo começou a xingar a gente e querer tacar coisas em mim e nela (linhas 43-44). No primeiro, temos a introdução de um novo nexos de complexidade à peça avaliativa examinada anteriormente (acerca do escândalo de Michelle). No caso pregresso, a narradora reconstruíra sua experiência de exasperação afetiva como um meio de tecer um jugo negativo sobre o comportamento de Felipe. Neste, vemos a reconstituição da vivência de um terceiro (a coordenadora) diante da reação extremada da professora sobre as ações do seu aluno. Temos então uma avaliação que emula um movimento de dominó, em que um comportamento julgado como condenável ocasiona uma série de efeitos perniciosos sobre os corpos alheios, os quais são alinhavados discursivamente sob a batuta do Afeto. Já o segundo enunciado destacado apresenta uma pontuação axiológica, estada na performance do adolescente que protagoniza a história, também demarcando um momento de culminância afetiva. Porém, se no caso da professora e sua colega, os afetos engendrados em discurso caracterizam ambas as profissionais como vítimas da violência cometida contra elas; no caso do aluno, desponta um movimento em que as emoções catalisam suas agressões – estas, antes comedidas e articuladas com alguma lógica, agora se tornam caóticas e ainda mais perigosas.

Ainda que, devido às razões interacionais já delineadas, o protagonismo narrativo recaia sobre os ombros de Michelle, minha participação também contribui para o desenho da história, e, em seu estágio de ação complicadora, o faz na costura do tecido de avaliações acerca do agonismo de Felipe contra minha interlocutora. Dois são os aportes por mim implementados no trecho em lente: [nossa] (linha 38) / <nossa> que bizarro cara (linha 45). No primeiro, há uma interjeição que, sobreposta à própria fala de Michelle, avalia pela clave do Afeto (explicitando o impacto de tais eventos sobre mim), resultando em um posicionamento de alinhamento em relação às atitudes e sentimentos desenhados pela entrevistada. Na segunda inserção, também teço uma colocação interjetiva – desta vez, ainda mais graduada avaliativamente, por sua marcação prosódica. Porém, a ela acoplo uma avaliação exógena (LABOV, 1972) de alta Gradação (MARTIN; WHITE, 2005), sendo grande parte da força de tal Julgamento de Estima social acerca da experiência a mim confiada proveniente da escolha lexical do termo *bizarro*. Tal opção discursiva cimenta ainda mais o alinhamento interacional entre eu e minha companheira de conversa, já cultivado em outros pontos do fragmento 1. Este repousa sobre o meu mosaico de avaliações, que convergem com aquelas propugnadas pela narradora, contribuindo para a explicitação da existência de um sentido comum - *community* (MARTIN, 2004) - entre ambos os sujeitos construtores da interação em tela.

A saída implementada por mim do universo da narrativa na composição de uma avaliação externa - <nossa> que bizarro cara (linha 45) – parece ter inspirado Michelle a empreender uma manobra convergente, descolando-se de sua história para materializar um juízo de valor sobre todo o episódio por ela redesenhado: *cena de filme de terror mesmo* (linha 46). Há aqui, novamente, uma instanciação de caráter avaliativo cunhada sob a égide do Afeto, centrada, porém, não no sujeito nem em outrem, mas na situação retratada. Esta, contudo, toma como alvo indireto, mais uma vez, Felipe, perpetrador das violências que, experimentadas pela narradora, substanciam o sentimento de terror por ela reedificado.

A emergência explícita do termo *terror* na interação analisada incrementa com cores ainda mais marcantes o esboço discursivo de tal sentimento na narrativa de Michelle. A referência direta a tal quadro afetivo - que visa a caracterizar toda a história como um evento aterrorizante, gerador de vivências permeadas por tal emoção – contribui gravemente para a construção da violência escolar no plexo singular de experiências de Michelle como um episódio de terror. Além dos esquemas ideológicos (BAKHTIN,

2010) já recorrentemente examinados (o maniqueísmo vítima-algoz e a dinâmica narrativa da dupla culminância dramática), são também os expedientes axiológicos responsáveis pela construção discursiva desse manto afetivo que recai sobre toda a história. Dizer que o terror perpassa a narrativa engendrada por minha interlocutora não implica em entendermos que apenas tal região afetiva é instanciada, mas sim que esta representa não apenas um mote renitentemente emplacado, senão um fio condutor de todo o trabalho discursivo registrado no segmento conversacional em tela. Do ponto de vista dos interesses precípuos desta análise, atribuir ao sentimento de terror tal centralidade significa encontrar nele uma linha que demarca as experiências da entrevistada com a violência escolar, sendo um elemento nevrálgico na reconstituição em palavras do encontro idiossincrático de Michelle com tal esfinge.

O quadro experiencial seguinte na ação complicadora se sintoniza com os inúmeros movimentos de qualificação de Felipe como algoz, causador da violência em sua sala de aula: aí tiveram que chamar o policial (linha 46-47). Há, todavia, a introdução de um personagem, o policial, cuja presença na narrativa dispõe de forte valor axiológico, implementando, em última instância, um salto qualitativo tanto na construção ideológica do aluno quanto em sua avaliação. No que diz respeito ao primeiro aspecto, o recurso a um agente das forças de repressão no intuito de placar o estudante violento colabora para caracterizá-lo não apenas como um aluno problemático, passível de punições administrativo-pedagógicas, mas também como um potencial contraventor, alguém que margeia os limites legais do Estado. Do ponto de vista axiológico, tal cenário implica também em um agravamento da valoração anterior acerca do episódio narrado: com a entrada do policial, temos mais elementos avaliativos para qualificar negativamente o comportamento de Felipe e, por decorrência, toda a situação narrativizada. Tal associação do aluno com o universo do crime emerge novamente na forma de uma nova ilação acerca de um suposto pertencimento do jovem aos grupos paramilitares que dominam territorialmente a comunidade onde a escola tem sede: ninguém meteu a mão no menino por medo de ele estar envolvido (linha 50-51). Ademais a insinuação da narradora, dispomos aqui de outra instanciação de uma avaliação cunhada na região do Afeto, sendo o medo tido pelos demais funcionários em relação ao aluno o elemento discursivo responsável pelo desabono do adolescente.

Encontrando uma breve pausa no fluxo de reedificação experiencial de Michelle, eu empreendo novamente uma avaliação desencaixada (LABOV, 1972). Neste momento, porém, a carga avaliativa de tal expediente mostra-se ainda mais robusta, sendo

constituída por um conjunto de elementos axiologicamente relevantes: cara que <sinistro> cara (.) aqui dentro da escola::: (.) nunca ia imaginar (linhas 52-53). Em primeiro lugar, a repetição do termo cara, na perspectiva de sua função na conversa, desempenha um papel interjetivo, construindo não apenas um alinhamento interacional com a narradora, mas uma conexão afetiva – como se as histórias contadas houvessem incitado em mim emoções similares àquelas experimentadas por ela. Além disso, há ainda a materialização de uma avaliação produzida sob a chave do Julgamento (que incide indiretamente sobre o aluno), que caracteriza toda a situação retratada pela participante em um horizonte semântico-axiológico análogo ao sentimento de terror, motriz de toda a narrativa. Assim, estabeleceu-se outro ponto de interconexão e sentido comum entre eu e minha interlocutora. Tal construto ainda sofre uma Gradação prosódica, marcada tanto pela cadência lenta quanto pela ênfase em sua pronúncia.

Após o meu comentário avaliativo externo, temos a emergência do segundo elemento de viés proeminentemente ideológico (BAKHTIN, 2010) que marca a integração da narrativa de Michelle ao eixo constitutivo do terror: a dinâmica da dupla culminância dramática, caracterizada por uma segunda ação complicadora, que introduz outro ponto de virada dentro de uma ação complicadora inicial. A construção de tal instância interacional complexa se assenta em um movimento explícito da narradora, promovendo uma nova reviravolta na história ao qualificá-la axiologicamente como ainda mais importante que o momento anterior: NÃO e o pior você não sabe (linha 54). Essa hierarquização é concretizada pela inscrição de um elemento de comparação ao enunciado, pior, o qual anuncia para mim o advento de experiências ainda mais afetivamente carregadas que as já apresentadas.

Na breve contextualização do segundo clímax da ação complicadora binária da narradora, esta reforça novamente a pintura axiológica negativa de seu aluno, tomando como ancoragem para tal expediente o seu suposto abandono por parte da família: porque obviamente os pais nem foram buscar nem nada (.) <nem apareceram na escola>. Com essa manobra, a professora realça o retrato de Felipe como um jovem desencaixado dos padrões de sociabilidade considerados virtuosos, dentre eles, a posse de um cabedal familiar sólido. Além disso, monta-se uma ilação de que os próprios pais do adolescente haveriam abdicado de buscá-lo na escola, sob a guarda da polícia, devido a motivos análogos àqueles que o levaram a ser excomungado da sala de aula pela docente. Tal visão depreciativa ainda conta com uma série de

Gradações a ela acopladas: 1) o termo *obviamente*, que justifica o não comparecimento dos pais, tratando essa omissão como algo esperado; 2) o primeiro emprego do qualificante *nem*, que sublinha o descaso dos pais do estudante; 3) a redundância repetitiva do termo *nem nada*, que acentua interacionalmente a completa despreocupação dos familiares de Felipe com o grave incidente ocorrido; 4) a nova reconstrução avaliativa da mesma ideia com a adição pleonástica <*nem apareceram na escola*>, dita de modo prosodicamente marcado.

Decerto, a estigmatização do aluno como um jovem desapreciado pela própria família institui novos elementos no desenho da imagem negativa de Felipe como um algoz. Tal maniqueísmo, contudo, também é assinalado neste segundo momento da ação complicadora com a introdução de novos traços na pintura da professora como uma vítima em sua narrativa. Aqui, no entanto, o foco do movimento discursivo deixa de ser os arroubos de violência de seu aluno, concentrando-se na displicência da instituição escolar em seu mandato de proteger seus funcionários: *tipo pra tu ver a irresponsabilidade do pessoal da escola:::==e os coordenadores* (linhas 59-61). A interagente empreende uma engenharia de descolamento parcial do universo da história, implementando uma avaliação externa (LABOV, 1972) engendrada sob a égide de um Julgamento de Estima social (MARTIN; WHITE, 2005) acerca da omissão das instâncias superiores da escola na promoção da sua salvaguarda, deixando-a desamparada – imagens que contribuem para o reforço de sua vitimização. Ambos os juízos depreciativos erigidos por Michelle – a respeito de sua escola e de seu aluno – evidenciam um movimento de autoproteção no que tange a possíveis responsabilizações acerca dos eventos narrativizados. Ao cunhar-se como vítima, a docente assume uma posição relativamente segura, em que o conjunto de episódios afetivamente galvanizados por ela reconstruídos lhe são impostos por forças sobre as quais ela não detém controle nem mecanismos de defesa. Sobre os ombros de Felipe, recai uma responsabilização (em momentos, beirando a acusação) dolosa: o aluno haveria perpetrado os atos gizados por motivos pessoais, associados com a ilação acerca de sua ligação com atividades ilegais; à escola, se direciona uma admoestação culposa, por sua falta de eficácia na garantia da disciplina e da sanidade dentro de seus aposentos.

Após tais aportes avaliativos, emerge na narrativa o seu episódio-clímax, ponto de culminância da violência que perpassa toda a relação entre Michelle e Felipe: *tu tá fodida na minha mão sua piranha:: tu vai ver só ((imitando voz masculina com sotaque carioca bem marcado))* (linhas 62-64). Mais do que

um ato de violência verbal de um aluno contra sua professora – e todo o plexo de desdobramentos simbólicos que tal atitude implica -, o enunciado registrado acima concretiza uma ameaça direta e explícita contra a sanidade da tecelã da história. Além da carga semântica de gravidade superlativa dos palavrões e ofensas dirigidos contra a docente, após uma sequência de atos de violência narrativizados, julgo interessante analisar com cuidado o movimento discursivo empreendido pela participante na reconstrução dessa vivência. Diferente de outros momentos de sua reconstrução experiencial, em que as falas e posicionamentos alheios são erigidos de forma indireta, no caso em tela, temos uma performance de maior investimento da narradora, que se imbuí de elementos prosódicos e corporais (fala reportada, imitação do tom de voz e do sotaque) na emulação discursiva do enunciado de seu aluno. Esse aporte parece buscar conferir ainda mais impacto à cominação de Felipe – a qual se mostra convergente com toda a pintura realizada ao longo da narrativa do jovem como alguém violento e perigoso -, reconstruindo-a não apenas de modo narrativizado, mas com tons de dramatização.

A coconstrução de mais uma cena de desamparo, que agrega mais elementos à imagem de vítima de Michelle (do lado do seu alberto?/do lado dele e ele nem tchum), marca a transição entre o trecho da ação complicadora complexa da história em tela e seus dois estágios derradeiros: resolução e coda (LABOV, 1972). Esse momento conclusivo da narrativa é introduzido por um questionamento engendrado por mim, salientando novamente a natureza dialógica e cooperativa do trabalho narrativo: e aí:: que que tu fez? como que ficou isso? (linhas 68). O primeiro desses quadros que imprimem desfecho à reedificação experiencial timbrada no fragmento 1, a resolução, exacerba a dicotomização costurada desde as primeiras linhas do segmento interacional aqui examinado, que contrapõe ideológica e axiologicamente os seus dois personagens centrais: Michelle (enquanto professora vitimizada pela violência escolar) e Felipe (agente de tais atos). Essa bifurcação narrativizada que configura a resolução da história da professora se materializa discursivamente pela edificação de dois desfechos (paralelos, porém descolados) para cada um dos sujeitos retratados.

Primeiramente, a anunciação do fado derradeiro de Felipe se dá com mais uma ilação acerca de sua conexão com o crime organizado: <pele que eu fiquei sabendo> entrou de vez pro bonde lá dos cara e parou de frequentar (linhas 69-70). Mais uma vez, Michelle lança mão de uma tática interacional de autoproteção em sua edificação da acusação contra o seu aluno, imprimindo uma manobra de expansão dialógica que a permite terceirizar tal expediente a um porta-voz

indeterminado. O destino final do discente emerge como uma pincelada final em seu retrato discursivo de algoz violento, que comete agressões contra sua docente sem qualquer tipo de justificativa ou atenuante na narrativa em tela, estabelecendo em sua sala de aula um ambiente de império do terror.

Fiel à mesma dinâmica de maniqueísmo esboçada desde os primeiros passos da história, Michelle reconstitui seu desfecho com um novo realce em sua tintura de vítima dos eventos de violência escolar por ela experimentados. Em um primeiro momento, a interagente acentua axiologicamente o impacto das vivências narrativizadas, marcadas pela sua necessidade de afastar-se de suas atividades docentes por um período relevante: eu fiquei quase um mês sem vir pra escola depois daquele dia (linhas 71-72). Tal evasão antecipa a apresentação de um segundo desdobramento da virulência dos episódios dramáticos experienciados por minha interlocutora: a deterioração de sua saúde, que a obrigou a procurar auxílio médico: peguei um atestado de uns quinze dias e esperei eu ter condições <mínimas> assim de voltar (linhas 72-74). Além de um relato comovente acerca de experiências afetivamente penosas à entrevistada, conhecemos o desfecho de Michelle em sua história pela edificação de uma avaliação moldada pela cunha do Afeto centrado no sujeito (MARTIN; WHITE, 2005), que desfere o último traço de caracterização da participante como uma vítima da violência escolar. Tal empreendimento ainda conta com um aporte de Gradação (MARTIN; WHITE, 2005), que se funda no peso semântico do termo <mínimas>, qualificando o estado físico-psicológico da participante, logo em seguida ao seu enfrentamento com Felipe, como uma situação que a inviabilizara de exercer suas funções na escola.

O estágio final da história confeccionada a quatro mãos, por Michelle e eu, emerge de modo heterodoxo vis-à-vis ao modelo laboviano, sendo a coda, que delimita o encerramento da narrativa e a saída de seu universo feérico, produzida não pela condutora principal da narração, a entrevistada, mas por mim, seu interlocutor: se fosse eu nem tinha voltado (linha 75). Apesar de breve, o apontamento conclusivo do fragmento 1 consigna um mosaico de significados, dentre os quais destaco dois. Em primeiro lugar, ao explicitar minha temeridade de retornar para uma escola na qual eu houvera sido agredido, indiretamente, eu teço um Julgamento de Estima social de natureza abonadora em relação à minha companheira de conversa, retratando-a como uma mulher corajosa, dona de um arrojo alheio ao meu comportamento. Ademais, meu comentário de fechamento marca um último movimento de alinhamento com minha colega de profissão,

salientando meu endosso acerca da dramaticidade dos episódios subjetivos por ela narrativizados e da gravidade afetiva das experiências por ela revividas discursivamente. Dizer que eu não voltaria para a escola em que Michelle viveu seus momentos de terror diante de Felipe implica estabelecer um elo de comunhão (*community*) entre nós dois; significa assinalar que eu subscrevo às avaliações e posicionamentos por ela erigidos no decorrer de nossa interação: é a construção discursiva de uma aliança de empatia em relação ao seu sofrimento.

Conforme espero ter ficado claro ao longo das páginas anteriores, a análise que ora se encerra não ansiou escavar a interação registrada no fragmento 1 no afã de flagrar teorias gerais e visões vinculantes sobre a violência escolar, emitidas por meio das minhas palavras junto de minha interlocutora. Busquei, pelo contrário, gerar inteligibilidades acerca dos feixes e retalhos de entendimentos, afetos e experiências cunhados em discurso, demarcando, em uma dinâmica escalar entre o micro textual e o macro sociodiscursivo, os expedientes linguístico-interacionais que materializaram no chão da conversa tais processos e significados mais amplos. Tendo por firmamento o próprio epíteto avaliativo tecido pela narradora para caracterizar sua vivência revisitada, a cena de filme de terror, penso e sinto que tal afeto marca e perpassa grande parte do trabalho de reconstrução experiencial empreendido ao longo do fragmento 1, tanto pela subscrição de tal história às claves discursivas convencionadas culturalmente como estruturas formais do enredo de terror (CARROLL, 1990) quanto pela torrente de emoções e valorações que dialogam com tal sentimento arrebatador.

Minha participação na conversa, apesar de breve do ponto de vista da quantidade de turnos, mostra-se fundamental para o estabelecimento das condições interacionais necessárias à composição da narrativa de Michelle. Além de dar deixas que direcionam o pendor da narrativa da participante desta pesquisa, eu costuro posicionamentos e alinhamentos com a docente, que parecem impingi-la em seu labor de artesanato discursivo. Tais momentos de comunhão, produzidos com base em avaliações e pontuações afetivas, têm como estofo – ademais a miríade de elementos idiossincráticos que permeiam qualquer encontro social - a minha ligação biográfica com a escola que dá sede aos episódios narrados, esporando meu envolvimento íntimo com a história de Michelle.

Ao fim, dispomos de um retrato intersubjetivado da violência escolar, inscrito na moldura ideológico-axiológica do terror. Não devemos, contudo, generalizar tal visão, de modo a qualificar, *ipso facto*, qualquer episódio de agonismo na escola como algo

aterrorizante, mas sim enriquecer nosso arcabouço de entendimentos sobre essa esfinge complexa, multifacetada e, por vezes, contraditória com as experiências e olhares discursivamente reconstruídos por Michelle, ao meu lado; vivências essas que irradiam significação e vida.

Concluo aqui a minha análise do fragmento 1. Adiante, nos depararemos com outro excerto interacional e, mais importante, com outro manancial de vivências intersubjetivamente esculpidas em discurso.

7.3. A Violência na Escola à luz de outros olhos: As vivências de Gustavo derramadas em palavras

Nas páginas pregressas, esmiucei um trecho de minha conversa com Michelle acerca de suas vivências com a violência na escola, explicitando não apenas o retrato ideológico-axiológico da reconstrução de tais experiências vis-à-vis à sua inter-relação com o arcabouço teórico que orienta este estudo, mas também os expedientes linguísticos utilizados na composição desses quadros discursivos. Nesta seção, busco empreender uma análise balizada pelos mesmos princípios metodológicos. Tenho como companheiro de geração de dados no fragmento 2 Gustavo, auxiliar administrativo e de coordenação de uma das escolas em que tive oportunidade de estagiar. Todavia, antes de iniciar meu percurso analítico, considero importante apresentar a(o) leitor(a) que me segue algumas informações acerca do tecido contextual que envolve o encontro interacional registrado, a saber: 1) minha relação pretérita com o meu interlocutor; e 2) o mosaico de contingências situacionais que coloriu nosso evento comunicativo (MISHLER, 1986).

Assim como também ocorrido com Michelle, meu caminho se entrecruza ao de Gustavo no espaço escolar. Desta vez, porém, não foi a sala de aula o palco inaugural de nosso encontro, mas sim a secretaria de uma escola municipal da rede pública de Niterói. De um lado do balcão, eu, jovem estagiário que buscava autorização para desenvolver um projeto pedagógico vinculado a uma disciplina cursada nos semestres iniciais do meu doutorado. Do outro, Gustavo, atendente taciturno mas solícito, que, diante da minha tentativa de aproximação, atuou de forma abnegada na viabilização do meu diálogo com as instâncias decisórias da escola em questão. A minha gratidão pela sua ajuda imprescindível, assomada ao fato de compartilharmos uma série de interesses e experiências comuns, contribuiu para a solidificação de uma relação de amizade entre

nós. Tal laço afetivo não apenas cimentou o convite e a participação de Gustavo neste estudo, como também explica o grau de informalidade e abertura de nossa conversa.

Porém, não foi apenas a minha amizade com Gustavo que influenciou a decisão de convidá-lo a integrar a presente pesquisa. No período em que convivemos juntos no mesmo espaço de trabalho, o auxiliar de coordenação me confidenciou muitas situações de violência por ele experienciada ao longo de sua vasta trajetória no terreno da educação. Grande parte desses episódios traumáticos havia ocorrido na mesma escola que sediava nossas conversas, localizada em uma comunidade aviltada por altos índices de violência. No entanto, meu interlocutor já havia passado por situações homólogas em outras escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro em que havia atuado. Variado foi o cardápio de situações de agressão e ameaça vividas pelo profissional da educação. Por exemplo, numa das instituições de ensino ao qual o participante faz referência ao longo de nossa conversa, localizada no município de Maricá, Gustavo encarou um responsável exaltado que, por muito pouco, não o agrediu fisicamente devido à impossibilidade de receber um documento da secretaria escolar. Em outro evento, na escola que abriga as narrativas apresentadas adiante, meu parceiro interacional foi intimidado por um dos discentes, que ameaçou vandalizar seu carro caso o profissional não acolhesse seu pedido para ter acesso à bola de futebol. Há também o caso a ser visto a seguir: uma cominação desabrida contra a integridade física do participante por parte de uma mãe de aluno.

Quando o projeto de pesquisa que culminou nesta tese começou a ganhar seus contornos iniciais, o nome de Gustavo rapidamente emergiu em minha cabeça. Além de sua rica trajetória de experiências em diferentes contextos escolares, o participante sempre demonstrou interesse em dialogar acerca de tais temáticas, dividindo comigo vários instantes de profícuas conversas sobre a vida dentro e fora da sala de aula. Como toda semana eu tinha a possibilidade de me encontrar pessoalmente com o meu futuro entrevistado, decidi indagá-lo sobre sua disponibilidade em integrar o coorte deste estudo em nosso momento de almoço, tendo recebido uma efusiva concordância de sua parte. Após firmarmos nosso compromisso, a realização do evento de geração de dados dependeria apenas da conveniência de ambos.

Como Gustavo trabalhava em outro emprego além da escola, o único dia em que ele dispunha de tempo livre para a produção de nossa entrevista era no domingo. Era setembro de 2018, manhã de primavera veraneia, quando eu subi os caracóis de escadas que me levavam ao apartamento de meu interlocutor, em um bairro de subúrbio do município de São Gonçalo-RJ. Após ser servido com uma aconchegante refeição

composta por café e tapioca, solicitei de meu companheiro de interação a assinatura do TCLE, franqueando a ele o espaço para a realização de quaisquer questionamentos acerca de todas as etapas da pesquisa na qual ele acabara de ingressar. Firmado o consentimento, iniciamos a gravação, realizada através de um aplicativo de celular. Esta durou em torno de trinta e cinco minutos. Apesar de sua fluidez e descontração, a conversa decorrente de meu encontro com Gustavo sofreu algumas pequenas interrupções por conta de alguns imprevistos, como o vazamento na caixa d'água do meu anfitrião e uma pequena pausa para atender a uma visita inesperada.

O trecho apresentado adiante, apesar de relativamente curto, foi escolhido por uma série de razões. Primeiramente, ele desponta ao longo de toda a minha conversa com Gustavo como o seu maior momento de relevo afetivo, apresentando a reconstrução discursiva de uma experiência dramática de violência no espaço escolar. Ademais, o excerto em tela ilustra de forma emblemática a interseção entre os interesses norteadores desta pesquisa e a trajetória biográfica de Gustavo, um dos participantes que, ao meu lado, dá vida a este trabalho. Por fim, cabe salientar que o retrato discursivo selecionado para integrar esta tese sintetiza, em grande medida, todo o meu diálogo gerado na entrevista supramencionada. Nele encontramos a informalidade própria de uma interação entre amigos, os mecanismos discursivos de narrativização e coconstrução de experiências e, mais importante, o peso afetivo da vivência subjetiva com a violência no espaço escolar, grande objeto de interesse desta investigação.

Apresentado o cenário interacional que sediou meu esforço dialógico ao lado de Gustavo, podemos redirecionar nossos olhos para o excerto escolhido para compor o fragmento 2.

7.4. Fragmento 2: Você sabe quem é o meu marido?

1	Gustavo	<em Niterói> (.) a coisa já é <mais> (.) ameaça
2		mesmo do tipo::: (.) e::: o cara falar assim
3		você sabe com quem você tá falando? ou então a
4		mulher virar e falar assim >e aconteceu< (.)
5		você sabe quem é o meu marido? ((com entonação
6		simulando a fala de uma mulher)) (1,0) E EU SEI
7		[hhhhhhhh]
8	Diego	[e esse é que o problema né? hhhhhh]

9	Gustavo	[<e eu sei> hhhhhhhh] (.)e aí
10		porra e eu saí da escola <morrendo de medo> (.)
11		de o cara tá me esperando no próximo quarteirão
12		e:: me dar um corretivo (entendeu) não a- não
13		chegou a acontecer (.) mas a ameaça já
14		aconteceu

Semelhanças e diferenças marcam o quadro interacional registrado no fragmento 2 quando comparado com o trecho de minha conversa com Michelle. O maior ponto de tangência entre os dois excertos certamente é o horizonte temático coberto por ambos: um mosaico de experiências com a violência dentro da escola. Tais episódios dramáticos são revividos em discurso nas palavras de Gustavo e Michelle a partir de narrativas que os materializam na esteira de impressões, valorações, concepções de mundo e uma pletera de entendimentos, que contribuem ainda mais para dar lastro subjetivo às histórias apresentadas. Outra convergência entre os referidos fragmentos interacionais é a natureza da violência retratada em ambos: ameaças contra a integridade física dos narradores. Como resultado, temos duas sequências narrativas saturadas de afetos e valor, nas quais se estabelece um estreito enlace entre ideologia e axiologia (BAKHTIN, 2010), ainda que tais valorações sejam edificadas textualmente nos dois excertos de formas distintas.

Porém, apesar dos pontos de contato explicitados, sobressaem-se diferenças marcantes entre os fragmentos 1 e 2. A primeira que merece destaque diz respeito à perspectiva subjetiva e institucional que abarca cada uma das colchas de história tecidas. No caso de Michelle, nos deparamos com o olhar de uma professora, que, dentro do cosmos da sala de aula, se vê acossada por um de seus alunos. A docente, em seu afã de proteger-se, articula seu relativo controle sobre o espaço da sala de aula para tentar defenestrar o rol de ameaças por ela sofrido. Primeiramente, Michelle tenta expelir seu aluno do ambiente em questão. Ao falhar em tal intento, ela mesma deixa o loco, procurando ajuda de uma das membras da coordenação pedagógica. No caso de Gustavo, este já se encontra em uma área externa ao universo da sala de aula, não havendo para ele a opção de abandonar o ambiente de conflito em busca de guarida. Ademais, devido à sua inscrição institucional, o participante tende a lidar de forma mais frequente com um público diferente daquele com o qual Michelle convive. Meu colega de interação no fragmento 2 trabalha em meio a responsáveis de alunos, funcionários da burocracia estatal que comanda a escola e prestadores de serviço diversos, sendo, contudo, nas palavras do

próprio entrevistado, apenas os primeiros a grande fonte de problemas e antagonismo em sua prática secretarial.

Além das diferenças temáticas, podemos notar também uma série de afastamentos do ponto de vista estrutural entre ambos os excertos. O primeiro desses distanciamentos a merecer nota diz respeito à breve extensão do segmento interacional analisado neste subcapítulo quando comparado com o recorte examinado na seção 7.2. Tamanha disparidade se justifica quando observamos o quadro de contingências interacionais que sustenta ambos os trechos. No caso da minha conversa com Michelle, a professora desenvolve uma narrativa de estrutura ortodoxa acerca de um episódio específico, percorrendo diversos momentos de sua rusga com seu aluno Felipe. Gustavo, em contrapartida, produz um cordão variado de histórias – abrangendo picotes de experiências em situações diversas – com o intuito de responder a um questionamento proposto por mim logo no início de nossa entrevista: <assim> você teria algum episódio que você considera de:: violência pra poder falar, sabe de:: dividir?. O excerto registrado no fragmento 2 corresponde a apenas um desses feixes narrativos franqueados pelo participante, fazendo ele parte de uma trilha de histórias assentadas sobre o mesmo eixo temático: casos de violência experienciados pelo secretário no exercício do seu mister. Na verdade, quando comparamos mais atentamente ambos os quadros discursivos, patenteia-se entre eles uma diferença de caráter mais substantivo. Enquanto Michelle reconstitui sua *perezhivanie* (VYGOTSKY, 1994[1934]) com a violência na escola à luz de uma experiência específica, emblemática; Gustavo o faz como um álbum de vivências, tão cotidianas a ponto de serem apresentadas como parte da rotina de trabalho do entrevistado.

Seguindo o mesmo *modus operandi* empregado no fragmento anterior, inicio meu percurso analítico pelo epíteto escolhido para qualificar o excerto em lente: *Você sabe quem é o meu marido?.* Duas são, fundamentalmente, as razões para a sua escolha como título do segmento interacional examinado. Em primeiro lugar, o enunciado em questão sintetiza a cominação recebida por Gustavo, ressaltando o mecanismo discursivo empregado pela interlocutora do secretário na tentativa de intimidá-lo. Além disso, o trecho em questão serve como eixo central de todo o segmento, ilustrando no seio da história o episódio de violência vivido pelo participante e servindo como esteio para as demais reconstruções experienciais empreendidas ao longo da narrativa.

Explicada a escolha do epíteto que dá título ao fragmento 2, ajusto a minha lente analítica para o recorte interacional que o compõe. Este, todavia, se inicia com uma

referência indireta a um trecho anterior de minha conversa com Gustavo, o qual exponho abaixo:

Gustavo	01	aparece <um palavreado que você nunca ouviu> (.)
	02	>uma curiosidade< em inoã a::: tanto em inoã
	03	quanto em Niterói eu num num o balcão tem ali uma
	04	grade, um vidro (.) eu creio que se não houvesse
	05	essa proteção física, eu já tinha apanhado na
	06	cara.

Temos, aqui, um breve comentário especulativo do participante acerca da função de uma barreira de proteção existente na secretaria duas escolas (uma em Inoã³⁴, outra em Niterói). Para meu interlocutor, esse mecanismo de separação desempenha o papel de impedir a consumação de eventuais agressões físicas contra os membros do corpo burocrático dessas instituições de ensino. Mais do que uma teoria inocente, a deambulação de Gustavo encontra-se saturada de valor, atribuindo um comportamento eminentemente violento aos indivíduos que frequentam seu ambiente de trabalho. Além de um Julgamento de Estima social de forte gradação (MARTIN; WHITE, 2005) endereçado aos responsáveis de alunos que estudam nas escolas em que o entrevistado atua, caracterizando-os como pessoas ameaçadoras, o comentário tecido pelo participante também constrói ideologicamente, com cores dramáticas, a rotina de trabalho à qual este é submetido: um cotidiano de ameaças e violência.

Como já mencionado, o fragmento 2 se inicia com uma comparação entre as situações de violência vividas por Gustavo em duas escolas distintas: uma localizada na cidade de Niterói, a outra em Inoã. Nesta, o entrevistado retrata a existência apenas de um clima de violência, marcado materialmente pela instalação de uma grade de proteção entre os funcionários da secretaria e os solicitantes de serviço. Em contrapartida, em Niterói, o trabalhador da educação experiencia um salto qualitativo no tipo de agonismo presenciado: o medo de possíveis situações de violência se transforma na vivência de uma rotina de ameaças: <em Niterói> (.) a coisa já é <mais> (.) ameaça mesmo (linhas 1-2). De um ponto de vista microssituado nas escolhas léxico-gramaticais, diversos expedientes atuam na construção discursiva desse sentido de agravamento. O emprego do termo *mais*, acentuado prosodicamente por uma pronúncia cadenciada,

³⁴ Bairro do município de Maricá, cidade de transição entre a região metropolitana e a região dos lagos do Rio de Janeiro.

contribui para a confecção de uma ideia de aumento de intensidade na violência experimentada pelo entrevistado. Na mesma linha, podemos identificar no item lexical mesmo outro elemento de ênfase, que auxilia no labor de construir discursivamente o salto qualitativo entre as experiências vividas por Gustavo nas duas escolas. Por fim, podemos ressaltar a opção pelo termo ameaça, uma palavra que, em si mesma, já carrega um forte pendor avaliativo, apresentando uma interpretação acerca de um episódio subjetivo entrecortada pela carga avaliativa inerente ao termo em questão. Afinal, se compreendo uma determinada interpelação feita a mim como uma ameaça, em última instância, empreendo uma série de avaliações implícitas sobre aquele que me dirige tal agressão e, mais indiretamente, sobre o espaço que permite que esse tipo de violência ocorra.

No afã de exemplificar com o esteio de sua biografia o tipo de cominação rotineiramente recebida pelo participante em seu ambiente de trabalho, Gustavo edifica uma história de caráter granuloso e heterodoxo, dando sustentação ao seu comentário comparativo anterior. A natureza fragmentária da referida narrativa se justifica tanto pelo fato de a interação em que esta se insere possuir um caráter mais dinâmico (resultado da informalidade reinante entre eu e Gustavo) quanto pelo seu caráter subsidiário e exemplificador. A história contada por meu interlocutor não foi requisitada diretamente por mim, nem ocupa a posição de eixo central da nossa conversa – como ocorrera no fragmento 1 -, mas desponta como um expediente narrativo que visa a dar o peso retórico da experiência vivida (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008) para uma argumentação mais genérica: a comparação entre os graus de intensidade da violência escolar por ele experimentada em Inoã e Niterói.

O limiar textual de transição do mundo da narração para o mundo da narrativa (BRUNER, 1987) foi a introdução do termo do tipo (linhas 1-2), que, referindo-se ao elemento ameaça, abre caminho para a ilustração da natureza da violência psicológica sofrida por Gustavo. Atravessado o portal de entrada no terreno de sua história, o participante a constrói sob uma chave não-canônica em relação ao diapasão laboviano. Tal heterodoxia se materializa tanto na desconformidade da história à taxonomia de seis passos narrativos proposta por Labov (1972) quanto em seu caráter sinuoso, divergindo do padrão de linearidade no processo de reconstrução experiencial preconizado por Bruner (1987). Estruturalmente, a narrativa erigida por meu interlocutor apresenta uma série de atipias em relação ao cânone da sociolinguística tradicional. O primeiro desses pontos de descolamento encontra-se na ausência de um sumário introdutório, responsável por anunciar o trabalho de narrativização e por pleitear o espaço interacional para o

desenvolvimento da história. Ainda que importante do ponto de vista da organização conversacional, o sumário se mostra prescindível no excerto em lente pelo caráter argumentativo-ilustrativo da história, tendo como sua fonte de legitimação sua capacidade de ofertar uma explicação subjetiva para a gradação apresentada pelo entrevistado acerca dos níveis de violência em Niterói e Inoã. Ademais, de uma perspectiva interacional, dada a brevidade e a feição fragmentária da narrativa de Gustavo, uma introdução mais alongada se feria impertinente.

Não havendo uma abertura formalizada em um sumário para a narrativa em tela, esta se inicia com a apresentação exemplificativa de algumas ameaças já recebidas por meu interlocutor. Ambas emergem como cominações diretas contra a sanidade física e a vida do participante, sendo a diferença entre elas apenas o possível perpetrador dos atos de violência. No primeiro caso, o próprio indivíduo que pratica as ameaças se coloca na posição de concretizá-las; no segundo, a mulher que a pronuncia terceiriza tal condão ao seu marido: *o cara falar assim você sabe com quem você tá falando? ou então a mulher virar e falar assim >e aconteceu< (.) você sabe quem é o meu marido?* (linhas 2-5). Do ponto de vista formal, é interessante notar que, ainda que desencaixados da padronização laboviana, os expedientes de contextualização transcritos acima desempenham papel análogo àquele exercido pelo estágio da orientação nas narrativas sistematizadas por Labov (1972), que é: compor um cenário contextual, responsável por subsidiar o momento de culminância dramática da narrativa.

No que se refere à inter-relação entre ideologia e axiologia no processo de reconstrução experiencial protagonizado pelo participante, alguns movimentos discursivos realizados no trecho em questão fundamentam a reconstituição do cenário de vivências de Gustavo, envolvendo-o em um cinturão de valorações. Dentre estes, chama a atenção a manobra de expansão dialógica (MARTIN; WHITE, 2005) realizada pelo narrador. Ao emular a voz dos perpetradores das ameaças a ele dirigidas, meu interlocutor confere ainda mais peso dramático ao relato narrativizado, configurando seu esforço de reedificação em uma encenação das experiências vividas. O peso dramático conferido por tal jogo de vozes, além de sua função ideológica na tessitura em palavras de um momento vivido pelo entrevistado, também desempenha uma função avaliativa, pois atribui ainda mais virulência aos atos de violência cometidos contra o partícipe. Ao reconstruir a fala de seus algozes (linhas 4-5), o entrevistado se vale de outras ferramentas discursivas – a

articulação prosódica e a dramatização – para pintar com cores ainda mais intensas o evento de violência ao qual fora submetido.

Outro elemento de agravamento ideológico-axiológico confeccionado discursivamente por Gustavo no trecho em tela é o seu movimento de saída do mundo da narrativa com o fim de realização de uma pontuação, ou, como caracterizado por Labov (1972), avaliação desencaixada: >e aconteceu<. Mais do que assinalar a suposta veracidade das vivências narrativizadas, a reafirmação cunhada pelo narrador exerce um papel de Gradação avaliativa de força (MATIN; WHITE, 2005), contribuindo para intensificar ainda mais a coloração axiológica do trecho. Assim, não bastasse o participante encenar a fala daqueles que o ameaçaram, ele ainda ressalta a ocorrência factual dos eventos apresentados, gradando o poder persuasivo e valorativo da história.

Cotejando os entendimentos apresentados nos parágrafos anteriores acerca das linhas iniciais do fragmento 2 com os expedientes discursivos compostos no estágio de orientação da narrativa de Michelle, chama a atenção o caráter minimalista do quadro de contextualização da história cunhada por Gustavo. Para além das especificidades interacionais de cada um dos encontros de geração de dados, a exiguidade do cenário contextual erigido pelo secretário tem duas implicações discursivas mais patentes. Por um lado, ela promove um apagamento dos personagens responsáveis pelas ameaças, deixando que estes se escondam por trás de seu anonimato. Tal movimento, em alguma medida, atenua a gravidade dos julgamentos endereçados aos perpetradores desses atos de violência, uma vez que suas identidades se diluem nas categorizações genéricas empregadas pelo narrador: *cara e mulher*. Por outro lado, em contrapartida, o ofuscamento da subjetividade a ser interpelada pelo cometimento das agressões contra Gustavo converge e subsidia discursivamente o sentido de banalidade rotineira a partir do qual o entrevistado reconstrói suas vivências com a violência. Essas experiências dramáticas, de tão repetidas e frequentes, se vulgarizam, tornando-se parte da rotina de trabalho do secretário. Assim, não há porque se nomear ou individualizar os homens e mulheres responsáveis pelas atitudes de agonismo contra o narrador, uma vez que eles/elas emergem como produtos de um contexto social que determina a existência desses episódios de violência.

O(A) leitor(a) que me acompanha poderá ter percebido em minhas palavras anteriores notas de uma interpretação que, em alguns aspectos, pinta com cores naturalistas (BOSI, 2002) a história de Gustavo, atribuindo ao artesão dessa narrativa uma compreensão determinista, absolutizante e desesperançada do fenômeno da violência em

seu espaço de trabalho. Em defesa da minha linha argumentativa, assinalo que, para além do intercâmbio discursivo registrado ao longo do fragmento 2, outros momentos de minha conversa com o participante também ofertam insumos discursivos que suplementam tal visão. Em um momento mais avançado de nossa conversa, por exemplo, após ser indagado acerca dos fatores que incensam o surgimento de casos de beligerância na escola, meu interlocutor expõe a seguinte teorização:

Gustavo	01	ele passa umas horas ociosas num ambiente <sujo>
	02	(0,5) sujo entre aspas sujo (. Ele passa muitas
	03	horas ocioso num ambiente muito sujo e aí::::: ele
	04	se contamina (1,0) <consequentemente> ele quer
	05	reproduzir esse ambiente sujo dentro do ambiente
	06	escolar.

Esta é reforçada e desenvolvida um pouco mais adiante:

Gustavo	01	pela minha outra atividade profissional no turno da
	02	tarde pra noite, eu vejo eles na rua (.) vejo os
	03	pais <u>na rua</u> (.) então eu vejo o ambiente que eles
	04	passam (.) depois dessas quatro cinco horas da
	05	escola e vejo esse ambiente que eles passam o resto
	06	do dia (1,0) <e aí eu somo> / associo uma coisa com
	07	a outra e consigo compreender a postura dele dentro
	08	da escola (0,5) ele começa a reproduzir dentro da
	09	escola uma postura que não é aceitável na escola.

Temos aqui uma exposição bem estruturada de uma concepção naturalista do problema da violência escolar, em muitos pontos, assemelhando-se a enredos característicos da tradição naturalista na literatura brasileira. Em sua análise do romance *O cortiço*, de Aluísio Azevedo (1997), Bosi (2002) percebe em tal narrativa o espaço, homônimo ao título da obra, como seu personagem mais importante. Todas as histórias biográficas sediadas no cortiço são determinadas pela sujeira, pela degeneração e pela vulgaridade de tal lugar. Os indivíduos que lá habitam agem como autômatos, sendo guiados pela força irresistível da influência do meio, transformada em poder absoluto pelo espírito naturalista (BOSI, 2002).

Como salientado por grande parte dos autores que compõem o arcabouço teórico deste estudo (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; MARTIN; WHITE, 2005),

nossa trajetória de construção discursiva não dispõe de uma arquitetura lógica e cogente. Portanto, à luz do referencial que orienta esta análise, seria incoerente tratar o encadeamento narrativo trazido por Gustavo no fragmento 2 como um desdobramento linear e mecânico da compreensão naturalista da inter-relação entre violência e escola que atravessa sua história. Todavia, considero pertinente assinalar a convergência ideológica entre ambos quadros discursivos, o que caracteriza a história contada pelo entrevistado como um nó em um fio argumentativo que gera inteligibilidade sobre a violência na escola com base em uma concepção naturalista, isto é: determinista, fatalista em relação à influência do meio sobre o sujeito, pessimista em relação ao indivíduo e desesperançada (BOSI, 2002).

Introduzidos alguns breves expedientes de contextualização, a narrativa em tela chega ao seu momento de culminância dramática, estágio denominado pela taxonomia laboviana de ação complicadora. Diferente do modelo canônico, contudo, o clímax da história cunhada por Gustavo não se dá como um ponto de erupção de uma série de eventos retratados ao longo da contextualização, mas sim como a explicitação do conteúdo eminentemente violento das ameaças recebidas pelo narrador: E EU SEI [hhhhhhhh] (linhas 6-7). Somado à carga ideológico-axiológica inerente à pontuação do secretário, o paroxismo dramático de sua ação complicadora, dada a ausência de um movimento de *crescendo* ao longo da narrativa, se dá também pela ênfase melódica empregada pelo entrevistado na confecção desse trecho, que o caracteriza quase como uma explosão prosódica em sua intensidade enunciativa.

Outro elemento importante na composição desse momento de clímax é o seu envolvimento em um manto de jocosidade, materializado tanto nas minhas gargalhadas: [e esse é que o problema né? hhhhhh] (linhas 8); quanto nas de Gustavo: [<e eu sei> hhhhhhhhh] (linha 9). Em linha com as teorizações propostas por Bamberg e Georgakopoulou (2008), podemos observar o papel desempenhado pelo humor na viabilização interacional de uma construção como a que marca a ação complicadora da narrativa em tela. Não houvera tal emoliente conversacional, a interação protagonizada por mim e por meu colega tenderia a ganhar contornos mais graves, desviando-se do clima amistoso e leve que a caracteriza. Ademais, a existência desse ambiente de extroversão evidencia textualmente a relação de proximidade entre eu e Gustavo, que nos permite tratar de temas sérios de forma mais fluida do que em uma interação entre estranhos.

Seguindo o clímax dramático da narrativa em lente, Gustavo reconstrói algumas de suas experiências que apresentam um sentido de desfecho para o episódio reconstituído

na ação complicadora da história, desempenhado a função conferida à resolução pelo modelo laboviano: aí porra e eu saí da escola <morrendo de medo> (.) de o cara tá me esperando no próximo quarteirão e:: me dar um corretivo (entendeu) (linhas 9-12). Um aspecto que merece destaque nesse trecho é a ambiguidade inerente ao quadro experiencial pintado pelo narrador. O cara a quem este se refere pode tanto ser o homem que o ameaçou inicialmente (linhas 2-3) ou o marido da segunda personagem a emergir no fragmento (linha 4). Essa nebulosidade, antes de depor contra a consistência da narrativa, corrobora a natureza argumentativa da história ora analisada. Fundamentalmente, o objetivo do trabalho de narrativização empreendido pelo participante não é relatar factualmente suas vivências, mas sim estear na substância de sua biografia um determinado entendimento acerca da violência na escola. Ademais, de um ponto de vista mais percuciente, a materialização discursiva desse feixe experiencial de Gustavo evidencia em texto a natureza complexa e subjetivamente norteada tanto da *perezhivanie* (VYGOTSKY, 1994[1934]) quanto do seu processo de reconstrução por meio da linguagem. Não há regra de objetividade nem de aderência a acontecimentos efetivos em nossa prática discursiva; há uma confluência de vivências – presentes e pretéritas – que se imiscuem a interesses, apetites e contingências de momento, absolutamente inabarcáveis por qualquer tentativa de regramento.

Além dos aspectos sublinhados, a ambiguidade notada na história de Gustavo também evidencia o caráter interacionalmente situado a argumentativo de seu esforço de narrativização. A reconstrução experiencial do participante não busca reproduzir fidedignamente eventos vividos de forma linear e coerente, mas busca sim dar conta de interesses e vicissitudes pertinentes ao contexto conversacional *ad hoc* na qual ela é edificada. Esses interesses êmicos e pontuais perpassam o trabalho retórico de Gustavo em apresentar suas vivências com a violência na escola como algo cotidiano e banal, sendo a própria distinção de cada episódio de agressão sofrida diluída em meio a esse sentimento de resignação e desesperança. Assim, à luz de tal quadro naturalista, pouco importa a identidade particular de cada indivíduo que atuou com beligerância contra o narrador, pois estes representam apenas instanciações de uma dinâmica social estruturante contra a qual não se pode lutar. A violência torna-se, portanto, um fado a ser aceitado como algo rotineiro, a ponto de as individualidades que a implementam se pasteurizarem, perdendo suas respectivas singularidades.

Ajustando nossa lente de análise para um plano mais microssituado nas escolhas de significação empreendidas por Gustavo na confecção de sua narrativa, julgo

importante assinalar o papel desempenhado pelos expedientes axiológicos na produção do quadro de vivências pintado pelo entrevistado. Em vez de adotar uma perspectiva vicária ou objetivista, no encaminhamento para o deslinde de sua história, o secretário reconstrói a gravidade da ameaça por ele sofrida através de um movimento avaliativo localizado na região do Afeto focado no indivíduo (MARTIN; WHITE, 2005): eu saí da escola <morrendo de medo> (linha 10). Tal manobra incrementa o peso avaliativo atribuído pelo participante ao evento de violência que o acometeu. Afinal, meu interlocutor não apenas esculpe em palavras o quadro de acontecimentos por ele vivido, mas pinta com cores afetivamente carregadas a intimidade de suas experiências. Não bastasse a força axiológica do aporte discursivo em questão, este ainda é graduado tanto do ponto de vista semântico quanto prosódico (MARTIN; WHITE, 2005). No primeiro plano, a opção pelo uso do termo *morrendo* na reconstituição do sentimento de medo experimentado por Gustavo agrega em carga avaliativa e peso afetivo ao trabalho de narrativização do autor. No segundo, a cadência imposta no momento da enunciação do trecho examinado também lhe confere maior relevo, acentuando sua silhueta avaliativa.

Por fim, há de se ressaltar o papel gradativo também exercido pela explicitação do tipo de violência a ser padecida por Gustavo, no caso de ele ser enalçado por seu algoz de identidade ambígua: me dar um corretivo (linha 12). Todavia, além de reforçar o grau de beligerância ao qual o narrador poderia ser submetido, a escolha léxico-gramatical pelo termo *corretivo*, em vez de alguma forma mais clara ou contundente de referir-se a tal ato de violência, evidencia um movimento de eufemismo característico de interações informais. Assim, mais do que construir ideologicamente a forma de violência com a qual o participante foi acossado, tal opção paradigmática (HALLIDAY, 1994) também desempenha um papel interacional de estreitar os laços de amistosidade e proximidade estabelecidos entre eu e Gustavo ao longo de nossa conversa.

O encerramento do fragmento 2 é conformado por um movimento de saída do mundo da narrativa (BRUNER, 1987), em que Gustavo, mais uma vez, assinala o caráter agressivo das palavras dirigidas contra ele, evidenciando que, apesar da não consumação das ameaças, estas em si já representam uma experiência traumática de violência: não a- não chegou a acontecer (.) mas a ameaça já aconteceu (linhas 12-14). Esse momento de coda da narrativa (LABOV, 1972) é novamente marcado pelo anonimato dos perpetradores dos atos de violência contra o narrador, ressaltando o caráter genérico e rotineiro da violência na vida profissional do secretário.

Dispondo do mosaico de entendimentos erigidos ao longo da presente análise, julgo profícuo estabelecer alguns pontos de interface entre ambos os esforços de construção discursiva registrados nos fragmentos 1 e 2. Um primeiro aspecto que julgo digno de nota é a coincidência na forma ideológica (BAKHTIN, 2010) assumida pelo fenômeno da violência escolar nas narrativizações de ambos os participantes. Nas duas histórias, as experiências de Michelle e Gustavo com a beligerância no espaço da escola interagem com uma forma específica de ato violento: a ameaça. Porém, para além da homonímia dos objetos temáticos abordados em ambos os segmentos interacionais, as ameaças vividas pela professora e pelo secretário se mostram substantivamente distintas. A cominação experimentada pela docente tem como perpetrador um personagem dotado de nome (Felipe), um painel de personalidade detalhadamente reconstituído, um histórico comportamental, um arraigamento social e uma biografia. É uma ameaça carnalizada e entremeada por pertencimentos sociais. Já a ameaça esculpida em texto por Gustavo é genérica e impessoal. O investimento de Michelle na reconstituição narrativa de seu aluno evidencia o maior grau de proximidade deste com a participante quando comparado ao secretário e seus algozes, sem face e sem nome. A violência experienciada pelo segundo entrevistado é difusa, desprovida de uma contextualização mais cuidadosa, como se fosse algo tão cotidiano que prescindisse de qualquer maior detalhamento para além dos termos: *mulher e cara*.

Outro ponto que considero importante salientar após o cotejamento dos fragmentos 1 e 2 é o menor investimento discursivo de Gustavo na caracterização da violência por ele arrostada. Na narrativa de Michelle flagramos um sofisticado esforço de avaliação acerca do comportamento de Felipe, como uma justificativa para os contornos depreciativos atribuídos ao aluno. No narrador das histórias escrutinadas neste subcapítulo, em contrapartida, é possível notar a partir da análise empreendida um arrefecimento de expedientes avaliativos acerca dos aspectos morais e comportamentais que envolveram a ameaça sofrida pelo narrador. Tal acanhamento valorativo, dialeticamente, também desempenha um papel axiológico-ideológico ao ofuscar a carga de subjetividade e individualidade nos personagens (sem nome e sem atributos) que consumaram contra ele as agressões. Em mais uma ilustração do imbricamento entre ideologia e axiologia (BAKHTIN, 2010), a carístia avaliativa da narrativa de Gustavo contribui para reforçar novamente a ideia da banalidade e do caráter corriqueiro dos eventos por ele experimentados. Os perpetradores desses atos de violência não possuem razões específicas para agirem como o fazem nem seu comportamento é julgado

moralmente – como se fosse produto de vícios pessoais –; a violência emerge na história de Gustavo como uma determinação mecânica do próprio espaço social em que a escola está sediada. Como já anteriormente sublinhado, a narrativa que compõe o fragmento 2 está carregada do tom de resignação e desesperança característico do naturalismo na literatura brasileira, que, olhando com notas de distanciamento e abulia para os eventos do mundo, os tomam como epifenômenos superficiais de um meio contra o qual não se pode lutar (BOSI, 2002).

O grande contraste entre as duas narrativas que compõem os fragmentos 1 e 2 é, portanto, a discrepância entre os recursos discursivos de construção avaliativa empregados em ambas. No caso da história de Michelle, observa-se uma saturação de expedientes axiológicos, que compõem um quadro moral de forte gradação negativa acerca de uma série de personagens e instituições abordadas: seu aluno Felipe, a direção de sua escola, a coordenação, etc. Na narrativa cunhada por Gustavo, temos, em contrapartida, uma baixa densidade de construtos textuais de caráter predominantemente valorativo. Contudo, tal macilência, em si, carrega consigo uma significação axiológica mais sutil. Ao adotar um tom resignado diante das ameaças experimentadas, o narrador, em última instância, reafirma uma interpretação fatalista e desesperançada da emergência da violência em seu espaço de trabalho. Essa visão, contudo, impinge um forte pendor avaliativo acerca de todo o arredor social que envolve a escola em tela. O retrato de abulia e impotência pintado pelo participante diante da violência em seu meio de trabalho impõe uma concepção eminentemente negativa acerca da comunidade que dá sede à tal espaço escolar. Se a violência nesse loco não tem mais face ou nome, nem inspira qualquer revolta de ordem moral, depreende-se que, à luz da ótica narrativizada pelo participante, esta tornou-se ubíqua e inalienável, não havendo porquê para indignação. Portanto, ainda que de modo indireto e aparentemente contraditório, a rarefação de expedientes valorativos na história de Gustavo contribui para constituir um quadro ideológico-axiológico de caráter depreciativo em relação ao ambiente social em que sua escola se situa; escola esta que, tal qual o cortiço na obra de Aluísio Azevedo, emerge como o grande personagem da história de Gustavo.

O único momento de ruptura com o mecanicismo naturalista na narrativa introduzida no fragmento 2 se dá quando o participante reconstrói discursivamente sua experiência de medo em relação à possível consecução da ameaça por ele sofrida: morrendo de medo (linha 10). Aqui, a roda do fatalismo é quebrada, sendo Gustavo não mais apenas um funcionário escolar que presencia, imóvel, o giro das engrenagens

sociais que o arrebatam, mas um sujeito agente, que se posiciona em relação ao mundo a partir do prisma de seus sentimentos e valorações íntimas. O sopro de subjetividade instaurado com a experiência embebida de afeto discursivamente construído pelo secretário emerge como um feixe de *hybris* contra o destino predeterminado de predomínio da violência no terreno social frequentado pelo entrevistado. Portanto, enquanto a apatia descritiva demonstrada ao longo de grande parte da narrativa de Gustavo constrói axiológica e ideologicamente uma postura de resignação, sua vivência de medo dá cores a um suspiro de ação e (por que não pensar?) esperança.

Com essas reflexões acerca do quadro interacional registrado no fragmento 2, encerro o capítulo 7. Nas páginas seguintes, volto meus olhos para outros excertos interacionais, gerados a partir de minhas conversas com outros dois participantes: Gisele e Adriano.

Retratos discursivos da violência na escola em sua inter-relação com a afetividade: As experiências de Gisele e Adriano reconstruídas em palavras

Na seção anterior, dediquei-me ao trabalho de produção de entendimentos acerca do processo de (re-/co-) construção discursiva das experiências (minhas, de Michelle e de Gustavo) com a violência na escola. Faço o mesmo neste terceiro momento de encontro com os dados, agora, gerados a partir de minha conversa com Gisele, ex-aluna do mesmo Brizolão em que Michelle leciona e em que eu trilhei grande parte de minha caminhada formativa e Adriano, jovem que, dentre outras escolas, também estudou brevemente no CIEP supramencionado. A segmentação do percurso analítico aqui em desenvolvimento em dois capítulos obedece a um critério eminentemente temático. Enquanto nos dois fragmentos iniciais, os excertos conversacionais registrados versam quase que exclusivamente sobre a questão da violência escolar, à luz dos respectivos horizontes de vivências de cada um dos participantes; os dois recortes interacionais trazidos neste capítulo interligam a reconstrução discursiva acerca das experiências com a violência na escola a outro tema, também central a esta pesquisa: a afetividade. Esta, como detalhadamente discutido no capítulo 4, representa a camada da vida institucional que transcende o controle burocrático da racionalidade estatal, sendo composta da rede de inter-relações pessoais e dos laços de subjetividade que aproximam/afastam os indivíduos - não com base em suas funções ou atribuições, mas a partir do sutil jogo dos afetos e disposições humanas.

Feito o esclarecimento acerca dos critérios de divisão dos capítulos dedicados ao esforço analítico deste estudo, creio que podemos iniciar a sondagem do fragmento 3. Mais uma vez, contudo, antes de assentar meus olhos sobre a materialidade textual a ser explorada, julgo importante esclarecer ao(à) leitor(a) que me acompanha alguns aspectos relacionados ao cenário contextual que abarca o intercâmbio discursivo em questão. Estes são: 1) a minha relação anterior ao desenvolvimento da presente pesquisa com Gisele; e 2) as especificidades situacionais que caracterizaram o evento de geração dos dados analisados na seção 8.2.

8.1. As vidas que se enroscam às palavras: o estofo biográfico de um encontro discursivo

Uma curiosidade marca o entrelaçamento da minha história à da protagonista desta seção: durante vários anos da minha infância, o terreno baldio que dava sede às brincadeiras que preenchiam meus dias e noites se localizava ao lado da casa da participante. Inúmeras vezes, me vi instado a perturbar a tranquilidade do seu lar pelos motivos mais triviais, de suma importância para mim então: pedir o retorno da bola que eu e meus amigos havíamos atirado ao quintal ao lado ou solicitar uma garrafa de água para reabastecer-nos em nossas brincadeiras.

Anos mais tarde, eu e Gisele nos reencontramos sob o cimo da mesma escola. Apesar de, devido à nossa pequena diferença de idade, não compartilharmos a mesma sala de aula, recorrentes eram os momentos em que nos esbarrávamos nos corredores ou nas esquinas do Brizolão. Amiúde, Gisele me acompanhava em minha caminhada de retorno à casa após as aulas. Seu jeito bem-humorado, sua graciosidade e seu riso contagiante tornavam aqueles dois quilômetros de andança sob o sol severo do meio-dia uma experiência menos fatigante. Recordo-me, em uma dessas várias peregrinações em dupla, de o conteúdo quase sempre leve e jocoso de nossas conversas ser substituído por um tom mais grave. Gisele me contava sobre o caso de um colega de turma dela que, por não concordar com o confisco de seu celular por um professor, agrediu-o com uma carteira escolar. Na ocasião, ainda havia espanto em nossas palavras; sentimento que, aos poucos, foi se evanescendo com a repetição e a conseqüente banalização de episódios semelhantes.

No advento das minhas reflexões preliminares acerca das possíveis pessoas a integrarem o corpo de participantes da presente pesquisa, o nome de Gisele foi um dos primeiros a emergir à minha mente, tanto pela praticidade de sua escolha (por se tratar de alguém que reside próximo a mim e com quem já possuo algum grau de contato) quanto pela riqueza de suas vivências em meio à teia de questões que busco devassar nesta investigação. Tinha algumas apreensões em relação à abertura e ao interesse da jovem em integrar este esforço. Fiquei muito feliz, todavia, ao notar que Gisele foi uma das participantes que se mostrou mais animada com o convite para se incorporar à coorte deste estudo, tendo, inclusive, me cobrado repetidas vezes acerca de nossa entrevista. Inicialmente, contatei a ex-aluna através de uma rede social virtual. Havendo esclarecido o propósito e as motivações da pesquisa, o passo seguinte foi o agendamento de uma data para a realização de nossa entrevista.

Como a protagonista desta seção trabalhava em uma escala laboral flexível, tendo seus dias de folga variáveis de semana para semana, muitos desencontros vieram a

impedir a consumação de nosso evento de geração de dados. Na semana em que nosso encontro efetivamente ocorreu, fiz questão de tomar uma série de cuidados com o intuito de defenestrar possíveis imprevistos. Esconjurados quaisquer obstáculos, dirigi-me à casa da colaboradora, que se localizava a, aproximadamente, 5 minutos da minha. Chegando à residência de Gisele, após cumprimentar toda a sua família, nos encaminhamos para a área externa da casa, o simpático quintal que tantas vezes adentrei na minha infância, em que havia menos barulho; e lá iniciamos nosso intercâmbio discursivo. Depois de solicitar à entrevistada que assinasse uma via do TCLE, que timbrava o seu consentimento à participação na pesquisa, começamos a gravação da entrevista, que durou aproximadamente 17 minutos. Imagino ter havido uma certa celeridade, especialmente da minha parte, na condução da conversa devido ao clima chuvoso do dia; contingência que me preocupava durante a interação, já prevendo as dificuldades que marcariam o meu retorno ao lar. O intercurso foi encerrado naturalmente pelo esgotamento do assunto, a minha inquietação em relação à tempestade de raios que se fazia visível no horizonte e as temáticas digressivas que tomaram conta de nossos interesses interacionais. Trago um de seus trechos mais ilustrativos da riqueza discursiva cultivada em tal encontro a seguir.

8.2. Fragmento 3: mais que só professor

1	Diego	e em relação aos professores gisele? você disse que
2		os alunos lá >os teus colegas lá do bonde< <não
3		respeitavam> meio que partiam pra <cima dos
4		professores> (.) que que os professores faziam? ou
5		tentavam fazer pra::: assim (.) pra tentar dar aula
6		né::: trabalhar
7	Gisele	depende (.) tinha professor que conseguia dar aula
8		na moral ã::: que conseguia desenrolar com os caras
9		pra deixar ele falar, que não tinha que arrumar caô
10		nem nada não (.) era mais o jeito de desenrolar do
11		cara mas tinha outros ali que gritava a aula toda e
12		não conseguia fazer nada (.) quando tentava ir no
13		grito aí que ninguém nem dava atenção pra ele mesmo
14	Diego	arram
15	Gisele	tinha uma professora de química lá <coitada dela>
16		falava baixinho <era meio esquisitinha,
17		estranhinha> e o pessoal ria dela mesmo (.) zoava

18		ela (.) dava mó pena (.) chamava ela de gorda,
19		botando uns apelido escroto e tal (1,0) ela entrou
20		pra lista da maldade dos cara (.) aí não tem jeito
21		<já era> (.) se os meninos te marcarem >quer dizer<
22		marcar tipo:: o professor na escola é <o aço> (.)
23		aço mesmo (1,0)
24	Diego	[sei como=é]
25	Gisele	[porque os mo]leques lá quer é mídia mesmo (.)
26		querem ir pra direção pra ter mais moral com a
27		barreira lá tipo (.) e quando a professora ameaçava
28		aí é que eles <descaralhavam> mesmo (.) teve um que
29		até falou pra ela assim tu fala com nós parece os
30		salada, cheia de neurose por=isso que nós te
31		esculacha ((imitando voz masculina))
32	Diego	nossa (.) <brabo demais> mas tinha uns que davam
33		aula né?
34	Gisele	assim::: os professores que davam aula né? que tipo
35		(.) conseguiam falar um pouco e até passar atividade
36		e coisa e tal eram aqueles que dava mais moral e
37		também tinha moral com o pessoal da sala
38	Diego	é mermo? E o que eles faziam pra ter essa moral>tu
39		sabe< que que você acha?
40	Gisele	eu acho que eles trocavam mais ideia com os alunos
41		(.) tipo (.) tinha um professor de matemática que
42		todo mundo gostava dele (1,0) ele era um cara
43		que::: assim trocava mó ideia com a galera (.) mó
44		maneiro, ficava às vezes mais tempo falando de
45		outras coisas legais, de história, da vida dele, da
46		mulher e tal (.) o cara ia lá no catonho jogar com
47		os moleques de boa (.) ele chegou até a dar ideia
48		nos cara da barreira (.) o maluco era brabo tipo (.)
49		<doidão>
50	Diego	falou o que com os caras?
51	Gisele	era um moleque lá que tava fazendo merda lá e ia
52		tomar uma massagem e ele pediu pros cara amaciar
53	Diego	<rapaz> coragem

54	Gisele	o cara era disposição mesmo (.) por isso que tinha
55		moral com os moleques (0,5) era um cara que falava
56		umas paradas maneira sabe? ã::: pô tinha dia que o
57		cara parava pra conversar com as meninas, dá uns
58		papos de gravidez (.) ele ainda era bom de papo
59		tipo:: ã:: desenrolado (.) então o cara era meio que
60		amigo da turma (.) era um cara maneiro mesmo (.)
61		tinha uns papo foda de cabeça saca?
62	Diego	arram
63	Gisele	e assim (.) e <pelo menos na minha turma> o pessoal
64		gostava dele por isso (.) ele não era- ele era mais
65		que- mais que só professor

Diferente das interações registradas nos fragmentos 1 e 2, que têm como esqueleto organizacional, respectivamente, uma história bem estruturada e com certo grau de unidade e outra de extensão diminuta; no trecho transcrito da minha conversa com Gisele, torna-se patente a existência de três quadros discursivos distintos, ainda que estes estejam interligados pelo mesmo fio de Ariadne: o movimento de reconstrução experiencial capitaneado pela participante em diálogo com meus questionamentos balizadores. O primeiro, estendido das linhas 1-13, se funda sobre uma comparação genérica e avaliativamente carregada entre dois tipos ideais (WEBER, 1994) de professor: os que encontram fortuna em seu labor docente e os malogrados. O segundo, que se desdobra da linha 14 até a 31, reconstitui narrativamente o primeiro *idealtypus* magisterial – que não logra êxito em sua prática -, personificando-o na figura axiologicamente depreciada da Professora de Química. Por fim, o terceiro quadro estruturante do segmento ora analisado (linhas 32-65) apresenta o *ethos* do professor bem sucedido em seu trabalho, incorporado na história de Gisele pelo personagem do Professor de Matemática.

As diferenças patentes ao fragmento 3 em relação aos segmentos interacionais anteriores, contudo, não se limitam aos elementos estruturais e organizacionais. Na verdade, tais aspectos emergem como produtos de uma mudança ideológica (BAKHTIN, 2010) na forma como o fenômeno da violência – e seus arredores – é esbatido nas palavras de Gisele. Enquanto Michelle e Gustavo nos oferecem um panorama eminentemente trágico de suas vivências na sala de aula, nossa presente interlocutora matiza tais cores dramáticas. No discurso da ex-aluna, há dor, mas também há alegria; há conflito, mas também há comunhão; há dilema, mas também há caminhos. E é justamente sobre esse

balanço fricativo entre o desalento e a esperança que todo o trecho em exame se constituirá: um retrato discursivo dessa confluência de experiências em tensão.

Em linha com os métodos de trabalho já empregados na devassa dos fragmentos 1 e 2, inicio o presente trajeto de construção de saberes pelo exame do epíteto que nomeia o excerto conversacional aqui iluminado: *mais que só professor*. Fruto de um movimento teórico-analítico empreendido ao longo do processo de geração dos dados presentes neste capítulo, a escolha do trecho destacado tem como motivação fundamental a sua capacidade de sintetizar o excerto em tela com base nos três momentos interacionais que o constituem. Temos aqui não apenas um depoimento elogioso acerca da atuação do professor de matemática – cuja presença na vida de seus alunos extrapola o rol de atribuições do magistério -, mas também uma apreciação desabonadora acerca da imagem institucional da atividade docente, depreciada textualmente por sua vinculação ao qualificativo *só*.

Todavia, mais importante do que condensar semanticamente o tecido narrativo esculpido ao longo do fragmento 3, o trecho designado como seu epíteto representa de forma emblemática o papel discursivo-interacional desempenhado ao longo de todo o segmento em lente pela inter-relação entre axiologia e ideologia (BAKHTIN, 2010). Por um lado, é a interposição e o diálogo entre ambas as figuras desenhadas na história da minha interlocutora que viabilizam os expedientes valorativos que marcam o excerto em análise. Por outro, toda a filigrana discursiva de construção de ambos os *ethea* docentes – e da interface comparativa entre ambos - somente se torna possível sobre o terreno dos traçados axiológicos gizados ao longo de toda a minha conversa com Gisele. É justamente sobre o seio dessa tensão dialética entre o valor e a ideia, teorizada em profundidade pelo pensamento bakhtiniano, que o quadro retórico-discursivo retratado no fragmento 3 será edificado.

Apresentada a estrutura fundacional do trecho em lente e esclarecida a motivação para o seu título, podemos voltar nossos olhos para a sua materialidade interacional. Conforme já explicado nos parágrafos anteriores, o fragmento 3 pode ser dividido em três momentos discursivos, cada um marcado pela emergência de diferentes feixes narrativos, constelações de pequenas reconstruções experienciais que compõem histórias em retalhos. O primeiro destes inicia-se na linha 1 e se estende até a linha 13. Meu questionamento inicial (linhas 1-6), que inaugura o excerto em questão, ainda que de modo germinal, já introduz as bases axiológicas para a produção da dicotomia entre as duas imagens docentes (exitosa e malograda), que percorrerá todo o segmento: e em

relação aos professores gisele? você disse que os alunos lá >os teus colegas lá do bonde< <não respeitavam> meio que partiam pra <cima dos professores> (.) que que os professores faziam? ou tentavam fazer pra::: assim (.) pra tentar dar aula né.

Temos aqui um exemplo sobressalente da teorização proposta por Bamberg e Georgakopoulou (2008) acerca da natureza microssituada e dialógica das narrativas no terreno de cada interação. Antes de surgir como um desinteressado exercício de reelaboração de momentos vividos – como, por vezes, a reflexão laboviana nos instrui a pensar -, a rede de histórias tecida pela participante em face da minha indagação responde a demandas conversacionais práticas, a saber, a oferta de um relato narrativo que dê conta de suprir as informações por mim requisitadas. Todavia, mais do que um enunciado motivador, a minha inserção institui as bases (ainda rudimentares) da oposição axiológica a ser desenvolvida ao longo da tecelagem narrativa de Gisele, explicitando, por um lado, as agruras enfrentadas pelos docentes em sua prática em espaços de violência (não respeitavam / partiam pra <cima dos professores>) e, por outro, a busca por alternativas de superação de tais desafios (ou tentavam fazer pra::: assim (.) pra tentar dar aula).

Vislumbrado pelo ponto de vista da dinâmica interacional, meu questionamento inaugural concede tacitamente à minha interlocutora abertura para a confecção de uma narrativa mais musculosa, capaz de percorrer o terreno experiencial requisitado por minha indagação. Tal concessão de espaço de fala, articulada ao contexto situacional da entrevista, contribui para a discrepância na duração dos turnos de fala de Gisele quando comparados às minhas pontuações. Enquanto os primeiros substanciam quase a totalidade do trecho interacional em tela, meus apontamentos emergem apenas como comentários breves acerca de observações feitas por minha entrevistada. Contudo, é preciso ressaltar que o meu recuo ao longo da minha conversa com a ex-aluna não implica em um apagamento da minha participação na construção a quatro mãos do quadro discursivo ora examinado. Afinal, se, por um lado, o peso quantitativo das minhas intervenções se mostra diminuto quando comparado com o quase monopólio de fala de minha interlocutora; por outro, a minha posição de poder enquanto entrevistador-pesquisador (responsável tácito pelo direcionamento da conversa) me confere o condão de balizar e orientar o intercurso discursivo, de modo a perfazer meus interesses (tanto de pesquisa quanto de curiosidade pontual) patenteados na conversa.

Ainda à luz de uma lente microssituada, podemos encontrar na minha pergunta inicial algumas notas constitutivas de uma chave avaliativa que dialogará com os posicionamentos de Gisele ao longo de todo o segmento. Em primeiro lugar, a referência a um desrespeito por parte dos colegas da participante contra os seus respectivos docentes, em si, já materializa uma avaliação instituída na região do Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005) acerca do comportamento desses jovens: não respeitavam. Esta, em seguida, ainda sofre uma gradação de força (MARTIN; WHITE, 2005), sendo reconfigurada a partir da apresentação de outras formas – não apenas morais, mas físicas - de violência experimentadas pelos docentes: *partiam pra <cima dos professores>*. É interessante observarmos que, além de sedimentar uma série de reedificações experienciais empreendidas por Gisele no decorrer do fragmento 3, minha indagação inaugural também remonta a momentos anteriores de nossa interação, explicitando um sentido de continuidade que converge com a teorização de Bakhtin (2010) acerca da historicidade das nossas avaliações.

A dicotomização axiológica debutada pelo meu questionamento (linhas 1-6) é agravada, logo adiante, pela resposta de Gisele (linhas 7-13). Apesar de seu caráter inicialmente evasivo (*depende*), a réplica da ex-aluna se desenvolve em uma micronarrativa (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008), que ilustra, ainda que de modo impessoal, os dois *idealtypen* (WEBER, 1994) docentes sugeridos por minha pergunta pregressa. Afinal, se os professores *tentavam fazer* (linha 4) algo para conter a violência patente na sala de aula de Gisele, fica-se subentendido que apenas parte das intervenções mostravam-se efetivas, havendo um grupo de docentes cujas tentativas não alcançavam tal objetivo. Tal sugestão, presente em gérmen em minha indagação, é desenvolvida narrativamente pela participante, que apresenta em sua pequena história dois retratos discursivos maniqueisticamente distintos tanto em sua construção ideológica quanto em sua carga axiológica. O primeiro tipo ideal de docente desenhado, apesar das dificuldades enfrentadas, *conseguia dar aula na moral* (linhas 7-8). A explicação para o seu êxito reside em sua abordagem democratizante, fundada no diálogo e na conciliação: *conseguia desenrolar com os caras pra deixar ele falar, que não tinha que arrumar caô nem nada não* (linhas 8-10). Em contrapartida, o segundo *ideltypus* docente esculpido por Gisele, *acossado pelas mesmas adversidades, gritava a aula toda e não conseguia fazer nada* (linhas 11-12). Tamanha discrepância de resultados pedagógicos diante do mesmo cenário interacional é

justificada pela narradora com base na estratégia adotada pela segunda categoria de professores: quando tentava ir no grito aí que ninguém nem dava atenção pra ele mesmo (linhas 12-13).

O trecho apresentado no parágrafo anterior é profícuo, podendo ser examinado a partir de inúmeros ângulos. Em primeiro lugar, julgo importante pontuar que o emaranhado narrativo alinhavado entre as linhas 7-13 apresenta uma formatação heterodoxa quando comparada ao diapasão laboviano, não dispondo do sequenciamento formal preconizado pelo autor (LABOV, 1972). Essa heterodoxia, contudo, patenteia mais um escotoma teórico da proposta sociolinguística tradicional – que não a invalida – do que qualquer limitação ou debilidade inerente às histórias erigidas por Gisele. Ao caracterizar as narrativas como relatos de experiências vividas (LABOV, 1972), o autor estadunidense abdicou de olhar para o fenômeno em tela por seu ângulo discursivo-interacional, vislumbrando-o apenas a partir de sua faceta estrutural. Dito em termos caros à matriz teórica que sustenta esta investigação, o pensamento laboviano desenvolveu sua reflexão sobre as narrativas com base apenas em seu aspecto ideacional, isolando-o de sua contraparte interpessoal. Assim, em uma situação abstrata de vácuo social – em que as histórias contadas não respondessem a demandas interacionais e contextuais as mais complexas -, as narrativas representariam apenas um instrumento de organização e externalização comunicativa das nossas experiências.

Como assiduamente advogado por Bruner (1987), as nossas histórias efetivamente representam um instrumento cultural de armação linguística das nossas vivências. Porém, as narrativas são mais que isso, desempenhando uma miríade de funções sociointeracionais prementes, que vão desde exemplificar uma teoria até sustentar um argumento. Portanto, a reconstrução experiencial empreendida por nossas histórias não se dá de modo imotivado e ingênuo, sendo ela sempre produto e produção de um conjunto de vicissitudes situacionais inesgotáveis. E foi justamente tal faceta inerente ao fenômeno narrativo que foi olvidada por Labov e seus epígonos, implicando na composição de uma taxonomia demasiadamente restritiva e distorcida da estrutura das nossas histórias.

Com base nas ideias concatenadas no parágrafo anterior, podemos compreender que a aparente não canonicidade das narrativas produzidas por Gisele não decorre de qualquer imperícia discursiva no momento de materializar em palavras suas experiências. Decorre, sim, da influência exercida pelos fatores contextuais que motivaram a elaboração da história, mais precisamente, do papel interacional desempenhado pelas narrativas no seio da interação registrada no excerto em tela. Considerando a inter-relação

íntima entre as histórias cunhadas por Gisele e a minha indagação pregressa (linhas 1-6), tornam-se patentes as duas funções retóricas cumpridas por estas. Primeiramente, elas oferecem o canal linguístico-discursivo de materialização de uma teia de experiências (invocadas pelo meu questionamento anterior) pertinentes à ação de seus professores em face de situações de violência. Além disso, o esforço de narrativização empreendido por Gisele viabiliza a construção de uma linha argumentativa – que será desenvolvida durante o fragmento – assentada na contraposição de dois *ethea* magisteriais dicotomicamente distintos: o docente que tem sua prática embargada pela violência (não conseguia fazer nada) e aquele que supera tais obstáculos através de sua atuação (conseguia dar aula na moral).

Ainda que a malha de narrativas costurada por Gisele – em diálogo comigo – não emule a taxonomia laboviana, esta goza de uma estrutura organizativa particular – infensa à prescrição do cânone da área. Em vez de se orientar pela sequência de seis passos constitutivos preconizados por Labov (1972), a teia de histórias que preenche as linhas iniciais do fragmento 3 se assenta sobre uma clave ideológico-axiológica, corroborando com o peso da materialidade discursiva as reflexões propostas por Bakhtin (2010). Por um lado, a *raison d'être* (LABOV; WALETSKY, 1967) de toda a empresa narrativa em tela é a produção de uma contraposição maniqueísta entre dois tipos ideais de professor, em resposta ao meu questionamento inicial. E é ao longo do desdobrar da microhistória que alguns dos traços e modos de ser/agir característicos de ambos os *ethea* vão se delineando: era mais o jeito de desenrolar do cara / outros ali que gritava a aula toda. Por outro lado, os eixos de estruturação de tais reconstruções experienciais são sustentados por movimentos valorativos, que desempenham o papel argumentativo-retórico de qualificar dicotomicamente ambos os retratos docentes compostos. Portanto, há um entrelaçamento entre as funções ideológica (construir uma imagem discursiva) e axiológica (submeter a construção de tais figuras a um crivo subjetivo) das pequenas histórias de Gisele, sendo justamente a fricção e a complementariedade de ambos os elementos o ponto nevrálgico da produção narrativa em análise.

Em um plano microssituado, das escolhas lexicogramaticais (HALLIDAY, 1994), a articulação de uma série de expedientes textuais carregadamente avaliativos confere concretude linguística ao esforço de polarização axiológica empreendido pela participante. O primeiro dos polos de valor erguidos discursivamente pela narradora

ganha corpo a partir de uma sequência de avaliações positivas costuradas sob a clave do Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005) acerca da atuação profissional da categoria de professor que supera os episódios de violência em sua sala de aula. Este, apesar das dificuldades patentes, conseguia dar aula na moral (linhas 7-8) sem ter que recorrer a dispositivos violentos (não tinha que arrumar caô) (linha 9). Tal êxito é apresentado por Gisele como resultado de um conjunto de atributos de personalidade virtuosos próprios desse tipo de professor, cunhados a partir de outro expediente avaliativo novamente localizado na região do Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005): era mais o jeito de desenrolar do cara (linha 10). Ainda no terreno dos efeitos de sentido gerados pelas decisões léxico-gramaticais dos interagentes, é interessante ressaltar que a densidade de construtos avaliativos em um curto espaço interacional acerca de um mesmo referencial (o professor que conseguia dar aula) culmina em uma Gradação (MARTIN; WHITE, 2005) dessa peça valorativa, agudizando o jugo positivo endereçado a tal figura docente.

O segundo eixo axiológico a sustentar microssituadamente a narrativa de Gisele reside no *ethos* do professor que tem sua prática embargada pela violência enfrentada. Outrossim, são as escolhas sintagmático-paradigmáticas (HALLIDAY, 1994) de organização textual de tais avaliações que dão têmpera linguística tanto à construção dessa figura em si quanto de sua oposição patente em relação ao professor que conseguia desenrolar. Em primeiro lugar, o contraste entre ambos os modelos docentes se substancia no emprego do termo *mas* (linha 11), que marca na estrutura textual de forma clara a existência de um antagonismo entre elementos concorrentes. Ademais, podemos flagrar outra vez a emergência de avaliações centradas na forma de atuação dessa segunda figura docente, que, apesar de versarem sobre o comportamento profissional desse rol de indivíduos, metonimicamente, se estendem aos próprios sujeitos: tinha outros ali que gritava a aula toda e não conseguia fazer nada (linhas 11-12). Essa valoração depreciativa ainda conta com uma Gradação (MARTIN; WHITE, 2005) fundada em um comentário de tom repreensivo tecido por Gisele: quando tentava ir no grito aí que ninguém nem dava atenção pra ele mesmo (linhas 12-13). Assim, além de recriminar a atitude de enfrentamento intentada pela categoria de professores em questão, a participante ainda assume uma voz de autoridade e conhecimento acerca do contexto de sua sala de aula, teorizando a razão

fundamental para o malogro pedagógico do tipo de docente que gritava a aula toda (linha 11).

Conforme intentei ilustrar analiticamente ao longo dos parágrafos anteriores, temos ao longo do primeiro quadro narrativo (linhas 1-13) que segmenta o fragmento 3 a confecção de uma dinâmica discursiva, que será aprofundada no decorrer da conversa, assentada na hierarquização avaliativa de elementos personalíssimos da vida em sala de aula vis-à-vis à institucionalidade pedagógico-burocrática inerente a tal espaço. Nesse primeiro enquadre interacional, patenteia-se a centralidade do jogo de poder e afiliações que denominei anteriormente de afetividade (a teia de relações afetivas estabelecida nos cenários sociais mediados pela racionalidade do Estado) na constituição avaliativa da reconstrução experiencial de Gisele. Essa fulcralidade se dá em detrimento das posições institucionais ocupadas pelos sujeitos discursivamente esculpidos. Assim, ao cotejar avaliativamente as duas imagens docentes apresentadas ao longo de sua narrativa, a participante não repousa sobre critérios técnicos, acadêmicos ou de performance didática; ela o faz com base em atributos de natureza pessoal – que passam ao largo da inserção burocrática dos referidos professores. Afinal, quando a qualidade de maior destaque de um docente é sua capacidade de desenrolar com os caras pra deixar ele falar (linhas 8-9), evidencia-se a sobreposição do interpessoal sobre o institucional – que prescreve a batuta da autoridade magisterial sobre o alunato em lugar da negociação (desenrola). Na verdade, se olharmos de forma mais cuidadosa, podemos observar que o recurso a tal condão – ainda que entremeado por uma tentativa de imposição pessoal – é recebido com rechaço, servindo como combustível para novas atitudes de antagonismo e antipatia: quando tentava ir no grito aí que ninguém nem dava atenção pra ele mesmo (linhas 12-13).

Os movimentos discursivos de construção axiológico-ideológica ensaiados ao longo do primeiro segmento do fragmento 3 são retomados e aprofundados nas linhas que o sucedem. O meu aceno de incentivo à minha interlocutora (linha 14) concede-lhe a abertura interacional para a confecção de uma narrativa heterodoxa, que se estende da linha 15 até a 31. Esta tem como eixo de fundação a tessitura discursiva do tipo de comportamento e atuação pedagógica característicos do professor malgrado em seu enfrentamento da violência na escola, que, na história da ex-aluna, é encarnado pela personagem da professora de Química. O trabalho discursivo de composição de tal figura ganha importância para a presente análise pelo fato de esse referido insucesso se

correlacionar com o tema central desta pesquisa (a violência escolar e seu enlace com o binômio afetividade/racionalidade).

A correlação mencionada se dá em duas frentes. Por um lado, a justificativa alinhavada pela narradora para as dificuldades enfrentadas pela professora de química reside na incapacidade desta de dispor dos símbolos e valores estéticos tidos como legítimos pelos alunos rememorados na história em tela: o pessoal ria dela mesmo (linhas 17). Tal dissonância afetiva parece minar a autoridade da docente, contribuindo para os eventos de indisciplina por ela arrostados: *por=isso que nós te esculacha* (linhas 30-31). Por outro lado, o episódio de maior fricção violenta entre a profissional do magistério e seus alunos se dá justamente no momento em que aquela tenta se valer de seu posto institucional para impor um determinado padrão de comportamento aos colegas de Gisele: *quando a professora ameaçava aí é que eles <descaralhavam> mesmo* (linhas 27-28).

Nos parágrafos anteriores, desenhei um quadro geral do novelo narrativo cunhado por Gisele em parceria comigo. Agora, cabe olharmos para a forma como esse labirinto de sentidos e construtos se materializa na estrutura e dinâmica interacional do discurso. Em linha com a rede de histórias tecida entre as linhas 7-13, a participante cunha uma narrativa de natureza heterodoxa à luz do diapasão da sociolinguística tradicional, prescindindo de uma série de estágios constitutivos da armadura laboviana. As ausências, contudo, como densamente explicado por Bamberg e Georgakopoulou (2008), encontram sua razão na influência de contingências e interesses interacionais esquecidos pela teoria de Labov (1972), excessivamente preocupada com a taxonomia das histórias em detrimento de sua função social.

Um exemplo ilustrativo dessa flexibilização estrutural reside no fato de a teia narrativa de Gisele abdicar de um sumário de abertura, que anuncie o início da história e reivindique espaço interacional para o seu desenvolvimento (LABOV, 1972). A justificativa para esse ordenamento repousa na inter-relação estabelecida entre o tecido narrativo alinhavado pela participante entre as linhas 15-31 e as pequenas histórias por ela esculpidas nas linhas anteriores. Na realidade, podemos interpretar a reconstrução experiencial da entrevistada acerca de sua professora de química como um desdobramento argumentativo de suas deambulações sobre um dos *idealtypen* docentes erigidos pela narradora: *que gritava a aula toda e não conseguia fazer nada* (linhas 11-12). Assim, o apagamento do sumário laboviano se legitima pelo fato de

a história a ser produzida por Gisele não demandar uma anúncio própria, posto que ela emerge como uma continuação de uma narrativa anterior. Além disso, há ainda que se salientar o papel desempenhado pela própria situação interacional em que os dados foram gerados, No evento da entrevista de pesquisa em que os dados ora analisados foram construídos, meu interesse precípua era justamente viabilizar meios e espaços para que minha interlocutora desaguasse suas vivências em palavras. Portanto, a adição de um pórtico de abertura para as narrativas de minha companheira de diálogo se tornava desnecessária, uma vez que toda a situação interacional encenada convergia para a produção de tal forma discursiva.

Assentadas as condições para a edificação de sua narrativa, Gisele a debuta com a apresentação de uma série de expedientes de caracterização da professora de química: tinha uma professora de química lá / falava baixinho (linhas 15-16). Na orientação (LABOV, 1972) não-canônica da segunda rede narrativa cosida pela participante, dispomos novamente de um observatório privilegiado da imbricação e mútua causação da axiologia e da ideologia na produção discursiva. Todo o trecho inicial de contextualização da história se configura como um esforço de construção de um retrato em palavras da professora de química. Tal pintura, todavia, se funda em um mosaico de movimentos avaliativos acerca de uma série de qualitativos da docente escrutinada: dava mó pena / <era meio esquisitinha, estranhinha> (linha 18 e linha 16). Temos aqui, portanto, uma escultura discursiva da professora de química, que derrama em palavras as experiências da narradora com tal personagem – perfazendo o trabalho atribuído por Bakhtin (2010) à dimensão da ideologia. Contudo, esse edifício ideológico se constitui de uma miríade de expedientes avaliativos, que não apenas conferem coloração de valor à imagem da docente, mas a delineiam à luz dos jugos subjetivos da ex-aluna.

O cenário de inter-relação entre ideia e valor, apresentado através de uma lente macrossituada no parágrafo anterior, se realiza textualmente em meio a um tecido sofisticado de expedientes axiológicos, concentrados em torno da figura da professora de química. Logo após a inauguração da narrativa e introdução de sua personagem central (tinha uma professora de química lá) (linha 15), Gisele inicia seu esforço de reconstrução experiencial a partir de uma avaliação de forte teor depreciativo cunhada sob a clave do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005): <coitada dela> (linha 15). Como detalhadamente teorizado por Martin e White (2005), o artesanato de valorações

assentadas no prisma linguístico do Afeto permite ao sujeito que se engaja nesse empreendimento discursivo tecer avaliações acerca de um dado ente de modo mitigado, tendo sua exposição enquanto avaliador atenuada. Em vez de se assumir uma postura desabrida de escrutínio, o sujeito que avalia a partir da construção discursiva de suas emoções/sentimentos opera axiologicamente de modo indireto, posto que o cerne temático de sua fala/escrita não é o exercício do valorar, mas a pintura em palavras de suas vivências afetivas, que incidem valorativamente sob algo. Estamos, portanto, diante de mecanismo sofisticado de articulação avaliativa, que, ao mesmo tempo que empodera o interagente a tecer valor sobre qualquer elemento desejado, o resguarda – em alguma medida - de eventuais responsabilizações ou retaliações.

Empregando a reflexão do parágrafo anterior como uma lente analítica, podemos notar que, ao edificar discursivamente um sentimento de pena diante da figura da professora de química, Gisele empreende dois movimentos discursivos importantes. Por um lado, a participante recruta significados do universo afetivo para desenhar sua docente através de traços depreciativos, reconstituindo-a em palavras como uma pessoa digna de pena. Por outro lado, a ex-aluna se protege interacionalmente, uma vez que sua avaliação é encoberta pelo véu de nobreza, característico do ato de apiedar-se de outrem. Assim, a narradora não apenas encontra guarida para tecer discursivamente sua antiga professora de modo desabonador, como o faz a partir de uma posição de superioridade – de um lugar que lhe permite apenar-se de sua personagem. Essa avaliação de teor negativo ainda é potencializada pela coreografia prosódica impressa por Gisele ao seu enunciado (<coitada dela>), enfatizando por meios fonológicos a carga semântica de sua valoração.

Como já mencionado anteriormente, a narrativa da entrevistada segue em seu afã de erigir a imagem discursiva da professora de química – e o faz através de uma coletânea de retalhos avaliativos, das mais distintas cepas. Se, em sua abertura, a história deambula pelo terreno dos afetos de Gisele, no instante seguinte, outro recurso linguístico é instrumentalizado na construção do retrato depreciativo em tela: a apresentação de um atributo de personalidade da docente, que, quando interpretado à luz dos requisitos de sua atividade profissional, emerge como uma crítica à sua capacidade de trabalho em sala de aula (*falava baixinho*) (linha 16). Em condições outras, possuir um tom de voz de baixa intensidade não representa em si um defeito. Porém, quando vislumbrado a partir do contexto de atrito narrativizado pela nossa narradora, tal característica personalíssima se converte em um traço problemático na atuação magisterial da professora de química.

Falar baixo, nesse cenário, implica em uma dificuldade de se impor, um apagamento da voz diante de outras vozes que a ela tentam sobrepor-se pela violência. Temos, pois, um exemplo interessante de expediente avaliativo edificado em forma de apreciação de uma qualidade, porém desempenhando no trecho em análise a função de Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005).

Muito já foi comentado nas seções anteriores acerca da zona cinzenta existente entre as categorias de Apreciação e Julgamento – integradas ao Sistema de Avaliatividade -; razão por que eximo-me de requestrar reflexões já tecidas. Aqui, limito-me a versar sobre os efeitos interacionais dessa manobra discursiva. Estes, apesar da diferença formal em relação ao construto avaliativo anterior, são homólogos àqueles já iluminados em minha análise da expressão <coitada dela> (linha 15). Ao instituir como objeto de enfoque um traço profissional da professora de química – e não a docente em si -, Gisele protege-se de eventuais responsabilizações ou cobranças acerca da atribuição de valor performada, vestindo sobre o seu jugo pessoal axiologicamente saturado um véu de mera apreciação de um predicado didático. Além disso, além de fornecer-lhe guarida, o esconderijo metonímico de nossa narradora ainda permite-lhe a ampliação de sua escultura depreciativa acerca da professora. Esta não apenas inspira dó na ex-aluna, como também demonstra carecer de qualidades necessárias para o bom exercício de seu mister.

Se o recuo e a precaução imperaram nos dois primeiros esforços de Gisele em pintar axiologicamente sua professora, seu intento seguinte aponta em sentido oposto: <era meio esquisitinha, estranhinha> (linhas 16-17). Em vez de manobrar formas indiretas e mediadas de construção de valor, a narradora empreende um movimento avaliativo de caráter explícito, empregando adjetivos de tonalidade depreciativa na descrição da personagem em lente. A valoração desabrida é ainda agravada pelo distanciamento narrativo engendrado pela participante, estabelecendo um hiato no fluxo de eventos da história para confeccionar seu escrutínio – perfazendo um modelo de avaliação classificado como desencaixado por Labov (1972).

Inúmeros são os efeitos de sentido e variáveis discursivas que podem ser decantados do quadro avaliativo composto pela discente. Dentre estes, dois elementos se mostram mais profícuo à luz dos interesses da presente análise. Primeiramente, impressiona o investimento subjetivo de Gisele em expor-se na construção, a partir de traços predominantemente negativos, da docente redesenhada em sua história. É preciso ter em mente que a situação interacional em que os dados foram gerados colocou a colaboradora desta pesquisa de frente comigo (um professor), fato que poderia gerar

algum tipo de receio em Gisele, levando-a a evitar tecer avaliações mais fortemente negativas contra uma membra da mesma classe profissional que seu interlocutor. Além da força do expediente valorativo, chama atenção também sua engenhosidade ao articular atributos de natureza estética (*esquisitinha, estranhinha*) com o fim de gizar um retrato axiológico da professora.

Como já discutido em momentos pregressos desta análise, os símbolos de valor e poder na sala de aula de Gisele, em vez de advirem da autoridade pedagógico-institucional da figura docente, emergem de outras fontes, assentadas na sofisticada rede de relações pessoais estabelecidas naquele espaço – o que tenho denominado de afetividade. Assim, ao referir-se à professora de química a partir de predicados como *esquisita e estranha*, em grande medida, a narradora assinala seu deslocamento do padrão estético-simbólico estabelecido como detentor de valor no terreno social por ela reedificado. Semelhante visão é reforçada um pouco mais adiante, com base no mesmo padrão de valoração: *chamava ela de gorda, botando uns apelido escroto* (linhas 18-19). Tamanha marginalidade em relação aos padrões de escrutínio de comportamento/aparência física de Gisele e seus colegas verte o campo estético e invade o território ético-profissional. Logo, ser *meio esquisitinha, estranhinha* implica em não dispor de óbolos de prestígio tidos como fundamentais para a aquisição de legitimidade na sala de aula em tela, contingência que, como veremos adiante, obsta o exercício da atividade profissional da professora de química.

Ademais o peso axiológico *per se* dos predicados plasmados por Gisele em sua professora, a narradora ainda introduz alguns elementos de Gradação (MARTIN; WHITE, 2005), que contribuem para salientar ainda mais a força das avaliações cunhadas. Primeiramente, podemos ressaltar o contorno prosódico introduzido ao enunciado em tela, imprimindo uma pronúncia mais cadenciada e marcada, que acentua o caráter desabonador dos predicados atribuídos à docente. Há que se sublinhar ainda, enquanto expediente gradativo, a flexão dos adjetivos empregados pela participante (*esquisitinha, estranhinha*). Tal engenho, contudo, produz um efeito semântico-discursivo ambíguo. Por um lado, ele infunde um tom de menosprezo às qualidades, já negativas, imputadas à professora de química, transferindo a carga depreciativa associada, em alguns casos, às expressões na forma diminutiva à qualificação da personagem. Por outro lado, essa manobra discursiva pode emergir como uma forma de mitigação, uma vez que ela, contraditoriamente, também abre margem para ser interpretada como uma atenuação da intensidade axiológica do esforço valorativo da

discente. A mesma linha de análise se aplica à articulação do termo *meio* a tais adjetivações, com a ressalva de que, no caso deste, seu efeito mais marcante é sua função mitigatória.

Após a apresentação dos dois epítetos depreciativos analisados nos parágrafos anteriores, o trabalho de composição do quadro discursivo da professora de química continua com o emprego de um recurso engenhoso: a terceirização da voz avaliativa. Gisele narra: *e o pessoal ria dela mesmo (.) zoava ela* (linhas 17-18). Com o concurso dessa manobra, Gisele perfaz uma série de movimentos discursivos dignos de nota. Em primeiro lugar, ao tecer uma valoração a partir de uma voz vicária, a ex-aluna agrega legitimidade e força ao seu jugo, uma vez que este emerge como uma opinião compartilhada por todos os seus colegas de turma (*pessoal*). Além disso, a abertura dialógica (MARTIN; WHITE, 2005) para a inclusão de outras vozes na mesma corrente avaliativa constrói uma ideia de generalização – como se a natureza risível da docente não fosse um pensamento de um grupo, mas um “fato objetivo”. Por fim, novamente, a atribuição do condão avaliativo a vozes alheias à da participante lhe fornece relativa guarida interacional para tecer comentários agudamente depreciativos acerca de sua professora. Afinal, ao renegar a propriedade de tais valorações, Gisele se exime de responsabilidade por elas, transferindo-a para aqueles a quem os jugos em tela são conferidos.

Assim como as táticas interacionais empreendidas por Gisele na edificação do trecho em lente já foram empregadas em momentos anteriores do fragmento 3, o dispositivo axiológico operado pela narradora na tessitura de sua avaliação terceirizada não é inédito. Aqui, outra vez, a entrevistada esculpe sua valoração em um limbo entre a estética e a ética, que desafia inclusive a categoria de Julgamento de Estima social (MARTIN; WHITE, 2005) que ora emprego para classificar o expediente em questão. Por um lado, realizando um exercício de interpretação, podemos depreender que a razão por que se ri da docente reside nos mesmos atributos que justificaram sua caracterização como *estranhinha e esquisitinha*. Estes, portanto, seriam predicados eminentemente estéticos. Todavia, como já discutido anteriormente, no cenário narrativizado da antiga sala de aula da narradora, essa ilegitimidade simbólica repercute em uma dificuldade em exercer o mister docente, sendo, logo, uma qualidade de teor ético. Opera-se, assim, um embaralhamento de ambos universos (ético e estético) com o fim de instrumentalizar o empreendimento ideológico-axiológico de Gisele, demonstrando a destreza da discente na articulação de tais ferramentas.

Após a composição de uma sequência eclética de construtos avaliativos, Gisele conclui a contextualização inicial de sua narrativa com um movimento valorativo de forte gradação, edificado sob a clave do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005): *dava mó pena* (linha 18). Apesar de breve em sua extensão, o enunciado registrado no trecho em questão encontra-se saturado de significação e carga axiológica. Um primeiro ponto que merece destaque é o recuo empreendido pela narradora na confecção do expediente, retraindo-se do mundo da narrativa em direção ao mundo da narração (BRUNER, 1987) no afã de produzir uma avaliação externa (LABOV, 1972) acerca da professora de inglês. Como nos ensina o sociolinguista estadunidense, essa modalidade de escrutínio oferta ao seu porta-voz um canal privilegiado de predicação sobre o elemento apreciado, conferindo destaque à avaliação costurada.

Além de sobressalente em sua forma desencaixada (LABOV, 1972), o jugo ora examinado também ganha relevo por sua substancialidade de valor. Ao instrumentalizar avaliativamente o sentimento de pena construído em suas palavras, Gisele adiciona novos traços desabonadores em seu desenho depreciativo da professora de química. Porém, o afeto da pena não constrói significados discursivos apenas acerca da pessoa por ele contemplada. Aquele(a) que se comiserou de outrem também tem sua silhueta ideológico-axiológica adornada pela explicitação de tal emoção. Afinal, se estou em condições de apenar-me de alguém, quer dizer que, em um determinado aspecto, ocupo uma posição de superioridade em relação a esse sujeito. Portanto, ao esculpir discursivamente seu afeto de pena, Gisele não apenas avalia negativamente sua professora como também, ao mesmo tempo, assume uma postura de altivez, capaz de demonstrar sentimentos nobres como a piedade.

Há que se ressaltar ainda que o artifício da construção discursiva do afeto da pena como recurso avaliativo não representa um movimento inédito na narrativa em tela, podendo o expediente ora analisado ser compreendido como um desdobramento de outro jugo situado na região do Afeto: coitada dela (linha 15). Não bastasse o peso depreciativo da caracterização da personagem em questão como alguém digna de pena, esse construto ainda sofre uma Gradação de Força (MARTIN; WHITE, 2005), operada pela sua articulação com o termo *mó*, que contribui para a produção de uma inserção avaliativa ainda mais contundente.

Desenhado o quadro de abertura de sua história – que pinta com cores depreciativas em ideia e valor a figura da professora de química -, nos momentos seguintes, Gisele prossegue em seu labor de reconstrução experiencial. Em linha com a

visão preconizada por Vygotsky (1994[1934]) acerca da integração entre afeto, memória e razão na constituição global de nossas vivências, a participante congrega ao seu novelo de experiências cosidas em palavras um esforço de teorização sobre as motivações para a violência sofrida pela referida docente: ela entrou pra lista da maldade dos cara (.) aí não tem jeito <já era> (.) se os meninos te marcarem >quer dizer< marcar tipo:: o professor na escola é <o aço> (.) aço mesmo (linhas 19-23).

Mais do que apenas expor uma opinião acerca de um acontecimento, o raciocínio erigido pela minha interlocutora introduz uma nova chave de significação sobre os eventos por ela narrativizados. Se, a princípio, somos instados a interpretar a série de violências sofridas pela professora de química como produto da antipatia de seus alunos – proveniente do antagonismo estético-simbólico da profissional em relação a seus estudantes -, com a formulação teórica de Gisele, somos apresentados a uma perspectiva distinta: haveria uma justificativa de caráter personalíssimo para as agressões. Entrar para a lista de maldade dos cara significa, em última instância, estar marcada como alvo preferencial desse grupo de discentes. Assim, à luz de tal linha interpretativa, os episódios de agonismo padecidos pela personagem central da história aqui analisada emergiriam como produto de uma atividade deliberada de perseguição e violência – em vez de apenas atos contingentes de beligerância.

Porém, após um breve aceno meu de concordância (linha 24), minha companheira de conversa aprofunda ainda mais seu mergulho teórico na cadeia de experiências edificadas: [porque os mo]lleques lá quer é mídia mesmo (.) querem ir pra direção pra ter mais moral com a barreira lá tipo (linhas 25-27). Antes de depreendermos o mosaico de sentidos discursivos que galvanizam o trecho em lente, considero necessário glosar o significado de algumas das expressões trazidas pela narradora. No seio do dialeto compartilhado pelos personagens reconstruídos na narrativa de Gisele, o termo *mídia* remete a uma exposição positiva, não necessariamente em veículos midiáticos, à qual um determinado indivíduo é submetido. Portanto, *dispor de mídia* significa aparecer, ser notado ou destacar-se perante pessoas cuja opinião é respeitada. O resultado mais imediato do acúmulo de *mídia* é a consecução de *moral* – isto é, respeito e prestígio em meio a um grupo social qualquer. Já o termo *barreira*, diferente dos dois anteriores, possui um significado mais geograficamente pontual. Como já explicado no capítulo 2, grande parte do território circundante à escola em que se passam os eventos narrados encontra-se sob o controle de grupos paramilitares,

responsáveis tanto pela venda de drogas ilícitas quanto pela gestão de uma série de atividades criminosas/contraventoras realizadas na região (realização de bailes, administração de transporte alternativo e *tutti quanti*). Pois bem, um dos pontos estratégicos de organização administrativo-militar de tal grupo recebe o nome de barreira, sendo tal lugar, metonimicamente, associado à existência e à ação de tal agrupamento.

Dispondo de uma visão conceitual mais clara acerca dos termos glosados, podemos esmiuçar com maior detalhe o excerto em tela. Como já dito, o trecho examinado aprofunda a linha argumentativa de Gisele acerca das razões que explicam a incidência de violência sobre a professora de química. Eis que, segundo a ex-aluna, um fator predomina no direcionamento de tal comportamento agonístico contra a docente: o desejo dos alunos de conquistarem prestígio perante as lideranças político-militares da comunidade circunvizinha à escola. Assim, o afã de atrair mídia com o intuito de capitalizar moral com os títeres da barreira é iluminado por Gisele como a motivação mais importante para a agressividade dos seus colegas de classe contra a professora, sendo o desprestígio simbólico-estético da mesma um elemento secundário que justifica a sua escolha como vítima preferencial desses atos de violência.

Em linha com as ideias de Bakhtin (2010) acerca da inter-relação íntima entre ideologia e axiologia na constituição dos nossos enunciados, a colaboradora deste estudo, ao confeccionar sua teoria acerca da violência escolar em seu contexto localizado (um construto eminentemente ideológico), também edifica uma série de balizamentos avaliativos, que dão sustento e força de persuasão à argumentação encaminhada pela participante. Essa miríade de valorações de Gisele, todavia, neste momento, tem o seu alvo redirecionado, deixando de focar-se sobre a professora de química para incidir sobre os indivíduos que com ela compartilham a fatídica sala de aula. Há ecletismo na variedade de expedientes de construção de valor empregados com o intuito de escrutinar negativamente a tal grupo. Seus insultos jocosos contra a profissional magisterial recebem apreciação depreciativa, sendo esta reconfigurada em Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005) contra os seus veiculadores: apelido escroto (linha 19). Outro dispositivo discursivo de forte teor avaliativo operado por Gisele é a caracterização de seus colegas de turma como violentos. A aluna diz: *se os meninos te marcarem >quer dizer< marcar tipo:: o professor na escola é <o aço> (.) aço mesmo* (linhas 21-23). Por fim, cabe ainda destacar o uso do qualitativo moleque (linha 25), que, apesar de dispor de um mosaico de possíveis acepções, no contexto em

tela, pode ser interpretado como um qualificante pejorativo – uma forma socialmente estigmatizada de adjetivar os jovens que praticam tais atos de violência na sala de aula de Gisele.

Vislumbrando os entendimentos gerados nos parágrafos anteriores à luz de uma lente analítica mais ampla, patenteia-se, ao longo de todos os esforços narrativos de Gisele, um movimento sinuoso de aproximação e distanciamento axiológico de seus colegas de classe. Ao referir-se ao *ethos* genérico de docente malgrado em seu enfrentamento da violência, a narradora se inclui no grupo discente que se relaciona de forma tensa com os professores: quando tentava ir no grito aí que ninguém nem dava atenção pra ele mesmo (linhas 12-13). Tal aproximação, contudo, é abortada logo adiante. A partir de sua segunda história (linha 12), torna-se textualmente saliente um esforço realizado pela participante de diferenciação em relação a seus colegas, o qual se materializa em diferentes momentos: o pessoal ria dela mesmo (linha 17) / chamava ela de gorda, botando uns apelido escroto (linhas 18-19) / ela entrou pra lista da maldade dos cara (linha 19-20).

Mais importante, porém, do que observar a silhueta de (não-) pertencimentos de Gisele é entender os efeitos discursivos dessa articulação no trabalho de reconstrução experiencial da participante. Por um lado, tecer juízos acerca da professora de química a partir da voz de outrem permite à ex-aluna dispor de um horizonte mais amplo de possibilidades avaliativas capazes de incidir sobre a personagem de suas vivências. Novas perspectivas são introduzidas, o que enriquece o quadro axiológico composto pela entrevistada. Um exemplo torna essa reflexão mais clara. Ainda que a prática discursiva não siga a regras pré-estabelecidas, dificilmente a discente encontraria legitimidade e abertura interacional para cunhar uma avaliação de tão forte gradação como aquela apresentada na linha 18 (chamava ela de gorda). Porém, ao terceirizar tal jugo a outros sujeitos, a narradora preserva sua imagem do desgaste proveniente de uma observação tão maldosa enquanto logra sucesso em tecer a avaliação em tela. Todavia, além de dispor de um panorama axiológico mais extenso, ao empreender um movimento de expansão dialógica (MARTIN. WHITE, 2005) na produção de suas avaliações, a participante ainda abre uma via discursiva para construir-se ideológico-axiologicamente como uma pessoa dotada de sentimentos nobres e de espírito de justiça. A edificação de tais sentimentos, como já analisado anteriormente, advém da posição ambivalente de Gisele: em uma ilharga, a interagente alinha-se afetivamente com sua professora de

química, materializando em texto emoções de empatia e comiseração; na outra, a ex-aluna adota uma postura crítica em relação a seus colegas, julgando-os de forma depreciativa por seus comentários pejorativos acerca da docente. Ambas as sendas discursivas se enlaçam aos próprios expedientes avaliativos de caráter desabonador cunhados pela discente contra a sua professora, formando um novelo valorativo complexo e sofisticado.

A interpretação tecida ao longo das linhas anteriores flagrou os expedientes avaliativos de Gisele contra seus colegas de turma, que, em última instância, os responsabilizavam pela emergência da violência em sua sala de aula. Se a gênese dos episódios de injúria na sala de aula da participante advinha da ação sistemática dos moleques, nos momentos seguintes da narrativa em lente, nos deparamos com uma explicação distinta para a radicalização de tais eventos violentos. A narradora comenta: e quando a professora ameaçava aí é que eles <descaralhavam> mesmo (linhas 27-28). Como o(a) leitor(a) que me acompanha já deve ter percebido, ainda remanesçam apontamentos avaliativos cunhados sob a moldura do Julgamento de Estima Social direcionados aos colegas de classe de Gisele: eles <descaralhavam> mesmo. Este, inclusive, conta com uma forte Gradação de força (MARTIN; WHITE, 2005), inscrita semanticamente no emprego de um termo chulo como forma de caracterização da atitude dos discentes (descaralhavam). Todavia, diferente dos momentos anteriores, o eixo central de causação dos episódios de beligerância não se encontra mais na atuação desse grupo de alunos, mas sim na violência verbal concretizada na ameaça da professora de química. Nesse instante, a docente, retratada como vítima das agressões de seus alunos ao longo de toda a história, assume uma posição contraditória. Por um lado, seu esforço é justificado pelo seu caráter defensivo, uma vez que a professora recorre à cominação contra seus alunos como um recurso de proteção contra os ataques sofridos. Por outro, sua contraofensiva emerge na história de Gisele como o estopim responsável pelo salto qualitativo nas hostilidades na sala de aula rememorada pela participante.

Se olharmos para o quadro de vivências materializadas em discurso por Gisele à luz dos interesses precípuos deste estudo, podemos flagrar na história da aluna uma espécie de teoria narrativizada acerca do que, neste escrito, tenho denominado do entrelaçamento tenso entre afetividade e racionalidade no arranjo político das relações em sala de aula. Ao longo da narrativa que dá liga ao fragmento 3, nos deparamos com imagens avaliativas das experiências da narradora em meio a episódios de violência na escola, que evidenciam a centralidade do âmbito dos intercâmbios pessoais na constituição da vida no espaço em tela. A despeito de sua posição institucional de

autoridade, a professora de química padece das mais variadas formas de violência verbal e moral cometidas por seus alunos – supostamente, sob a ótica burocrática da escola, a ela subordinados. Estas, por sua vez, são motivadas pelo desalinhamento da docente dos padrões estético-simbólicos que conferem legitimidade e prestígio em meio ao cenário social liderado pelos colegas de Gisele. Todavia, ao lançar mão do recurso da ameaça como uma forma de contrapor as violências sofridas, a docente em questão tenta restituir a guisa da racionalidade institucional sobre as interações performadas em sua sala de aula, restabelecendo seu poder magisterial sobre seus alunos.

No entanto, tal movimento reativo implementado pela personagem da história de Gisele gera em seus discentes uma resposta adversa: em vez de estes prostrarem-se ao condão institucional da professora, eles impõem uma escalada nas hostilidades direcionadas contra a profissional (*descaralhavam*), terminando de minar seu resquício de capital político naquele espaço. Vislumbrado à luz da teoria que ancora esta pesquisa, em diálogo com as elucubrações desenvolvidas ao longo da narrativa aqui analisada, podemos interpretar esse jogo intrincado de embates discursivos como o patenteamento *ad hoc* do conflito – mais ou menos latente/patente em toda sala de aula – entre a afetividade das relações humanas e a racionalidade burocrática que preside o organismo escolar. Enquanto o esforço da professora de química em impor sua autoridade institucional sobre seus alunos marca o pendor à racionalidade, a resistência violenta destes consagra a supremacia da micropolítica da personalidade no quadro interacional vivido pela entrevistada. Isso se dá, ao contrário do que prescrevem certos esquematismos teóricos, porque o exercício do poder e da violência, como nos ensinam Arendt (1970), se baseiam em condições efetivas de imposição da autoridade ou da força, respectivamente. No caso em tela, a professora de química carecia de ambos os recursos: sua legitimidade carismática (WEBER, 1994) era praticamente nula (na verdade, depunha contra ela) na arena social analisada; enquanto sua capacidade de coerção amparada por mecanismos institucionais também se mostra fragilizada. O resultado é que o gesto de contraofensiva da docente, em vez de restaurar seu controle de sua sala de aula, gera um rebote de ainda mais agressividade e desprestígio contra ela.

O embate entre a professora de química e seus alunos encontra desfecho na narrativa de Gisele em um episódio de culminância violenta, retratado pela narradora a partir da voz de um dos seus colegas: teve um que até falou pra ela assim

tu fala com nós parece os salada³⁵, cheia de neurose por=isso que nós te esculacha (linhas 28-31). Ainda que a história em lente não disponha de uma estrutura canônica à luz do diapasão laboviano, podemos flagrar nesse trecho a emergência de um clímax dramático, dispendo de uma série de atributos que caracterizam o estágio narrativo da ação complicadora (LABOV, 1972). Contudo, é preciso ter em mente que tal caracterização tem como eixo o caráter eminentemente funcional e interacionalmente balizado da história (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008), podendo ser entendida como um momento climático justamente por condensar toda a linha de teorizações, argumentações e reconstruções experienciais da discente em uma ocorrência particular – a justificação dos atos de violência contra a professora de química, realizada pelo aluno.

Outra relativização que se mostra necessária à analogia observada entre o excerto em tela e a categoria laboviana é o fato de que, diferente das narrativas ortodoxas, a ação complicadora ora examinada não introduz um problema ou uma mudança no fluxo anterior da narrativa, que terá de ser equacionada adiante – no estágio da resolução. Pelo contrário. A passagem observada não apenas apresenta o pináculo dramático da história, como também institui o seu desfecho, acumulando ambas as atribuições de ação complicadora e resolução. Esse encerramento, viabilizado pelo trecho em análise, é marcado pela conclusão tácita da exposição argumentativa de Gisele. Como o trabalho de costura experiencial empreendido pela narradora tinha como objetivo suplementar sua visão acerca da existência de dois *ethea* docentes distintos, não compartilhar a história da professora de química em si, a renúncia em construir um desfecho coerente para a saga da docente com a violência escolar se mostra justificada na interação, não gerando qualquer tipo de descontentamento ou incompreensão em mim.

Como já assinalado em diversos outros momentos desta análise, o trabalho de reconstrução experiencial de Gisele – assim como o fora de Gustavo e Michelle – se assenta em uma sofisticada articulação entre um esforço de edificação de imagens e visões de mundo (ideologia) e um sistemático artesanato de posicionamentos e atribuições de valor acerca desses retratos de mundo desenhados (axiologia). O desfecho da narrativa aqui esmiuçada, novamente, corrobora essa dinâmica discursiva. Do ponto de vista ideológico, a narradora justifica a escalada de hostilidades empreendida por seus colegas

³⁵ O termo *salada* faz referência ao nome do local em que se situa uma BPO (Batalhão de Policiamento ostensivo) da Polícia Militar no Bairro em que a escola em questão se situa. Portanto, a palavra *salada* aqui representa, metonimicamente, os policiais.

contra a professora de química com base na associação entre o comportamento repressivo da docente e o *modus operandi* das forças policiais na comunidade que sedeia os eventos retratados: tu fala com nós parece os salada, cheia de neurose por=isso que nós te esculacha. A potência retórica de tal liame ganha ainda mais estofa graças ao engenhoso movimento de expansão dialógica empreendido por Gisele, recrutando a voz de um de seus colegas para reproduzir *ipsis litteris* a explicação cunhada pela ex-aluna.

Sob uma ótica axiológica, em contrapartida, podemos observar que toda a empresa de teorização (articulação do comportamento da docente ao do aparelho estatal de repressão) se assenta em um mosaico de petições de valor que carregam de subjetividade os eventos e mundividências discursivamente materializados. Uma das motivações, apresentada pela voz recrutada na narrativa de Gisele, para a prática sistemática de atos de violência contra a professora de química tem como âncora fundamental um jugo eminentemente depreciativo do comportamento da docente: cheia de neurose (linha 30). O termo *neurose*, na variante dialetal falada em diferentes bairros e comunidades da cidade do Rio de Janeiro e parte da região metropolitana do estado, qualifica um tipo de ação ou modo de ser deslocado de um determinado padrão moral ou estético. Portanto, agir com *neurose* significa destoar de um certo horizonte de comportamento classificado como bom ou aceitável, incorrendo em violações (por vezes, condenáveis) da ética dominante no espaço social em questão. Nesse sentido, tal caracterização se mostra em linha com a interpretação intentada neste escrito, que entende as atitudes de violência direcionadas contra a trabalhadora da educação como um produto do seu desalinhamento estético-simbólico em relação ao padrão comportamental vigente em sua sala de aula.

Apesar do peso avaliativo da expressão *cheia de neurose*, esta parece branda quando comparada ao paroxismo de valores erigido na analogia entre a professora de química e os agentes de repressão que atuam na comunidade em que a escola se localiza: tu fala com nós parece os salada (linhas 29-30). Temos aqui um expediente axiológico cunhado sob a clave do Julgamento de Sanção Social, que, diferente dos seus homólogos de Estima Social, não apenas prescreve a ação/sujeito avaliado como repreensível, mas como digna de punição. A qualificação do comportamento da docente como passível de sanção se materializa discursivamente através da construção de uma interface de aproximação ideológica entre a docente e um grupo social que tende a ser

visto com forte antagonismo no loco onde os eventos narrados se passam: a polícia. Emular o comportamento das forças de repressão, no contexto em tela, tende a significar uma violação de alguns dos principais balizamentos éticos nele predominantes, sendo tais atitudes, portanto, altamente desabonadas e, amiúde, sancionadas de formas violentas: por=isso que nós te esculacha (linhas 30-31).

Não posso deixar de compartilhar com o(a) leitor(a) que me acompanha meu mal-estar no momento de geração desses dados com este trecho da narrativa de Gisele. Recordo-me de ter sido arrebatado por uma avalanche de pensamentos e inquietações, todas relacionados com o meu sentimento de tristeza e incompreensão diante da associação dessa colega minha, professora como eu, aos agentes do aparato repressivo da polícia. Por um lado, não podia deixar de me questionar que práticas implementadas por essa professora podem ter colaborado para que seu aluno tenha desenvolvido uma imagem tão hostil em relação a ela. Por outro, causou-me perplexidade pensar que alguém devotada ao mesmo labor que eu pode ser qualificada de forma tão depreciativa. Afinal, com base em muitos modelos de inteligibilidade correntes no espaço social da escola em questão – que se confunde com a minha biografia -, o *ethos* do policial emerge como a representação do inimigo, aquele contra quem estão justificadas as mais severas e nocivas formas de violência.

Ajustando a lente analítica condutora deste estudo para um plano mais macro, à luz da riqueza de reflexões e interpretações já acumuladas, julgo ser possível estabelecermos uma síntese parcial do empreendimento discursivo registrado no fragmento 3, no que se refere ao objetivo fulcral da presente tese: entender como a violência na escola é reconstruída em sua inter-relação com a afetividade da vida em sala de aula. Acerca da concepção de violência edificada a partir das experiências narrativizadas de Gisele, dispomos, laconicamente, de um retrato relativamente bem estruturado acerca dos nexos de causalidade responsáveis por sua constituição. Em face da história cunhada pela participante sobre a professora de química, podemos depreender que, no contexto particular retratado pela ex-aluna, um dos estopins mais importantes ao agonismo discente-docente foi a tensão relacional gerada pela desconformidade desta em relação ao conjunto de símbolos estéticos de prestígio vigentes no ambiente social em questão. A forma estranhinha e esquisitinha de agir/ser da professora é apresentada por Gisele como o gatilho para os ataques por ela sofridos, os quais emergem como produto da fricção entre uma professora desprovida do poder (ARENDDT, 1970) para desenvolver suas atividades pedagógicas de forma não-conflitiva e uma

institucionalidade que cobra de seus funcionários a imposição de padrões de comportamento aos alunos, sem dar-lhes os mecanismos necessários para tanto.

No que diz respeito à inter-relação entre a afetividade da vida humana na sala de aula (em sua tensão com a racionalidade burocrática da escola) e a violência, flagramos na história de Gisele um documento da predominância política do âmbito humano-afetivo sobre a institucionalidade racional imposta pelo Estado ao espaço pedagógico. Todas as disputas, tensões, afiliações, valorações e justificativas construídas discursivamente pela entrevistada para qualquer evento percorrido por sua pena narrativa advém do jogo de poder e força travado no campo das relações de prestígio e autoridade pessoais na sala de aula. Variáveis como capacidade didática, domínio do conteúdo, formação acadêmica, posição burocrática e *tutti quanti* são apagadas do horizonte de relevância pela ex-aluna, evidenciado o pouco ou nulo significado delas para a constituição dos episódios narrados. A única menção a algum elemento caro ao universo da racionalidade institucional se dá no momento em que a professora de química, em seu afã de contra-atacar as agressões experienciadas, tenta valer-se de sua posição docente para ameaçar parte de seus alunos, como se dispusesse ela de poder efetivo para lastrear essas cominações. O resultado contraproducente de tais expedientes de violência verbal deixa clara a debilidade da estrutura estatal de racionalização da vida escolar, transferindo a quase totalidade da trama política na sala de aula para o campo do intercâmbio humano.

O marco de encerramento do segundo quadro interacional a segmentar o fragmento 3 é dado pela minha interrupção do fluxo de fala da participante, erigindo uma observação avaliativa acerca de toda a história esculpida: *nossa (.) <brabo demais>* (linha 32). Em terminologia laboviana, poderíamos classificar tal movimento discursivo como uma coda, isto é, um enunciado responsável pelo fechamento interacional de uma narrativa e pela transição do limiar do mundo da narrativa para o mundo da narração (BRUNER, 1987). Como a história confeccionada por Gisele desempenhava um papel eminentemente argumentativo, tendo tal função sido perfeita, a narradora parece não ter demonstrado qualquer insatisfação em relação à conclusão abrupta de sua narrativa. Todavia, minha interjeição valorativa, mais do que uma tentativa de encerrar a narrativa de minha interlocutora, impôs um redirecionamento temático à conversa, retomando o segundo *ethos* docente apresentado por Gisele no início do fragmento 3: *mas tinha uns que davam aula né?* (linhas 32-33).

Gisele contrapõe o meu questionamento com uma resposta de teor genérico, ancorada em um desenho avaliativamente carregado dessa imagem docente (o professor

bem sucedido em sua convivência com episódios de violência), cunhada na região do Julgamento de Estima social: eram aqueles que dava mais moral e também tinha moral com o pessoal da sala (linhas 36-37). Temos aqui, novamente, materializado nas palavras da participante o movimento de centralização da afetividade na condução das relações em sala de aula. O que determina a qualidade do trabalho de um professor ou os resultados obtidos não é, no quadro teórico-narrativo formulado pela entrevistada, a posição institucional do professor ou suas qualificações acadêmicas; é seu prestígio e legitimidade cultivados perante seus alunos (moral).

Tendo como gancho o apontamento elogioso tecido por minha interlocutora, apresento, no turno de fala seguinte, um novo questionamento, de caráter mais restritivo e específico: é mermo? E o que eles faziam pra ter essa moral>tu sabe< que que você acha? (linhas 38-39). Além de requerer de Gisele informações pontuais acerca do tipo de comportamento associado ao professor que consegue dar aula, minha indagação incensa a participante a empunhar novamente a pena narrativa, solicitando dela a reconstrução de parte de suas vivências com essa categoria de professor. Após uma breve deambulação genérica (eu acho que eles trocavam mais ideia com os alunos), a ex-aluna irrompe o limiar do mundo da história (BRUNER, 1987), confeccionando uma sofisticada narrativa, iniciada com a apresentação de um novo personagem de sua biografia: o professor de matemática (linha 41).

A história que se estende até o encerramento do fragmento 3 possui uma série de pontos de tangência e semelhança com a narrativa anterior – que contava um pouco do fado da professora de química. Em primeiro lugar, ambas se assentam na dicotomia (professor que dá aula e professor que não consegue falar) que funda o fragmento 3 desde suas linhas iniciais. Ademais, ambas possuem uma natureza eminentemente argumentativa, apresentando, com base na força retórica das experiências, os atributos dos dois *ethea* docentes vislumbrados. Por fim, as duas histórias exibem uma estrutura heterodoxa, justificada pela essência interacionalmente situada e teleológica das narrativas (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008). Assim, os feixes de experiências narrativizados não são recrutados ao terreno da entrevista por interesse nos acontecimentos em si, mas sim por sua capacidade de perfazer objetivos argumentativos e ideológicos de Gisele, a saber, construir uma imagem avaliativamente carregada de ambos os professores retratados. No entanto, apesar de suas aproximações, a narrativa final da ex-aluna possui algumas especificidades. A que mais interessa a esta análise é

sua tendência a agravar ao paroxismo a carga axiológica já observada na história anterior. A reconstituição da participante de suas vivências com o professor de matemática desponta como uma gesta: uma coleção de qualidades, feitos e virtudes do personagem em questão.

Pensada à luz de uma lente laboviana, a estrutura da narrativa em tela consiste em uma grande orientação, uma listagem de avaliações positivas e comportamentos elogiosos do docente. Vista a partir de teorizações mais tradicionais acerca das histórias, o próprio estatuto narrativo de tal peça discursiva poderia ser contestado, graças ao fato da ausência de certos estágios tidos como essenciais para a configuração das narrativas canônicas – como a ação complicadora, por exemplo. Porém, como nos ensina Bamberg e Georgakopoulou (2008), qualquer esforço de reedificação experiencial, desde que pensado aos moldes narrativos, pode assim ser considerado, sendo a nossa análise subsidiária à função interacional desempenhada por tal construto discursivo na conversa observada.

O cortejo de encômios direcionados ao professor de matemática se inicia com uma avaliação positiva acerca da aprovação desse indivíduo, cunhada sob a chave do Afeto: *todo mundo gostava dele* (linha 42). Eis aqui mais um exemplo da limitação das ferramentas analíticas frente à suntuosidade da prática discursiva. Enquanto Martin e White (2005) em sua taxonomia de categorias dividem o terreno do Afeto em duas sub-regiões (o Afeto centrado em si e o Afeto centrado no outro), nossos discursos concretos, engendrados em situações interacionais reais, teimam em desafiar essas tabulações. No caso em tela, temos um jugo erigido na batuta do Afeto, que, fundamentalmente, não tem seu eixo nem sobre o sujeito que o constrói (Gisele) nem sobre outrem. Pelo contrário; ele serve como uma macrocategoria que unifica ambos os polos em uma única rubrica discursiva: *todo mundo*.

Adotando uma lente mais microssituada, podemos observar que o emprego de uma categoria tão generalizante como aquela que sustenta a avaliação da participante desempenha um papel de Gradação (MARTIN; WHITE, 2005) ao panegírico por ela tecido. Afinal, se eu expando ao extremo a quantidade de pessoas que compartilham uma visão apreciativa acerca de um dado indivíduo, na prática, corroboro com o peso da opinião pública um juízo que, a princípio, seria apenas meu. A generalização avaliativa engendrada pela participante, contudo, contraria a tendência, materializada em vários momentos da narrativa anterior, de dicotomização entre a visão explicitada pela narradora e aquela atribuída a seus colegas de classe. No caso dos jugos direcionados à professora

de química, apesar de Gisele compartilhar deles em grande medida, a participante faz questão de pontuar seu distanciamento em relação, especialmente, ao nível de gradação e severidade de algumas das condutas avaliativas, assumindo uma postura de altivez e nobreza perante a docente e os demais membros da sala de aula. No caso do professor de matemática, há comunhão afetiva entre a discente e seus companheiros de classe, sendo essa unidade consagrada pelo uso do termo *todo mundo*.

O desfile de elogios em relação ao virtuoso personagem prossegue de forma assídua ao longo da narrativa, plasmando-se em um conjunto eclético e variado de expedientes axiológicos. Uma das claves discursivas de avaliação positiva mais presentes na história é a descrição de feitos e ações alvissareiras, atribuídas ao professor. Sobejam exemplos desse tipo de apologia: *trocava mó ideia com a galera* (linha 43); *ficava às vezes mais tempo falando de outras coisas legais* (linhas 44-45); *o cara ia lá no catonho jogar com os moleques de boa* (linhas 46-47); *ele chegou até a dar ideia nos cara da barreira* (linhas 47-48). Esses movimentos avaliativos, além do seu conteúdo semântico eminentemente abonador, ainda estão saturados de dispositivos de Gradação de força e foco (MARTIN; WHITE, 2005), colaborando para potencializar ainda mais o panegírico direcionado ao docente: *mó ideia* (linha 43); *até* (linha 47). Do ponto de vista axiológico, tais reconstituições experienciais conferem ainda mais peso ao conjunto de adjetivações e apontamentos elogiosos direcionados ao professor, dando-lhe o estofamento das vivências de Gisele.

Outro expediente avaliativo de grande poder é a construção discursiva de um laço afetivo de amizade e proximidade entre o professor de matemática e sua turma, grupo social no qual, diferente da história anterior, Gisele inclui-se de forma recorrente: *todo mundo gostava dele* (linha 42); *o cara era meio que amigo da turma* (linhas 59-60). Esse sentimento de integração afetiva e carinho, erigido discursivamente na narrativa de Gisele, emerge como um fator fundamental de coesão da sala de aula em lente, desempenhando o papel argumentativo de sustentar uma teorização da participante acerca da centralidade do estabelecimento de laços humanos afetivamente positivos na superação da chaga da violência. De um ponto de vista mais localizado sobre a imagem do professor, sua capacidade de congregação da turma, mitigando os agonismos nela presentes, emerge como um Julgamento de Estima social (MARTIN; WHITE, 2005) acerca da qualidade profissional do docente. Ser capaz de pacificar a sala de aula, na história da

minha interlocutora, significa ser um professor exitoso em sua prática, o que justifica sua caracterização como um docente que conseguia dar aula na moral (linha 5).

Além de sua gesta de feitos, a narradora também se vale de um conjunto variado de qualitativos e adjetivações na construção axiológico-ideológica de seu professor: *mó maneiro* (linhas 43-44); *o maluco era brabo tipo (.) <doidão>* (linhas 48-49); *o cara era disposição mesmo* (linha 54); *ele ainda era bom de papo tipo::ã:: desenrolado* (linhas 58-59); *era um cara maneiro mesmo* (linhas 60); *tinha uns papo foda de cabeça* (linha 61). Tais qualitativos, já altamente elogiosos, recebem ainda o adorno de expedientes de Gradação (MARTIN; WHITE, 2005), que potencializam o seu peso interacional e capacidade avaliativa. Dentre estes, podemos citar: o emprego do componente adverbial *mó*, como mecanismo de agravamento semântico do adjetivo *maneiro* (linha 44); o uso da flexão aumentativa no adjetivo *<doidão>* (linha 49), dando-lhe ainda mais força apreciativa, sendo o mesmo termo ainda potencializado pela cadência prosódica a ela impressa; o acréscimo do construto *mesmo* (linhas 54 e 60) como um óbolo de força aos qualitativos por ele modificados; e, por fim, o emprego do termo *foda* (linha 61), que, em diversas variações dialetais (faladas especialmente por estratos mais jovens), atua como um adjetivo positivo de grande intensidade.

Dentre toda a gama de feitos virtuosos empreendidos pelo professor de matemática, contudo, um se sobressai em seu condão axiológico e, mais importante, em sua capacidade de desenhar o docente como alguém dotado de qualidades excepcionalmente positivas. Este é o ato de heroísmo e coragem do professor em sua intervenção em favor de um de seus alunos: ele chegou até a dar ideia nos cara da barreira (.) *o maluco era brabo tipo (.) <doidão>* (linhas 47-49). A excepcionalidade da atitude atribuída ao professor se materializa microssituadamente no emprego do qualitativo *<doidão>*, que, além de emergir como um Julgamento de Estima social de forte Gradação (MARTIN; WHITE, 2005), contribui para a construção de um sentimento de admiração e carinho de Gisele em relação ao docente. Tamanho entusiasmo na confecção das avaliações por parte de Gisele parece me contagiar, fazendo com que eu me alinhe de forma efusiva com a minha interlocutora em seu encômio: *<rapaz> coragem* (linha 53). Eis aqui uma ilustração interessante da teorização proposta por Bamberg e Georgakopoulou (2008) acerca do caráter dialógico e coconstruído das narrativas integradas às nossas interações. Porém, além de exemplificar

a teoria referida, meu esforço avaliativo também contribui para dar mais t \hat{e} mpera à imagem virtuosa erigida do professor de matemática. Afinal, não apenas Gisele e seus colegas de turma concordam acerca dos atributos do docente; eu também comungo de tal opinião.

A gesta de aplausos direcionados ao professor de matemática prossegue até o fim do fragmento 3, compondo um quadro detalhado de virtudes do docente: o cara era disposição mesmo (.) por isso que tinha moral com os moleques (linhas 54-55); era um cara que falava umas paradas maneira (linhas 55-56); ele ainda era bom de papo tipo:: ã:: desenrolado (linhas 58-59); era um cara maneiro mesmo (linha 60). É interessante observar, contudo, que, em meio a esse mosaico apologético, não se faz nenhuma referência a qualquer aspecto burocrático da institucionalidade magisterial. Não se mencionam títulos, posições, autoridade ou regimentos escolares: apenas elementos inerentes à personalidade e ao modo de ser do professor de matemática são laureados de elogios pela narradora. A ausência de considerações acerca do universo da racionalidade evidencia, no seio da história em tela, a irrelevância deste para a vida em sala de aula. Dispor de símbolos de prestígio caros à burocracia escolar pouco ou nada impacta no tecido de relações estabelecidas no convívio entre docentes-discentes – e, quando há impacto, como retratado por Gisele em sua narrativa anterior, este tende a ser negativo.

O fio de Ariadne discursivo da centralidade do âmbito político da afetividade sobre a racionalidade institucional, confeccionado desde o início da narrativa em lente, é explicitado na linha final do fragmento 3: ele era mais que- mais que só professor (linhas 64-65). Nesta, Gisele constrói um juízo altamente graduado acerca do seu professor na região do Julgamento de Estima social, polindo ainda mais a escultura ética edificada do docente. Esse breve enunciado possui grande significação para toda a análise que venho empreendendo ao longo de toda esta pesquisa. Além de concluir de forma apoteótica a imagem apologética fabricada do *ethos* do professor que consegue dar aula, ela também sintetiza em uma peça axiológica a tensão entre racionalidade e afetividade em sua inter-relação com a violência na escola, que representa um dos eixos centrais do presente estudo. O docente de matemática é tecido em loas como o apogeu da virtude e do êxito em seu convívio afetivo com seus alunos justamente pelo fato de ele não se encaixar no perfil genérico atribuído à figura institucional do professor. Ele, nas

palavras de Gisele, não apenas transcende essa categoria, como parece afastar-se de tal *ethos*, sendo esta a sua maior qualidade.

De um ponto de vista microssituado nas escolhas léxico-gramaticais, essa contraposição entre uma avaliação superlativamente positiva do professor de matemática vis-à-vis ao desabono do *idealtypus* docente tradicional se materializa através da inter-relação axiológica dos termos *mais* e *só*. Por um lado, o primeiro termo atribui ao professor de matemática uma série de qualidades e atributos que não contemplam os demais membros da categoria docente. E são justamente essas características humanas e personalíssimas que legitimam o panegírico de elogios direcionado ao personagem. Assim, podemos depreender de tal interpretação que o fato de tais atributos de personalidade inerentes ao âmbito da afetividade na sala de aula predominarem no comportamento do professor de matemática é o que o torna tão diferentemente avaliado quando comparado com sua colega da disciplina de química.

Por outro lado, o emprego do termo *só* explicita uma visão depreciativa em relação à figura docente ortodoxa, avaliando-a negativamente sob a chave de um Julgamento de Estima social (MARTIN; WHITE, 2005). O desabono acerca do *ethos* magisterial esculpido na passagem que conclui o fragmento 3 condensa a rede ideológico-axiológica tecida ao longo de todo trecho ora analisado de minha conversa com Gisele. Na mesma medida que o professor de matemática é laureado por se desvincular em sua prática da racionalidade do *idealtypus* docente, sua colega de profissão sofre seu escrutínio mais severo e negativo justamente quando tenta armar-se de tal arcabouço de racionalidade como uma forma de contra-atacar o grupo que a hostilizava.

Com base na análise do fausto ideológico-axiológico sintetizado no trecho final do fragmento interacional em tela, três entendimentos se tornam patentes. Primeiramente, a partir da análise do fragmento 3, dispomos de um sobejo quadro empírico acerca do caráter inerentemente imbricado do binômio axiologia-ideologia (BAKHTIN, 2010). Como fartamente documentado ao longo das páginas anteriores, ambos os *ethea* docentes construídos discursivamente – categorias eminentemente ideológicas – são cunhados com base em uma miríade de expedientes avaliativos, plasmados nas figuras do professor de matemática e da professora de química. De modo análogo se dá a sinuosa relação de alinhamento/oposição estabelecida ao longo do segmento interacional em tela entre a narradora e seus colegas de turma. O jogo de aproximações e fricção entre a participante e os demais alunos de sua sala de aula teve como fio condutor uma série de movimentos avaliativos tecidos ao longo das narrativas. Em certos momentos, a ex-aluna se integrava

ao grupo em questão, falando como uma de suas membras: todo mundo gostava dele (linha 42). Em outros, ela rechaçava tal pertencimento, adotando uma postura de superioridade avaliadora: os molleques lá quer é mídia mesmo (linha 25) e aí é que eles <descaralhavam> mesmo (linha 28). Em ambos os casos, contudo, a mesma dinâmica de coalescência entre ideologia – a construção discursiva de ideias e concepções de mundo – e axiologia – o posicionamento e a valoração de tais ideias – faz-se fundamental para a confecção dessas noções de pertencimento e distinção.

No que tange ao primeiro objeto de interesse fundamental deste estudo (a visão de violência escolar reconstruída a partir das vivências de Gisele), a participante narrativiza suas experiências com esse problema com base em uma teoria sofisticada: a emergência de episódios de agonismo ao longo de sua trajetória escolar é produto do perfil e da personalidade do professor que atua em sua sala de aula. A professora de química – que incorpora o *ethos* do docente que gera/não arrefece o surgimento da violência na sala de aula de Gisele – é caracterizada axiologicamente como alguém desprovido dos atributos simbólico-estéticos capazes de lhe conferir legitimidade e prestígio no espaço social em questão. Assim, a docente não apenas não impede a incidência de comportamentos violentos em sua sala de aula, como deles é vítima, sendo a sua posição institucional um catalizador para as agressões por ela sofridas, em vez de um freio ou um escudo.

Por outro lado, o professor de matemática – laureado como professor bem sucedido em sua prática – é caracterizado como um indivíduo detentor de prestígio e carisma entre os alunos. Tais qualidades, todavia, são produto do laço afetivo de carinho e proximidade estabelecido entre ele e seus discentes, fomentando um clima de coesão na sala de aula tutelada pelo docente, capaz de amenizar as tensões e antagonismos geradores dos episódios de violência narrados por minha interlocutora. Apesar de não expor um modelo de inteligibilidade logicamente arquitetado para o fenômeno da violência, Gisele nos apresenta, sob o esteio da narrativização de suas vivências, uma das ilimitadas facetas subjetivas dessa chaga, sendo, justamente por isso, um retrato profícuo tanto da forma como a violência é vivida como também dos meios através dos quais tais experiências são reconstruídas discursivamente.

O último arcabouço de entendimentos que se pode interpretar da análise empreendida nesta seção diz respeito ao segundo objeto de interesse da presente pesquisa: a inter-relação da fricção entre afetividade/racionalidade com a violência na sala de aula de Gisele. Como ilustrado em diversos momentos, a narradora atribui posição de

centralidade aos aspectos humanos e afetivos que constituem a rede de convivência da sala de aula – em detrimento de sua institucionalidade planejada. O que determina o prestígio e o sucesso do professor de matemática, por exemplo, são seus atributos pessoais (o cara era disposição mesmo) e seus laços de proximidade com seus alunos (trocava mó ideia com a galera). Enquanto a tais rubricas é dado todo o foco das avaliações da participante, as titulações, técnicas didáticas, habilidades oratórias e posições são deliberadamente ignoradas pela ex-aluna, evidenciando a irrelevância de tais dragonas para a composição ideológico-axiológica do docente em questão. Em contrapartida, o que conspurca a relação da professora de química com seus alunos são seus atributos pouco prestigiosos (era meio esquisitinha, estranhinha) e seu comportamento intensamente depreciado (parece os salada). Porém, quando a professora tenta impor sua autoridade institucional como um mecanismo de enfrentamento à violência sistematicamente sofrida, o recurso a tal fonte de legitimidade se mostra contraproducente, potencializando a violência dirigida à profissional. Evidencia-se, assim, o desprezo e a rejeição dos alunos a esse regramento e, mais importante, sua absoluta inefetividade no seio do tecido político-social narrativizado por Gisele.

Com esta breve tentativa de sintetização, encerro o meu percurso analítico sobre o fragmento 3. Faço-o pela razão prática de que é preciso dar fim, em algum momento, a este trabalho, pois, dependera apenas da riqueza dos dados examinados ao longo das páginas anteriores, rios de tinta ainda poderiam correr na tessitura de entendimentos a respeito da peça discursiva em tela. Quando vislumbrado sob a ótica dos interesses motivadores desta pesquisa, Gisele nos brinda com um quadro de experiências ambivalente – e quase paradoxal – acerca da forma como a violência escolar é vivida por ela – e depois revivida em sua reconstrução narrativizada de tais vivências. Por um lado, a participante nos apresenta um cenário dramático, em que uma professora é esculachada, comparada com membros das forças repressivas do Estado e agredida verbal e moralmente por seus alunos. Tal docente parece encontrar na violência da ameaça uma resposta a essa hostilidade, ancorando-se em sua autoridade institucional para tanto. Vemos a debacle de tal arcabouço de racionalidade perante a força das práticas microsituadas; a impotência do projetamento burocrático (RANGEL, 1985), desprovido de meios de intervenção por décadas de rapinagem e austericídio neoliberal, diante da concretude das relações pessoais estabelecidas na sala de aula.

Esse quadro desolador, contudo, é contraposto por uma narrativa de esperança. O professor de matemática, personagem icônico da biografia escolar de Gisele, emerge como uma indicação – ou uma prova cabal – de que as respostas para os dilemas e os dramas da vida escolar já se encontram, ocultados e silenciados, no esforço cotidiano daquelas(es) que dedicam suas vidas à sala de aula. Em sua abordagem assentada no cultivo da afetividade (aqui entendida tanto enquanto conceito cunhado para este estudo quanto como termo genérico para afeto), o professor de matemática nos ensina que, apesar não ser fácil nem banal, é possível contrapor a violência impregnada em muitos espaços escolares com a autoridade do poder, em seu sentido arendtiano. Como nos ensina a autora alemã, a violência se instala onde o poder carece. E em uma arena social em que as relações políticas e discursivas têm como moeda de troca o carisma e o portfólio simbólico-estético dos indivíduos, o estabelecimento de elos de carinho e confiança com os alunos parece ser um dos poucos caminhos para o esconjuro do fantasma da violência escolar.

Apresentado esse grande panorama de entendimentos acerca das vivências narrativizadas de Gisele, volto minhas atenções para as experiências de Adriano, outro jovem cuja biografia se confunde com a violência e com a sala de aula.

8.3. O enlace entre afetividade e violência escolar em um outro tecido de experiências: a materialização em discurso das vivências de Adriano

Nas páginas pregressas, dediquei-me à análise de um trecho da minha conversa com Gisele, destacando os movimentos de reconstrução discursiva das vivências da participante em meio a episódios de violência na escola vis-à-vis ao papel desempenhado pelas vicissitudes contextuais patentes em nossa interação na conformação de tais discursos. Na presente seção, faço o mesmo. Desta vez, contudo, olho para os dados gerados por mim e Adriano, ex-aluno do mesmo Brizolão em que minha interlocutora anterior também estudou. Todavia, antes de empreender o referido esforço analítico, julgo importante explicitar ao(à) leitor(a) que me prestigia alguns pontos pertinentes ao contexto situacional que envolveu a conversa em tela. Estes são 1) minha relação pregressa ao momento interacional registrado com Adriano; e 2) as particularidades interacionais que permearam nosso evento de geração dos dados analisados a seguir.

Quase meu coetâneo, Adriano frequentou ao longo de parte de sua caminhada estudantil o loco escolar do Brizolão. Apesar de integrados em turmas diferentes – afinal, meu interlocutor concluiu seu trajeto na Educação Básica dois anos depois de mim -, não eram raros momentos em que dividíamos o espaço físico de nossa escola em atividades as mais variadas: alimentação, festas, partidas de futebol de salão e tantos outros momentos de comunhão e alegria. Adriano tornou-se um colega; alguém com quem eu, apesar de não estreitar laços de amizade mais íntimos, compartilho narrativas entrelaçadas e vivências comuns.

Em face dos interesses temáticos que orientam a presente pesquisa, penso que uma dessas situações de convivência mereça uma breve menção nesta introdução. Recordo-me de um evento de celebração ocorrido em nossa escola em decorrência dos festejos tradicionais de sete de setembro. Era uma manhã de sol forte e intenso calor, algo costumeiro nas primaveras fluminenses. Sob o sol, perfilados, esperando pela execução do Hino Nacional, eu e Adriano observamos o surgimento de alguns focos de hostilidade em meio àquela massa de jovens agrupados de forma quase militar. Além da evidente ausência de espírito patriótico, a exposição dos alunos a elevadas temperaturas para fins meramente heráldicos acarretou em um acirramento de ânimos que, rapidamente, escalonou para um confronto de proporções significativas entre grupos discentes antagônicos. O resultado de tal beligerância foi a depredação de parte do patrimônio físico da escola além de um número expressivo de discentes machucados e feridos em decorrência do episódio.

Encerrado o expediente de solenidades daquele dia, lembro-me de sentar-me à mesa do refeitório escolar ao lado de Adriano. Em meio a brincadeiras, galhofas e conversas despropositadas, conversamos brevemente sobre os eventos violentos por nós experienciados naquela manhã. Adriano me confidenciara seu medo de continuar seus estudos no Brizolão – afeto por mim vivamente compartilhado. Havia em nós um sentimento de ingênuo e arcádico saudosismo dos velhos tempos em que nosso CIEP era um bucólico remanso interiorano de tranquilidade e acolhimento. Na ocasião, tecemos comentários desabonadores aos alunos envolvidos na pequena escaramuça e abusamos de simplificações e generalizações, que, se não eram capazes de ofertar um quadro suficientemente coerente da situação por nós vivida, serviam como meio de canalização de nossas tristezas e angústias diante da perda de nosso remanso de outrora. Após a referida conversa, todas as vezes em que eu e Adriano tínhamos oportunidade de dialogar – dentro ou fora da escola -, o assunto da violência em nosso ambiente de aprendizagem

emergia. Em algumas situações, brincávamos com tais problemas; em outras, assumíamos um tom mais grave. Infelizmente, a violência converteu-se em um tema onipresente em nossas interações, um eixo em torno do qual nossas conversas sempre orbitavam.

Nos estágios preparatórios desta pesquisa, quando me ocupava de cogitar que participantes poderiam me auxiliar em seu processo de geração de dados, um dos primeiros nomes que me veio à mente foi o de Adriano. Em tal predileção, certamente, havia o peso das memórias e vivências por nós compartilhadas em nosso trajeto escolar. Contudo, mais do que essa bagagem conjunta, meu interesse em convidar o meu antigo colega de escola também foi incensado pela esperança de encontrar em suas experiências plasmadas em palavras uma visão subjetiva de grande riqueza acerca do horizonte temático pertinente a este trabalho. Inicialmente, fiquei receoso de que Adriano se mostrasse pouco entusiasmado com a minha proposta, ainda mais quando as minhas primeiras sondagens, organizadas na forma de mensagens através de redes sociais, não obtiveram qualquer resposta. No entanto, algumas semanas após a primeira tentativa de aproximação, graças a uma daquelas coincidências que somente o destino pode nos reservar, encontrei-me com o participante em um ônibus, situação em que dispus de suficiente tempo para explicar-lhe a natureza e os interesses motrizes da pesquisa aqui apresentada. Depois de realizar alguns questionamentos de ordem prática acerca da logística de geração dos dados, Adriano concordou em participar do estudo, sugerindo como local de realização de nossa entrevista o seu ambiente de trabalho: um shopping center localizado na região central de nossa cidade.

Minha conversa com Adriano se deu na praça de alimentação do centro de compras em que o jovem trabalhava – durante o intervalo de almoço que este gozava. Era um sábado e, como o(a) leitor(a) que me acompanha pode imaginar, tal espaço estava lotado, fato que, em alguns momentos, atrapalhou o andamento de nossa interação. Nossa entrevista durou 13 minutos, sendo ela encerrada diante da necessidade de Adriano de retornar ao seu posto laboral. Algumas das narrativas e relatos cunhados pelo participante me despertaram certa curiosidade, havendo interesse de minha parte em retornar a tais temas antes do desfecho da conversa. Porém, diante do pedido de meu interlocutor para que concluíssemos nosso intercâmbio, apenas agradeci-lhe a generosidade e me pus à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos acerca do encaminhamento a ser dado ao material discursivo que acabáramos de gerar.

Inúmeros são os momentos instigantes ao longo do meu intercurso interacional com Adriano. O trecho escolhido para ser submetido à análise nesta seção, todavia, dispõe de duas características que justificam a sua seleção: 1) sua estrutura, adequada às limitações de espaço inerentes a este trabalho; e 2) sua constituição temática, que converge de modo significativo com os interesses motrizes da presente pesquisa.

8.4. Fragmento 4: tem professor e professor

1	Diego	mas assim cara (.) que que tu acha que:::
2		<contribuía ou sei lá> (.) >influenciava<
3		nesse::: tipo, deixa eu falar melhor (.) o que
4		os professores e os alunos lá na sua sala
5		faziam pra melhorar essa situação de
6		violên:::cia, tipo (.) acabar com esse problema
7		que você falou?
8	Adriano	então diego (1,0) hhhh tipo (.) eu acho que os
9		professores que chegavam na moral a:::
10		tentavam >sei lá< <desenrolar> com os moleques
11		mais tralha lá da turma an:::trocar uma
12		ideia né <conversar> de um jeito mais maneiro,
13		eu acho que os caras lá ouvia melhor (1,0)
14	Diego	então você acha que os professores lá que
15		tinham uma relação mais próxima com os alunos
16		se davam el- conseguiam diminuir lá a violência
17	Adriano	mais ou menos né? (.) tem professor e professor
18		né? tinha uns professor lá ficava fingindo de
19		amiguinho, fazendo gracinha e ninguém
20		respeitava também não (.) tinha uma menina lá
21		dum projeto lá de arte que ficava lá fazendo
22		discursinho e falando merda e ninguém dava a:::
23		bola pra ela (.) agora (.) tinha outros
24		professores que an::: (.) sei lá pareciam
25		mais sinceras não sei (.) tipo, eu gostava
26		muito de um professor lá de biologia lá que
27		[tinha até uma mo-]
28	Diego	[era o que tu falou] que ficava gritando?

29	Adriano	não não, esse era outro (.) esse filho
30		>coitado< não arrumava nada (.) lá com os
31		moleques a pior coisa que tu podia fazer era
32		gritar <discutir>com eles hhh aí é que eles
33		transformavam aquilo lá num pardieiro mesmo hhh
34		num inferno
35	Diego	então esse professor de biologia que você
36		gostava era outro, né?
37	Adriano	isso (.) ele era um cara que o pessoal lá
38		gostava (.) eu me lembro que o cara tinha uma
39		moto foda lá e porra (.) todo mundo gostava de
40		tirar foto na moto do cara (2,0) enfim era um
41		cara maneiro e eu acho que a matéria que eu
42		mais aprendi na escola >acho que a única que
43		eu aprendi alguma coisa<foi a dele hhhhhh

Com o intuito de instituir um sentido de continuidade e integração aos esforços analíticos empreendidos no presente capítulo, é possível flagrar, a partir de um exame preliminar do fragmento 4, uma série de pontos de tangência e distinção entre este e o segmento interacional esmiuçado ao longo das páginas pregressas. No que diz respeito aos pontos de convergência entre ambos os excertos, considero digno de nota, em primeiro lugar, o caráter fragmentário e interacionalmente sinuoso das narrativas neles presentes. Em minha conversa com Gisele, três pequenas histórias (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008) emergiram como peças argumentativas organizadas em torno da ideia central advogada pela participante: a dicotomia axiológica entre dois modelos docentes. Na minha entrevista com Adriano, por sua vez, dispomos de uma paisagem narrativa que compartilha da mesma estrutura heterodoxa observada no fragmento 3. Em vez de um exercício de reconstrução experiencial meramente biográfico, meu interlocutor recorre a tal mister interacional como um meio de ofertar uma resposta subjetivamente significativa e coerente à minha sequência de questionamentos sobre suas vivências com a violência. Portanto, temos que, em ambos os fragmentos, os quadros narrativos apresentados despontam como recursos retórico-argumentativos assentados na reconstituição experiencial de Gisele e Adriano.

Outro ponto de proximidade entre os excertos interacionais iluminados é a temática em torno do qual as histórias que os preenchem orbitam. Em ambas as passagens

analisadas, aborda-se centralmente a violência no contexto da sala de aula a partir do olhar subjetivado de cada um dos narradores. Tal experiência compartilhada é entrelaçada ao fenômeno que denomino de afetividade (ver capítulo 4), isto é, a tensão entre a impessoalidade institucional exigida pela organização burocrática e a presença do contato afetivo nas relações humanas estabelecidas entre os indivíduos que convivem no espaço tutelado pelo Estado, mais precisamente aqui, o terreno escolar. Esse horizonte multifacetado de experiências, nos dois plexos de histórias examinados, é narrativizado a partir do cotejamento avaliativo de diferentes imagens docentes, cuja atuação é apresentada como elemento inibidor ou catalisador dos episódios de conflito vivenciados.

Apesar das regiões de convergência ilustradas nos parágrafos anteriores, os retratos interacionais registrados nos fragmentos 3 e 4 possuem algumas diferenças importantes. Primeiramente, há de se destacar a menor extensão do trecho de minha conversa com Adriano em relação ao segmento analisado na seção 8.2. Além das contingências situacionais referentes ao próprio evento de geração de dados, a própria postura mais interventiva adotada por mim no excerto em tela contribuiu para diminuir a duração das narrativas cunhadas pelo entrevistado, pois estas foram, em vários momentos, entrecortadas por minhas interrupções. Outro ponto de distanciamento digno de nota se assenta sobre os mecanismos discursivos de construção das distintas figuras docentes apresentadas nas histórias de Gisele e Adriano. Enquanto a participante tece em palavras uma dicotomia bem delimitada entre dois tipos ideais de professor, este expande tal díade ideológico-axiológica, incluindo uma terceira figura docente em seu novelo de histórias. Assim, o esforço de narrativização empreendido pelo ex-aluno assume um caráter mais gradativo e menos maniqueísta, sendo o jogo de avaliações e cotejamentos entre esses três retratos magisteriais um dos eixos fundamentais de edificação das narrativas analisadas adiante.

Assinalados os traços de tangência e afastamento entre os fragmentos 3 e 4, podemos voltar nossas atenções de modo mais detido a este. Como já feito em seções anteriores, inicio meu percurso analítico ao longo trecho de conversa examinado pelo epíteto que lhe dá nome: *tem professor e professor*. Assim como no caso dos fragmentos progressos, a passagem que batiza este excerto foi escolhida por sua capacidade de sintetizar o segmento de entrevista em que ela se insere. Ainda que do ponto de vista semântico-formal a expressão *tem professor e professor* possua um significado tautológico, no contexto narrativo ao qual ela se integra, seu poder ideológico e avaliativo se patenteia. Ao explicitar a diferença existente entre os

professores que cruzaram sua trajetória escolar, Adriano reforça o papel desempenhado pelos fatores individuais de personalidade e comportamento na atuação de tais docentes em situações de querela. Como desenvolvido ao longo das histórias costuradas pelo discente, apesar de ocupantes do mesmo cargo institucional, os três personagens docentes genericamente reconstituídos discursivamente lidam de formas díspares com os episódios de agonismo presenciados na sala de aula, obtendo, conseqüentemente, resultados também discrepantes – fato avaliado de forma incisiva em muitos momentos por ambos os coconstrutores do segmento analisado.

Destarte, o trecho outorgado como epíteto do fragmento 4 condensa em seu pendor avaliativo as quatro breves histórias cunhadas ao longo do excerto em questão. Todas, *mutatis mutandis*, se entrelaçam à ideia advogada por Adriano de que são os traços de personalidade do docente e sua inter-relação afetiva com os demais alunos(as) que determinam a ocorrência ou não de eventos violentos na escola. Cada uma das histórias cosidas pelo participante reconstitui discursivamente suas vivências com diferentes professores(as) ao longo de sua caminhada docente, cada um dotado de atributos que o(a) permitem arrefecer ou potencializar os focos de conflito na sala de aula.

Anotadas as considerações preliminares acerca do grau de proximidade entre os fragmentos 3 e 4 e dos critérios empregados na escolha do epíteto que batiza a este, concentro meu foco na análise da materialidade discursiva do segmento interacional de interesse desta seção. Como já mencionado, o fragmento 4 se inicia com uma indagação minha, que se estende das linhas 1-7. Esse questionamento, ainda que apresentado no trecho em tela de forma descontinuada, interage com momentos pretéritos de minha entrevista com Adriano, nos quais o participante relata a existência de casos de violência e problemas de convivência presenciados em sua sala de aula durante seu trajeto na Educação Básica. O entrevistado houvera dito anteriormente: tinha muita briga e::: <sei lá> às vezes até porrada lá na minha turma / aquela turma era foda cara (.) muito difícil mesmo (.) ã::: sempre dava problema e nego arrumava caô lá. Minha pergunta introdutória, portanto, retoma tais colocações erigidas por meu interlocutor, consumando um esforço de redirecionamento da conversa para o terreno de interesse deste estudo: as experiências de Adriano com a violência na escola.

Duas observações se fazem pertinentes acerca do trecho em lente: uma de ordem interacional, outra de natureza estrutural. Primeiramente, julgo importante assinalar o papel desempenhado pela manobra de retomada temática empreendida pela minha

interrogativa. Esse movimento, conforme apontarei adiante, estabelece um piquete de orientação para todo o segmento de conversa que o sucede, constringendo o seu horizonte temático ao agonismo na sala de aula: situação de violên:::cia (linha 5-6)/esse problema (linha 6). Ademais, cabe ainda ressaltar a relutância, insinuada de um sentimento de desconforto, que permeia a minha fala registrada nas linhas 1-7: mas assim cara (.) que que tu acha que::: <contribuía ou sei lá> (.) >influenciava< nesse::: tipo, deixa eu falar melhor. Sobejam aqui solavancos, interrupções, autocorreções e hesitações. Estas evidenciam textualmente um mal-estar interacional, característico de momentos em que assuntos delicados e potencialmente sensíveis são introduzidos.

Minha indagação, que abre o fragmento 4, retoma um tema pregressamente abordado por Adriano de forma superficial – os episódios de violência por ele experienciados -, reintroduzindo-o em nossa conversa. Todavia, além do encaminhamento temático, o questionamento inicial do segmento em tela também é marcado por uma tonalidade axiológica depreciativa em relação às vivências do participante.

Microsituadamente, no âmbito das escolhas léxico-gramaticais (HALLIDAY, 1994), tais avaliações são materializadas pelo emprego de termos como *melhorar* (linha 5) e *problema* (linha 6). Mais do que estabelecer uma valoração preliminar acerca das experiências de meu interlocutor, os contornos avaliativos inscritos em minha interrogativa, localizados na região do Julgamento (MARTIN; WHITE, 2005), influenciam na coloração axiológica das narrativas que a sucedem, contribuindo para a adoção de uma postura eminentemente desabonadora de Adriano em relação às suas experiências escolares. Ademais, o jugo presente em minhas colocações carrega consigo um entendimento acerca da violência na sala de aula, que, por se concretizar discursivamente em outros momentos da minha conversa com o discente, emerge como um dos eixos ideológico-axiológicos centrais de nossa interação. Anteriormente, já dissera eu: esse tipo de situação de::: (.) violência na escola é algo que né::: infelizmente é muito comum (.) infelizmente / eu quando tava lá >você sabe né< também peguei muitas dessas brigas e tal (1,0) ã::: eu acho que é uma desgra- um <sei lá> problema que tem lá faz muito tempo. Essa visão eminentemente negativa acerca do Brizolão onde ambos estudamos e de nossas vivências nele sediadas contamina, em algum grau,

as histórias de Adriano, que despontam interacionalmente como um esforço de resposta ao meu questionamento.

O caráter teleológico e responsivo da narrativa que segue a minha pontuação introdutória a aproxima da história tecida por Gisele nas linhas iniciais do fragmento 3. Além de sua motivação argumentativa, ambas as narrativizações também compartilham a natureza genérica de suas reconstituições experienciais. Os personagens esculpidos por Adriano não dispõem de nome nem de qualquer expediente mais particularizante de identificação. Eles são referidos através de termos difusos, como: os professores que chegavam na moral (linhas 8-9) / os moleques mais tralha (linhas 10-11) / os caras (linha 13). Essa generalidade patenteia o tom retórico da narrativa, tendo esta como razão de ser não um desejo de compartilhar uma vivência, mas o esforço para substanciar com o peso das vivências subjetivas uma argumentação acerca das causas determinantes para o surgimento de focos de violência na sala de aula. Portanto, as categorias discursivas apresentadas por Adriano não precisam ter face nem nome, pois seu papel na narrativa é subsidiário à teorização proposta pelo narrador.

Examinada com base na taxonomia laboviana, a estrutura da história em tela perfaz uma sequência de aportes de orientação, organizados em torno do trabalho discursivo de construção narrativizada do *idealtypus* de professor que, dentro da sala de aula experienciada por Adriano, lograva boa sorte na contenção de episódios de violência. Em vez de listar qualitativos e adjetivos, o participante edifica o perfil genérico de tal docente a partir da narrativização de sua prática pedagógica cotidiana: tentavam >sei lá< <desenrolar> com os moleques mais tralha lá da turma an::::: trocar uma ideia né <conversar> de um jeito mais maneiro (linhas 10-12). Não há na narrativa em lente, portanto, o sequenciamento em seis passos preconizado por Labov (1972). Em vez de se construir um quadro de eventos, dotado de contextualização, clímax e resolução, a história analisada introduz apenas um breve cenário de reconstrução experiencial, que tem como motivação interacional viabilizar o trabalho de construção ideológico-axiológica empreendido pelo interagente. Esse labor consiste na confecção de um *ethos* docente capaz de lidar com os conflitos que pululavam na sala de aula de Adriano, laureando-o de elogios acerca de suas virtudes magisteriais e humanas.

Como assinalado ao longo da análise dos três fragmentos anteriores, a dinâmica de imbricação e retroalimentação entre ideologia e axiologia, teorizada por Bakhtin (2010), percorre toda a nossa prática discursiva, não sendo exceção a narrativa de

Adriano. Nesta, por um lado, os atributos e qualidades que adornam o *ethos* docente confeccionado pelo narrador contribuem para construir a paisagem avaliativa da história; por outro, os aportes valorativos que a permeiam servem como insumos fundamentais para a pintura dos perfis genéricos de professor fabricados em discurso pelo participante. Diversos são os expedientes textuais que materializam e viabilizam linguisticamente essa inter-relação entre valor e ideia. Primeiramente, destaco a escolha recorrente ao longo da história em tela de termos de pendor positivo para reconstituir discursivamente o comportamento típico do docente que os caras lá ouvia melhor (linha 13). Estes chegavam na moral (linha 9), tentavam >sei lá< <desenrolar> com os moleques mais tralha lá da turma (linhas 10-11) e ainda se engajavam em trocar uma ideia né <conversar> de um jeito mais maneiro (linhas 11-12).

Essas pontuações compõem um tecido avaliativo costurado na região do Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005), que colore com traços abonadores o *idealtypus* docente retratado. Microsituadamente, tais movimentos valorativos ainda sofrem gradações de força (MARTIN; WHITE, 2005) por intermédio do emprego de termos como mais maneiro (linhas 11-12) e na moral (linha 9), que contribuem para o agravamento positivo das valorações empreendidas. Mais do que apenas matizar axiologicamente o comportamento atribuído aos docentes que lidam de forma exitosa com conflitos na sala de aula, as avaliações cunhadas por Adriano fundamentam sua construção teórica sobre a violência na escola, ressaltando o potencial papel atenuador a ser desempenhado pelos professores. O docente maneiro, que fala na moral e que sabe desenrolar é aquele que, valendo-se de sua legitimidade carismática (WEBER, 1994) e sua diplomacia, desarticula os agonismos no espaço pedagógico.

Além da inter-relação entre ideologia e axiologia, outro ponto digno de nota na breve narrativa cunhada por Adriano é o seu esforço de construir discursivamente um distanciamento em relação aos seus colegas de turma, responsabilizados em sua história pelos atos de violência relatados. Microsituadamente, tal afastamento é materializado textualmente de duas formas predominantes. Por um lado, o narrador se vale de termos delimitados e distintivos para referir-se aos seus companheiros de turma (os moleques / os caras), produzindo discursivamente categorias de pertencimento social das quais ele próprio se exclui. Assomado a tal movimento, o ex-aluno empreende uma avaliação

de forte gradação, tecida sob a clave do Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005), acerca de seus pares de sala de aula, caracterizando-os de forma pejorativa: *mais tralha* (linha 11).

Para que o(a) leitor(a) que me acompanha compreenda o peso axiológico do enunciado em questão, julgo importante coser alguns breves comentários acerca do qualitativo empregado por Adriano. A palavra *tralha*, em sua acepção dicionarizada, já carrega semanticamente uma miríade de possíveis sentidos que, quando metaforicamente associados a alguma pessoa, despontam com um teor eminentemente depreciativo. Contudo, no contexto interacional em lente, o epíteto referido possui um caráter ainda mais gravemente desabonador. Na variante dialetal predominantemente falada por jovens do município de São Gonçalo – estendendo-se também a outras cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro –, classificar alguém como *tralha* implica construí-lo discursivamente como uma pessoa que pratica ações e demonstra comportamentos que prejudicam a outrem. Esse qualitativo, amiúde, é direcionado a criminosos, dependentes químicos, indivíduos supostamente desafeitos ao trabalho. Enfim, ser *tralha* significa ser imputado como um sujeito pertencente a um grupo socialmente estigmatizado, portanto, incluído em uma categoria avaliada de maneira eminentemente negativa.

Diante do esforço contundente de Adriano de, ao longo de sua narrativa inicial, viabilizar discursivamente seu afastamento em relação ao grupo de seus colegas de turma, responsáveis pelos atos de violência por ele retratados, considero importante dispor de algum modelo teórico que confira inteligibilidade ao fenômeno discursivo em questão. Encontro semelhante suporte na reflexão proposta por Duzdak (2002) acerca do condão do discurso de construir grupos de (des-)pertencimento segundo os interesses interacionais dos indivíduos envolvidos em um determinado intercâmbio dialógico. A autora polonesa propõe as noções de afiliação a um grupo (*ingroupness*) e desfiliação de um grupo (*outgroupness*) como mecanismos discursivos de classificação de indivíduos, instituições e coisas do mundo em categorias sociais dicotomizadas, cimentando uma relação de oposição maniqueísta entre os grupos confeccionados, denominada pela pensadora de nós contra eles (*us x them*). Tal esquema discursivo tende a ser empregado de modo frequente graças ao seu apelo avaliativo e argumentativo. Afinal, ao segmentar um determinado naco social em dois agrupamentos rivais, um indivíduo dispõe de um valioso instrumento de manobra retórica, permitindo-lhe produzir generalizações,

estigmatizações e franquear pertença e exclusão através do habilidoso manuseio dessas categorias dicotômicas.

No caso em análise, Adriano introduz esse mecanismo de clivagem discursiva com o intuito de operar uma série de avaliações negativas acerca de seus colegas de turma, resguardando, contudo, a si mesmo do peso de tais jugos. O narrador institui uma distinção entre o grupo de alunos que protagonizavam episódios de violência, caracterizados depreciativamente através do termo *tralha*, e os demais discentes (no qual ele próprio se inclui tacitamente), que presenciavam essas ocorrências, porém delas não participavam. Com base nessa diferenciação, o entrevistado goza de uma posição avaliativa privilegiada, dispondo de margem de manobra para tecer comentários axiologicamente carregados acerca tanto dos professores atuantes em sua sala de aula (chegavam na moral) quanto de seus companheiros de turma (os moleques mais *tralha* lá da turma).

A minha réplica à narrativa tecida por Adriano (linhas 14-16), formulada como uma pergunta, emerge como uma tentativa de ilação, um esforço para enquadrar a história no quadro terminológico e conceitual da presente pesquisa: então você acha que os professores lá que tinham uma relação mais próxima com os alunos se davam el- conseguiam diminuir lá a violência. Temos aqui, novamente, um novo expediente de conformação das vivências de meu interlocutor ao mosaico de interesses que me movem nesta investigação. Além da produção e do desenho do próprio questionamento, esse afã de constrição temática se materializa microssituadamente a partir de dois aportes. O primeiro deles é a inserção do marcador *então* (linha 14). Este, em posição de abertura do meu turno de fala, insinua um esforço de interpretação do trabalho de narrativização de meu interlocutor, conferindo-lhe uma forma mais convergente com meus anseios de pesquisa. O segundo expediente é a introdução do termo *violência* (linha 16) como uma espécie de categoria guarda-chuva, destinada a empacotar dentro de um termo-chave deste estudo todas as vivências experimentadas por Adriano.

Apesar do meu esforço em acomodar a narrativa inicial de meu interlocutor no quadro conceitual deste estudo, a resposta imediata do ex-aluno à minha interrogativa, em alguma medida, frustra meu encaminhamento: *mais ou menos né?* (linha 17). Fundamentalmente, o participante subverte a simplificação objetivada por minha interpretação de sua história, problematizando a minha tentativa de encapsular a riqueza

do trabalho de construção ideológico-axiológica empreendido em sua narrativa na categoria de professores lá que tinham uma relação mais próxima com os alunos (linhas 14-15). A contestação avançada por Adriano se inscreve em um construto discursivo genérico, que, apesar de seu caráter semanticamente tautológico, desempenha a função de retórica de relativizar a minha interpretação direcionada à narrativa do entrevistado: *tem professor e professor né?* (linhas 17-18).

Integrando o seu breve comentário de caráter relativizante a um quadro argumentativo mais desenvolvido, Adriano tece uma narrativa (linhas 18-23), que orbita em torno de um eixo ideológico-axiológico central: a contraposição entre dois *ethea* docentes (*professor* e *professor*) encarnados nas figuras da professora de artes e do professor de biologia. Do ponto de vista estrutural, a segunda história cunhada pelo participante mantém uma organização homóloga à primeira (linhas 8-13), rompendo com a ortodoxia formal laboviana, assentada na tríade introdução (sumário, orientação e avaliação), clímax (ação complicadora) e resolução (resolução e coda). Tal armadura tradicional é substituída por um conjunto de expedientes contextualizadores (orientação, em termos labovianos), que se articulam em torno de um eixo central: a suplementação argumentativa da relativização proposta pelo narrador (linhas 17-18) com suas vivências discursivamente reconstruídas, que emprestam legitimidade e peso retórico à ideia advogada.

O primeiro movimento da narrativa em questão é uma caracterização genérica de um dos *idealtypen* (WEBER, 1994) docentes anunciados pelo comentário de Adriano: a figura magisterial que não sedimenta uma conexão afetiva positiva com seus alunos: *tinha uns professor lá ficava fingindo de amiguinho, fazendo gracinha e ninguém respeitava também não* (linhas 18-20). Aqui, mais uma vez, podemos observar o movimento de enlace entre ideologia e axiologia no labor de construção discursiva desenvolvido pelo entrevistado. Os traços mais importantes de caracterização do comportamento docente retratado na narrativa em lente são permeados por um forte pendor axiológico, constituindo um quadro avaliativo depreciativo acerca da figura professoral retratada: *fingindo de amiguinho / fazendo gracinha / ninguém respeitava*. Essa peça axiológica institui um Julgamento de Estima Social (MARTIN. WHITE, 2005), composto de forma indireta: em vez de ser tecido através do emprego de termos qualitativos ou adjetivos, o jugo narrativizado por Adriano repousa sobre a reconstituição de certas ações docentes experienciadas pelo ex-aluno, as quais recebem uma coloração eminentemente desabonadora.

Ajustando a lente analítica aqui operada para uma escala mais aproximada, podemos observar como o Julgamento erigido pelo narrador sofre a influência agravante de uma série de dispositivos de Gradação (MARTIN; WHITE, 2005). O mais importante deles é o recurso à flexão de grau de alguns termos de caráter valorativo (*gracinha / amiguinho*). Mais do que instituir um tom depreciativo ao comportamento retratado, a escolha pela gradação diminutiva reafirma uma avaliação erigida pelo narrador acerca da artificialidade das brincadeiras e do afeto de amizade emulados pelo personagem genérico da história em tela.

Outro ponto de relevo nos primeiros momentos da narrativa de Adriano é o jogo de afiliação e desfiliação articulado pelo narrador em relação aos seus colegas de turma. Enquanto na história que abre o fragmento registra –se um movimento de distanciamento do participante do grupo em que ele insere seus pares de sala de aula, nesta segunda narrativa, observamos uma manobra em sentido contrário: ninguém respeitava também não (linhas 19-20). Ao incluir-se na categoria social que abrange seus companheiros de classe, Adriano perfaz dois expedientes interacionais sofisticados. Primeiramente, o narrador agrava o peso de sua avaliação, construída na região do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005), dirigida ao *idealtypus* docente por ele desenhado. Afinal, o desrespeito em relação a essa figura não é uma exclusividade de um determinado indivíduo ou franja grupal presente na sala de aula narrativizada; ele é um sentimento comum a todos aqueles que com ele(a) interagem. Além desse mecanismo de agravamento valorativo, a afiliação ao grupo dos demais discentes de sua turma oferta ainda ao narrador uma guarida protetiva importante. Integrado à coletividade em questão, o severo jugo tecido pelo entrevistado não pode ser creditado apenas a ele, dissolvendo-se, assim, a sua responsabilidade autoral sobre tal visão.

Após deambular brevemente pelos atributos e comportamento característico de um determinado *idealtypus* genérico, a partir da linha 20, Adriano impõe uma mudança de foco em sua narrativa, centralizando-a em uma figura docente específica: a professora de artes. Esta tem seus traços constitutivos saturados com uma série aportes avaliativos de teor primordialmente depreciativo, que a conformam como um exemplo ilustrativo do perfil docente anteriormente retratado: ficava lá fazendo discursinho e falando merda e ninguém dava a::: bola pra ela (linhas 21-23). De um ponto de vista mais amplo, o caminho de reconstrução discursiva de suas experiências com a professora de artes adotado pelo narrador evidencia, novamente, a centralidade do

elemento valorativo na reconstituição de nossas vivências (ideologia) em palavras. Microsituadamente, cada uma das escolhas léxico-gramaticais (HALLIDAY, 1994) operadas pelo participante contribuem para a composição desse painel ideológico-axiológico que dá forma à personagem da história em tela como uma professora não-exitosa em seu enfrentamento da violência.

O primeiro dos expedientes avaliativos cunhados pelo entrevistado repousa sobre a região do Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005), valendo-se de uma manobra discursiva metonímica para depreciar o comportamento da professora a partir de um jugo acerca de suas falas políticas: *ficava lá fazendo discursinho* (linha 21). Apesar de breve, a densidade axiológica do trecho em lente merece uma análise multilateral. Primeiramente, a escolha por desenhar a docente de artes a partir de seu pendor político, em si, já emerge como um movimento avaliativo, pois repercute uma concepção socialmente corrente – em especial, no Brasil atual – de que qualquer posicionamento político na sala de aula representa um ato de panfletagem partidária. Portanto, ao contrapor o ensino escolar ao discurso politicamente galvanizado, o narrador qualifica a atuação da professora como indevida, uma vez que ela se aproveitaria de sua audiência na escola para fins de militância e proselitismo. O caráter pejorativo atribuído às falas politizadas da professora ganha ainda mais corpo quando observamos a flexão de grau imposta ao termo discurso (*discursinho*). Tal arranjo morfológico confere um tom ainda mais desabonador à oratória militante da docente, empreendendo um efeito de gradação (MARTIN; WHITE, 2005) na avaliação a ela direcionada.

A valoração negativa do tipo de diálogo estabelecido entre a professora de artes e os colegas de Adriano recebe um segundo verniz avaliativo, que a agrava de modo superlativo: *falando merda* (linha 22). Opera-se aqui, mais uma vez, o movimento de avaliação metonímica, em que a apreciação de um comportamento ou uma ação é utilizada como alavanca de escrutínio contra o praticante do ato. Contudo, o presente expediente se diferencia do anterior por sua severidade: caracterizar analogicamente algo como *merda* não perfaz apenas uma depreciação do elemento qualificado; implica em uma tentativa de total estigmatização – um esforço de desabono completo. Assim, a passagem em questão, apesar de enfocada em uma ação, constitui metonimicamente um Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005) contra a professora de artes, desqualificando de forma veemente a oratória por ela direcionada à turma de Adriano. É preciso salientar ainda que o emprego de um termo chulo e pejorativo como *merda*,

interacionalmente, institui uma forte gradação (MARTIN; WHITE, 2005), pois o recurso a palavrões (termos que, em si, carregam um sentido de transgressão) em uma conversa marca uma posição de intensidade avaliativa – como se o sujeito avaliador não encontrasse na língua não-vulgar uma palavra que construísse seus afetos e valorações perante o elemento avaliado.

O aporte final de escrutínio direcionado à professora de artes também se dá sob a clave do Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005): *ninguém dava a ::: bola pra ela* (linhas 22-23). Desta vez, todavia, o narrador empreende um movimento de expansão dialógica (MARTIN; WHITE, 2005), estendendo o seu juízo aos demais membros de sua turma. Tal operação discursiva impõe um agravamento ao juízo tecido, uma vez que atribui um teor de unanimidade à avaliação, como se esta fora uma opinião compartilhada por todos os alunos que com ela tomaram contato. Além do movimento de ampliação do alcance da valoração, a expansão dialógica implementada por Adriano o integra novamente ao grupo de seus colegas de classe, marcando a sua afiliação (*ingroupness*) a esse coletivo como um recurso de gradação avaliativa (DUZDAK, 2002).

De posse dos entendimentos confeccionados a partir da análise microssituada das escolhas léxico-gramaticais inscritas no trecho em tela, que desaguam em sentidos plasmados na semântica do discurso (HALLIDAY, 1994), dispomos de um quadro interpretativo mais sólido, à luz do qual podemos entender o processo de reconstrução experiencial de Adriano vis-à-vis aos interesses motrizes desta pesquisa. Em seu breve esforço de narrativização, o participante institui as bases de um esquema de inteligibilidade acerca de dois temas de centralidade ao presente estudo: as causas gestantes da violência em sua vivência escolar e o papel da atuação docente na gestão de tais focos de conflito. No que tange ao primeiro aspecto, ancorados nas pistas apresentadas pelas histórias de Adriano, podemos interpretar como fator determinante na emergência de episódios de violência na sala de aula vivida por Adriano o comportamento de seus colegas, qualificados por ele como *os mais tralha* (linha 11). Distanciando-se desse grupo, o narrador lhes imputa a responsabilidade direta pelo agonismo no contexto retratado, sendo a forma como os professores lidam com eles a variável mais importante para a dissuasão ou o agravamento desses eventos de confronto.

Em contrapartida, o quadro avaliativo eminentemente depreciativo desenhado acerca da professora de artes materializa em texto uma determinada concepção de intervenção pedagógica em espaços deflagrados pela violência. Com base nos trechos narrativos examinados, depreendemos que a ausência de traquejo, carisma e diplomacia

(chegavam na moral / tentavam >sei lá< <desenrolar>) por parte dos docentes atuantes em situações de antagonismo representa um fator de catalisação da violência – que, já presente na sala de aula, se estende também a esses professores, lhes vitimando.

Após a confecção de seu novelo avaliativo acerca da docente de artes, Adriano prossegue em seu esforço narrativo, encaminhando a sua verve a outra figura, o professor de biologia: eu gostava muito de um professor lá de biologia (linhas 25-26). A transição entre os dois momentos da história é marcada pelo emprego do termo agora (linha 23), marcador discursivo de sequencialidade argumentativa. Porém, antes de apresentar o segundo personagem de sua história, o narrador emula um mesmo movimento empreendido anteriormente: a referência a um tipo genérico de docente em vez da apresentação explícita de um indivíduo que perfaça tal categoria: tinha outros professores (linhas 23-24). A evocação discursiva do *ethos* docente que se opõe ao tipo de professor que ficava fingindo de amiguinho, fazendo gracinha (linhas 18-19) é marcada axiologicamente por uma avaliação situada na região do Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005): mais sinceras (linha 25). Estabelece-se, assim, uma comparação entre essa segunda classe de profissionais – dotados de um atributo valorado ao longo da narrativa (a autenticidade) – e o rol docente ao qual pertence a professora de artes, desprovido de tal qualidade (ficava fingindo de amiguinho). Portanto, além de escrutinar de modo elogioso a essa segunda categoria de professores, o cotejamento tecido contribui para agravar ainda mais o juízo negativo acerca da docente de artes, abarcando-a em um Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005) sobre a sua artificialidade, sendo justamente esse engodo apresentado como um dos motivos de sua dificuldade em apaziguar a sala de aula em que lecionava.

Introduzida a categoria docente concorrente àquela ilustrada pela professora de artes, Adriano empreende o mesmo movimento ideológico-axiológico flagrado em outros fragmentos anteriormente analisados: a exemplificação do *idealtypus* construído através da narrativização do comportamento de um dos sujeitos incluídos em tal rol. A ponte que medeia essa transição entre o genérico e o particular é cimentada pela apresentação desse personagem emblemático, o professor de biologia, envolvido em uma avaliação de caráter abonador situada na região do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005): eu gostava muito de um professor lá de biologia (linhas 25-26). Além de evidenciar a elegância narrativa do entrevistado, com sua habilidade de transitar entre recortes experienciais

distintos, o expediente avaliativo em tela explicita o grau de sofisticação discursiva de suas valorações. Em primeiro lugar, a escolha por sediar seu juízo no terreno de seus sentimentos em relação ao docente patenteia uma engenhosa manobra axiológica, que penhora a força das vivências do narrador como um elemento de escrutínio. Ademais, é preciso pontuar que essa avaliação, já marcada pelo peso das emoções de Adriano, ainda é graduada por meio do emprego do termo *muito*.

Por fim, julgo importante assinalar o movimento de contração dialógica (MARTIN; WHITE, 2005) imposto pelo participante em relação à outra avaliação situada na região do Afeto presente no fragmento (linhas 25-26). Enquanto, ao valorar de forma depreciativa a professora de artes, Adriano se integra a um grupo mais amplo (DUZDAK, 2002) ao lado de seus colegas de turma; no caso de seu comentário apologético ao professor de biologia, o narrador assume uma postura autoral. Além de apropriar-se exclusivamente de seu jugo, ele o situa no seio de seus afetos, o que acentua ainda mais o caráter individualizado do juízo. Considerando a situação conversacional em que o participante constrói suas narrativizações (uma conversa com um professor), podemos associar os movimentos de afiliação e desfiliação grupal (DUZDAK, 2002) por ele empreendidos a um movimento de preservação interacional. Por um lado, tal guarida o protege de eventuais críticas acerca de sua severidade na avaliação da professora de artes; por outro, confere-lhe legitimidade perante a mim por seu elogio acerca de um colega de profissão meu.

Introduzido o segundo personagem da narrativa de Adriano – o professor de biologia -, uma indagação realizada por mim interrompe o prosseguimento da história: [era o que tu falou] que ficava gritando? (linha 28). A correlação impressa no meu questionamento tem como pano de fundo um momento anterior de minha conversa com o participante, em que a figura de outro professor de biologia foi apresentada: tipo (.) eu tive muitos professores meio bisonhos (1,0) tinha uma professora de português que só >jesus<, de matemática, tinha um de biologia (.) tipo (.) teve um professor de educação física que nem conseguia entrar na escola porque os alunos não deixavam.

Após acusar a minha confusão (não não, esse era outro), Adriano retoma sua verve narrativa, abortando temporariamente sua história acerca do primeiro professor de biologia em nome de tecer uma breve caracterização do docente evocado pela minha intervenção (linhas 29-34). Esse trabalho de reconstrução experiencial repete o padrão

estrutural das histórias anteriores: uma colcha de retalhos de expedientes de orientação (LABOV, 1972), organizados em torno de uma linha argumentativa central. Adriano funda sua história na reconstituição ideológica do seu personagem docente com base em suas lembranças experienciais e em um mosaico de avaliações acerca de seus colegas de turma e do professor.

A pequena história (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008) se inicia com um quadro de expedientes avaliativos centrados na atuação pedagógica do docente de biologia: esse filho >coitado< não arrumava nada (linhas 29-30). O primeiro desses aportes valorativos se conforma sob a chave do Afeto centrado em si (MARTIN; WHITE, 2005), fabricando textualmente um sentimento de pena perante as adversidades enfrentadas pelo profissional em sua prática: >coitado< (linha 30). Essa emoção, produzida discursivamente por meio da escolha léxico-gramatical acima explicitada, ainda ganha realce por meio do desenho prosódico e da cadência impostos ao seu enunciado Além de imputar ao docente a qualidade depreciativa de ser digno de pena, o jugo em tela também opera um distanciamento entre Adriano e seus pares discentes. Enquanto o participante se reconstrói como um sujeito imbuído de um afeto nobre como a compaixão, ele reedifica seus colegas de forma dicotomicamente oposta: com os moleques a pior coisa que tu podia fazer era gritar <discutir>com eles (linhas 30-32).

Após prenunciar a carga avaliativa de sua visão acerca do professor de biologia, Adriano tece um jugo assentado na região do Julgamento de Estima Social acerca do êxito pedagógico do docente: não arrumava nada (linha 30). Além do teor depreciativo inerente ao malogro do professor no desempenho de suas funções profissionais, o escrutínio negativo avançado pelo narrador ainda é reforçado pelas suas escolhas léxico-gramaticais, que salientam a inocuidade do comportamento do professor perante seus alunos indisciplinados. Tais aportes avaliativos, todavia, não compõem apenas o quadro axiológico do professor de biologia; como advogado por Bakhtin (2010), é na esteira da inter-relação entre axiologia e ideologia que as visões subjetivas de mundo se inscrevem em nosso discurso. No caso em tela, Adriano associa sua peça valorativa acerca do malogro de seu professor a uma crítica acerca da estratégia pedagógica adotada pelo docente em sua prática: lá com os moleques a pior coisa que tu podia fazer era gritar <discutir>com eles hhh aí é que eles transformavam aquilo lá num pardieiro mesmo hhh num inferno (linhas 30-34). A apreciação negativa do narrador em relação à tática pedagógica implementada

pelo professor de biologia, além de incidir sobre o personagem como um Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005), também o eleva a uma posição de autoridade. Ao denunciar o fracasso da intervenção de seu docente, Adriano assume um posto de conhecimento, arrogando-se um saber acerca da dinâmica política de sua sala de aula ignorado pelo professor de biologia.

A explicitação do erro cometido pelo professor de biologia na gestão dos eventos de conflito na sala de aula realizado por Adriano, além de materializar uma avaliação negativa acerca do docente, ainda marca novamente um movimento de desfiliação do aluno em relação ao grupo de seus colegas de classe. No plano microssituado das escolhas léxico-gramaticais, esse distanciamento é consumado pelo emprego dos termos *moleques* (linha 31) e *eles* (linha 32), que assinalam a exclusão do narrador do coletivo responsável pelos atos retratados de agonismo em sua história. O primeiro desses termos, inclusive, já fora introduzido em um momento anterior da narrativa (linha 8), perfazendo um Julgamento de Estima Social de pendor negativo, pois associa o grupo de jovens por ele contemplado a comportamentos deletérios e condenáveis.

Deprendendo entendimentos de caráter mais amplo a partir dos saberes gerados a partir da análise microssituada do trecho em tela, observamos um movimento de responsabilização tanto do professor de biologia quanto dos alunos indisciplinados pela emergência de episódios de violência reconstruídos por Adriano. Acerca do docente, sua quota de culpabilização é discursivamente produzida a partir de uma avaliação cunhada sob a clave do Julgamento de Estima Social a respeito de sua abordagem de gestão do antagonismo em sua sala de aula: *a pior coisa que tu podia fazer era gritar <discutir>com eles* (linhas 31-32). Tal valoração sofre um agravamento importante que reside na opção pelo termo *pior*, que radicaliza a crítica à atuação do docente. No que se refere aos seus colegas de classe, o narrador lhes atribui responsabilidade de modo mais explícito, reconstruindo discursivamente o tipo de comportamento por eles exercido: *eles transformavam aquilo lá num pardieiro mesmo hhh num inferno* (linhas 32-34). É importante sublinhar o teor pesadamente negativo das metáforas escolhidas por Adriano para reconstituir em texto a sala de aula por ele vivenciada. As palavras *inferno* e *pardieiro*, em um exemplo de imbricação íntima entre ideia e valor (BAKHTIN, 2010), desenham uma imagem caótica e arruinada de tal espaço social. Corolariamente, esse retrato trágico incorre em um agravamento do

Julgamento de Estima Social direcionado aos personagens da narrativa em tela, responsabilizando-os pela ocorrência de tal tragédia.

Diante da explicitação da minha confusão em relação aos diferentes professores de biologia, eu me engajo em tentar reintroduzir em nossa conversa a figura do docente por quem Adriano nutre simpatia: então esse professor de biologia que você gostava era outro, né? (linhas 35-36). Após uma breve confirmação acerca da minha observação (isso (.)), o participante edifica a narrativa que conclui o fragmento 4, estendendo-se das linhas 37-43. Mantendo a estrutura flagrada nas histórias anteriores, configurada como um novelo de construtos contextualizadores (orientação), esta se organiza em torno de um mosaico de expedientes axiológicos dirigidos ao professor de biologia. Desta vez, contudo, tais aportes apresentam um caráter eminentemente abonador. O primeiro deles, que abre os expedientes de narrativização, é composto sob a clave do Afeto: ele era um cara que o pessoal lá gostava (linhas 37-38). Esse qualitativo ainda passa por um processo de gradação de força (MARTIN; WHITE, 2005) por meio do recurso empregado pelo narrador em ampliar o escopo dessa valoração a todos os membros de uma coletividade genérica, que pode remeter tanto aos membros de sua turma quanto a todos os indivíduos que compartilham o espaço de sua escola: pessoal (linha 37). A expansão dialógica (MARTIN; WHITE, 2005) empreendida por Adriano sedimenta de forma ainda mais bem delineada a dicotomização avaliativa entre os dois *ethea* docentes retratados na história: o que goza de prestígio perante seus alunos (o personagem desta narrativa) e os que carecem de tal óbolo (os docentes reconstruídos nas histórias anteriores).

Após o elogio dedicado ao docente, outro traço positivo da experiência de Adriano com o docente é narrativizado: eu me lembro que o cara tinha uma moto foda lá e porra (.) todo mundo gostava de tirar foto na moto do cara (linhas 38-40). A referência metonímica a um objeto de posse do professor de biologia deságua em uma avaliação abonadora acerca de sua personalidade. Aqui temos, novamente, a emergência da tensão entre duas claves axiológicas que ofertam meios linguísticos de viabilizar nossos esforços de valoração. Estas são a Apreciação e o Julgamento (MARTIN; WHITE, 2005). Por um lado, o fulcro semântico do jugo do narrador reside na moto por quem todos os seus pares possuem apreço. No entanto, no contexto em tela, o afeto positivo em relação ao veículo não se separa do seu possuidor. Portanto, considero que, apesar de conformada em sua superfície textual como uma Apreciação, o trecho em tela constrói uma interface com a região do Julgamento de

Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005), centrado, metonimicamente, no dono da moto. Esse jugo apologético é ainda realçado por outro expediente avaliativo sediado no terreno do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005): *todo mundo gostava de tirar foto na moto do cara* (linhas 39-40).

Congregando os entendimentos microssituados angariados na análise erigida no parágrafo anterior em uma interpretação de caráter mais macro, julgo importante ressaltar a forma como a gesta de panegíricos acerca do professor de biologia é tecida na narrativa em lente. Assim como observado no fragmento 3, as notas elogiosas dirigidas ao docente recaem sobre o plano de seus traços personalíssimos e do tipo de relação afetiva estabelecida entre ele e seus alunos. Sua inserção institucional ou seu domínio técnico do conteúdo pedagógico não recebem menção do narrador, o que assinala a irrelevância de tais misteres no que tange ao prestígio gozado pelo professor na sala de aula de Adriano e, por conseguinte, sua capacidade de intervir como agente pacificador daquele espaço. Temos, logo, uma concepção de violência em sua inter-relação com o binômio racionalidade-afetividade convergente àquela apresentada por Gisele no fragmento 3. Por um lado, a violência é apresentada como o saldo do comportamento incivilizado (DEBARBIEUX, 1996) de parte dos colegas de classe de ambos os narradores e da atuação docente ora leniente com os conflitos presenciados, ora catalisadora de tal agonismo. Por outro, o conjunto de traços de personalidade e laços constitutivos das relações afetivas estabelecidas no terreno da sala de aula (âmbito que tenho denominado nesta tese de afetividade) é apresentado como uma espécie de panaceia contra a emergência de focos de violência nas narrativas que preenchem o fragmento 4, sendo esse nível da vida escolar coroado como determinante na geração de um ambiente conflitivo ou harmonioso.

O tecido de avaliações costurado por Adriano acerca de seu professor encontra uma síntese axiológica, situada na região do Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005), nas linhas 40-41: *enfim era um cara maneiro*. Essa síntese, além de ser marcada microssituadamente pelo emprego do termo *enfim*, condensa o conjunto de atributos positivos centrados no personagem em questão em um qualitativo de forte teor axiológico: *maneiro*. É importante ressaltar ainda que o adjetivo sublinhado abarca um conjunto de comportamentos e modos de ser prestigiados pelo grupo social no qual Adriano e seus colegas se integram, emergindo como uma antítese em relação às atitudes

atribuídas aos dois outros professores retratados no fragmento 4: a instrutora de artes e o outro docente de biologia.

A narrativa que conclui o segmento interacional ora analisado, a partir da síntese comentada no parágrafo anterior, empreende uma espécie de crescendo axiológico, que culmina no expediente ideológico-avaliativo cunhado pelo narrador nas linhas finais do fragmento: eu acho que a matéria que eu mais aprendi na escola >acho que a única que eu aprendi alguma coisa< foi a dele (linhas 41-43). Mais do que uma declaração de apreço pessoal do aluno a respeito do trabalho de seu professor, temos aqui uma avaliação de alta gradação sob a chave do Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005) acerca do professor de biologia, atribuindo a ele a razão para o sucesso de aprendizagem do narrador em sua disciplina. Assim, foram os óbolos de prestígio e legitimidade carismática gozados pelo docente que transformaram a sala de aula por ele presidida em um ambiente pedagógico aprazível, sendo, portanto, essa a causa fundamental do êxito do professor de biologia em sua gestão da violência na escola.

Corolariamente, a avaliação encomiástica acerca da atuação do docente em tela repercute em um julgamento indireto acerca dos demais professores mencionados de forma depreciativa ao longo de minha conversa com o ex-aluno, mais especificamente, aqueles que foram apresentados no fragmento 4. Afinal, sendo o perfil de personalidade e relação pessoal do professor com seus alunos o elemento determinante para a qualidade e a harmonia no processo de aprender-ensinar, depreende-se que os problemas e vícios apontados pelo narrador na prática dos dois docentes sejam responsáveis pelas dificuldades vividas por Adriano em sua caminhada escolar. O cerne de tal avaliação encontra-se inscrito na colocação do narrador, que conclui o fragmento 4: acho que a única que eu aprendi alguma coisa (linhas 42-43). Esse Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005) condensa o quadro ideológico-axiológico pintado ao longo de todas as histórias erigidas no segmento interacional analisado nesta seção. Enquanto, por um lado, a professora de artes e o primeiro professor de biologia são interpelados de forma depreciativa por sua ineficácia em fomentar em Adriano momentos de aprendizagem significativos, o segundo professor de biologia, com seus óbolos de prestígio, recebe os louros discursivos de seu êxito pedagógico, cimentado pela qualidade da relação estabelecida por ele com seus alunos.

Encerro aqui o meu percurso analítico concentrado no breve registro de minha conversa com Adriano, que compõe o fragmento 4. Porém, antes de finalizar este capítulo

e prosseguir para a proposta de uma discussão acerca dos entendimentos gestados ao longo das páginas pregressas, julgo fundamental sintetizar os modelos de inteligibilidade discursivamente construídos e narativizados a partir das vivências de meu interlocutor – em diálogo comigo – acerca do objeto de pesquisa que motiva esta investigação: a violência escolar em sua inter-relação com a afetividade.

No que diz respeito à violência na escola, Adriano a retrata de forma ambivalente. Por um lado, esse agonismo é fruto da atuação perversa e incivilizada de parte de seus colegas de turma, chamados de *tralha*. Por outro, ela também decorre da abordagem malograda adotada por alguns de seus professores para o enfrentamento dos casos de conflito em sua sala de aula. A docente de artes, por exemplo, ao fingir uma proximidade afetiva artificial e bombardear seus alunos com um discurso político pouco sedutor, cria ainda mais animosidade em meio ao grupo de discentes acusados pelo narrador de fomentar beligerância na escola. Outro exemplo é o do primeiro professor de biologia. Este, ao arrogar-se uma autoridade sem lastro no tecido político de seu espaço pedagógico e ancorar-se em sua posição institucional de poder para tentar impor-se sobre seus alunos, incensa ainda mais a violência no loco narativizado por Adriano, direcionando tais fagulhas de agressividade contra si próprio.

Acerca da inter-relação dessa violência vivida pelo entrevistado com a afetividade ceivada em sua sala de aula, observa-se um quadro ideológico-axiológico complexo. Por um lado, Adriano atribui centralidade aos laços afetivos edificados na escola em detrimento da racionalidade dessa instituição. Conforme podemos flagrar em vários momentos das diversas narrativas por ele costuradas, é a natureza da relação pessoal estabelecida entre docente e discentes que determina o grau de animosidade ou harmonia a prosperar em sua escola. Portanto, nas histórias analisadas, vemos situações em que a institucionalidade estatal do regime escolar é abarcada e subordinada à afetividade do microcosmos de cada espaço de interação social e ensino-aprendizagem. Logo, quando algum dos agentes de tal terreno tenta impor algum elemento caro a esse ordenamento burocrático, tais símbolos de autoridade tendem a ser rechaçados de forma violenta, sendo essa tentativa de imposição um dos fatores geradores de agonismo no contexto experienciado pelo meu interlocutor.

Contudo, como explicitado pelas palavras do participante, empregar um discurso de falsa proximidade afetiva com os alunos como um recurso pedagógico de controle de turma nem sempre deságua no estabelecimento de um ambiente de bem-estar e boa convivência na sala de aula. Nos casos em que docentes tentaram artificializar um laço

de carinho e intimidade com os colegas de Adriano, sua abordagem culminou no incremento das tensões, contribuindo para o esgarçamento do tecido social da sala de aula narrativizada. Em contrapartida, quando prosperava um sentimento comungado de mútuo respeito e admiração – como no caso do segundo professor de biologia – a afetividade edificada entre os agentes desse terreno interacional emergia como um dos poucos elementos capazes de atenuar as fricções nele patentes, cimentando um loco de ensino-aprendizagem promotor de laços afetivos alvissareiros entre todos os sujeitos integrados à sala de aula reconstruída.

Com a tentativa de síntese empreendida nos parágrafos anteriores, concluo este capítulo analítico. Adiante, retomo os entendimentos gerados ao longo das páginas pregressas, utilizando-os como suplemento para uma discussão que congrega a visão dos participantes deste estudo ao arcabouço teórico que o sustenta.

Transformando a multiplicidade em comunhão: diálogos, discussões e reencontros

Ao contrário do que o recorte teórico imposto por esta pesquisa possa insinuar, a literatura que se deita sobre o tema da violência, em seus mais particulares contextos de emergência, possui diversidade e extensão amazônicas. Tamanha variedade, como era de se esperar, deságua na existência de uma pluralidade de concepções – ora tangentes, ora antagônicas – acerca de tal objeto. Weil (2011) descreve o agonismo como uma sombra da racionalidade, o cômputo do desejo com a razão, que se vale de métodos coercitivos para impor-se sobre outrem. Marx (2013), em contrapartida, vê na violência um poder expiatório e justiceiro, capaz de consagrar ao proletariado a soberania sobre seu próprio destino. Arendt (1970), por outro lado, conclama o violento como o avesso do poder: onde este carece, o primeiro sobeja. Na literatura brasileira, dispomos de uma visão mais extravagante: Fortunato, personagem do conto *A causa secreta* de Machado de Assis, percebe a violência como uma obra de fruição estética, comparável “(à) audição de uma bela sonata ou a vista de uma estátua divina, alguma coisa parecida com a pura sensação estética” (1995, pg. 68).

Diante de um panorama tão eclético de concepções e rivalidades em torno de uma questão tão instigante, que se torna ainda mais labiríntico quando integrado ao universo da vida escolar, o presente esforço investigativo não poderia se arrogar, soberbamente, a capacidade de equacionar todas as essas tensões teóricas, ofertando uma resposta definitiva ao problema em tela. Assim, a verve que me move na presente pesquisa é mais política que gnosiológica; tem menos a ver com verdades e mais com silenciamentos. Conforme densamente discutido na seção de abertura desta tese, uma das justificativas para a sua elaboração é o entendimento de que, em meio ao profícuo debate travado sobre a teia de elementos que permeiam os conflitos em sala de aula, a voz dos indivíduos biograficamente implicados em tais eventos é sistematicamente desprestigiada, a saber, profissionais do universo da escola e a comunidade por ela atendida.

Sendo a indignação com tamanho apagamento o combustível motriz do presente estudo, após a realização de um árduo processo de geração e análise de dados, não poderia eu incorrer em injustiça semelhante àquela que este trabalho visa a combater. Dessa forma, apesar de ter consciência de que a estrutura do gênero discursivo que ora produzo,

em si, impõe algum grau de coadjuvância aos demais participantes da pesquisa em relação à minha autoria, julgo importante enriquecer a presente seção, dedicada à discussão das análises empreendidas nos capítulos anteriores, com a visão dos docentes, discentes e profissionais da educação que colaboraram na construção do trabalho aqui desenvolvido.

Em face de tais apontamentos, organizo o presente capítulo da seguinte maneira. Primeiro, comento brevemente algumas das escolhas teórico-analíticas implementadas no exame dos dados desta pesquisa, sublinhando suas implicações na conformação dos entendimentos gerados. Em seguida, traço alguns diálogos e paralelos entre os nexos de inteligibilidade gestados a partir do exame dos fragmentos 1, 2, 3 e 4, salientando os pontos de aproximação, interface e distanciamento entre as distintas visões de violência e afetividade-racionalidade erigidas por cada um dos participantes em sua conversa comigo. Finalmente, reestabeleço um novo contato com os coconstrutores deste estudo, apresentando-lhes uma síntese dos meus entendimentos acerca de suas ideias e experiências narrativizadas, abrindo-lhes um novo canal de diálogo, uma oportunidade para explicitarem suas concordâncias e dissidências em relação ao quadro de explicabilidade que eu venho tentando compor ao longo da presente investigação.

9.1. Um encontro com a subjetividade analítica: explicitando as escolhas teórico-metodológicas que balizaram a análise

Ainda que apresentada como um produto finalizado, uma análise de caráter discursivo é o resultado movente de uma série de decisões teórico-metodológicas empreendidas por um analista. Tais escolhas, portanto, merecem também passar por algum processo de esclarecimento e escrutínio. Dedico-me a esse labor na presente seção, explicando os critérios empregados para a organização e o direcionamento das análises e avaliando o papel desempenhado pela minha inserção analítica na conformação dos saberes produzidos.

Para principiar este trajeto, julgo importante comentar o processo de estruturação de cada um dos fragmentos. O(a) leitor(a) que me acompanha deve ter notado um certo grau de heterogeneidade na seleção dos trechos interacionais a compor cada um dos segmentos a serem analisados. O fragmento 1, por exemplo, apresenta uma constituição bem diferente do fragmento 2, enquanto, em contrapartida, passagens analisadas no capítulo 8 demonstram grande similitude entre si. Apesar de tal discrepância, as diretrizes que regeram a escolha e o ordenamento dos excertos tiveram seu assentamento nos

objetivos fundantes deste trabalho, sendo, logo, com ele coerentes. Em primeiro lugar, a convergência temática com os fenômenos de interesse da pesquisa foi o fator determinante para a seleção dos registros interacionais. A tal parâmetro, assomavam-se uma série de questões de ordem prática como, por exemplo: a centralidade gozada pela temática motivadora deste estudo nos fragmentos, o tamanho das passagens, a existência de digressões ou divagações no trecho, etc.

No que diz respeito aos ferramentais teórico-analíticos recrutados para o exame dos quadros interacionais, julgo importante destacar a natureza dialógica de tal instrumental. Por um lado, esse cabedal é produto dos interesses propulsores da pesquisa, que se entrelaçam a parte da minha trajetória biográfica e acadêmica – como, em muitos momentos, assinalei. Por outro, as lentes de geração de inteligibilidade empregadas ao longo de todos os meus encontros com os dados também são resultado de demandas realizadas pelos próprios expedientes discursivos examinados. Suas especificidades, sutilezas e potencialidades me interpelaram ao longo de todas as fases de construção de entendimento neste estudo, contribuindo de forma decisiva no desenho das análises intentadas e, em um nível ulterior, na própria estruturação do arcabouço teórico da pesquisa.

Observemos alguns exemplos que evidenciam esse processo de intercâmbio. No caso do fragmento 1, foi justamente a semelhança entre a narrativa composta por Michelle e o modelo canônico das histórias de horror que motivou a utilização da teorização composta por Carroll (1990) como um dos expedientes de geração de saberes acerca de tal registro interacional. Já no fragmento 4, o jogo de desfiliações e afiliações grupais discursivamente costurado por Adriano requereu um ferramental teórico que lhe cobrisse de inteligibilidade, sendo esta a razão por que optei por vislumbrá-lo através do modelo proposto por Duzdak (2002). O emprego de ambos os recursos analíticos, antes de resultar de algum direcionamento prévio imposto por mim na antessala do meu encontro com os dados, emergiu como uma exigência das peças discursivas esmiuçadas.

O último ponto que considero digno de nota acerca do ordenamento das análises empreendidas é o nível de minúcia adotado em meu encontro com os dados. Como discutido no capítulo 6, o método de análise linguístico-discursiva empregado neste estudo anseia por estabelecer uma ponte de contato entre a materialidade microsituada das escolhas prosódico-léxico-gramaticais e os significados macrossituados produzidos pelas mesmas. Esse material linguístico, todavia, não é tomado de forma isolada, mas é vislumbrado à luz dos processos e fenômenos discursivos com os quais ele se interliga,

construindo-os e por eles sendo condicionado. Buscou-se estabelecer, portanto, uma dinâmica multifocal de análise, em que as interpretações de ordem discursiva desenvolvidas encontrariam esteio na materialidade da língua e esta, por sua vez, seria observada para além de sua armadura semântico-estrutural, isto é, em seu potencial de mediar a vida social como uma ferramenta de interação no mundo.

Explicitados os critérios de organização e estruturação dos fragmentos esmiuçados e dos instrumentais e métodos de análise empregados, podemos passar à segunda parte de nossa discussão: o enodamento dos saberes gerados acerca de cada um dos segmentos interacionais.

9.2. Ampliando os horizontes de inteligibilidade: integrando os esforços analíticos

O presente subcapítulo será dedicado à articulação entre o mosaico de entendimentos gerados a partir da análise de cada um dos fragmentos interacionais que formam o corpus em tela. Porém, é preciso ressaltar que meu objetivo com tal movimento não é encontrar algum tipo de opinião comum e generalizável entre os participantes ou estabelecer procedimentos de triangulação com fins de verificação. O que busco é uma expansão do horizonte de entendimento acerca dos discursos e quadros interacionais examinados. Considerando que todos os excertos, *mutatis mutandis*, percorrem a mesma temática – as experiências de indivíduos com a violência em terreno escolar –, julgo que o estabelecimento de conexões e pontos de cotejamento entre eles pode gerar uma série de *insights* e compreensões acerca das análises erigidas, aumentando a densidade e a amplitude dos saberes gerados.

O primeiro aspecto que merece atenção à luz da proposta deste subcapítulo é a estrutura das narrativas constitutivas dos quatro fragmentos iluminados. Labov (1972) institui o alicerce teórico da organização ortodoxa das narrativas, segmentadas em seis etapas diferentes. O autor, convergente com as ideias anos depois defendidas por Bruner (1987), qualifica tal esquema narrativo como a chave formal mais apropriadamente desenvolvida pelo ser humano para condensar experiências em palavras. As reflexões labovianas certamente têm valor – razão por que utilizo o modelo preconizado pelo pensador como um dos ferramentais analíticos desta pesquisa. Contudo, a constrição das narrativas apenas ao seu aspecto formal enquanto estruturas de materialização das nossas vivências negligencia uma segunda faceta inerente a esse fenômeno discursivo: além de conformar a experiência, as narrativas também são instrumentos retórico-argumentativos.

Em termos caros à LSF (HALLIDAY, 1994), diríamos que as nossas histórias, assim como qualquer outro expediente linguístico – possui um cariz ideacional (como meio de reconstrução da experiência vivida) e um outro interpessoal (como meio de estabelecer comunhão entre pessoas e agir no mundo).

Como depreendido da teorização proposta por Bamberg e Georgakopoulou (2008), o estocoma que limitou a visão de Labov (1972) implicou na marginalização de modelos narrativos não-alinhados ao cânone dos seis passos impostos pela sociolinguística tradicional. Assim, histórias que não se adequassem a tal tábula seriam consideradas indignas da classificação ou narrativas de segunda ordem. A implicação mais imediata dessa segregação, como apontado pelas autoras supracitadas, foi a desapropriação dos sujeitos narradores de seu condão de compor suas histórias em linha com seus interesses *ad hoc* em cada situação interacional.

A digressão produzida nos parágrafos anteriores serve como firmamento para que possamos compreender de forma mais consistente os pontos de aproximação e divergência entre as narrativas integrantes do corpus desta pesquisa. Em meio a elas, a que se acomoda de forma mais próxima à ortodoxia laboviana é a história cunhada por Michelle acerca de suas experiências em seu convívio com Felipe. Nesta, a narradora, instada por um questionamento meu, empreende um processo de narrativização que perfaz todos os estágios constitutivos preconizados por Labov. Como busquei substanciar ao longo da minha análise, a carga dramática infundida na história vis-à-vis ao investimento afetivo realizado por Michelle no momento do reviver discursivo de sua *perezhivanie* convergem com a decisão da narradora de fundar sua reconstrução experiencial em apenas um episódio. O resultado é uma história dotada de um certo grau de unidade, emergindo como uma síntese emblemática das vivências da docente com a violência em sala de aula.

Os demais fragmentos, em contrapartida, apresentam narrativas de caráter mais flexível e clivado, respondendo a demandas argumentativas e interacionais mais imediatas. Vejamos o caso das histórias produzidas no fragmento 4. Estas, em vez de reconstituírem um caso particular em torno da tessitura experiencial do narrador, possuem um caráter eminentemente dialógico e argumentativo. Assim, tais narrativas perfilham a função interacional de, por um lado, atender aos meus pedidos de informação e, por outro, advogar uma determinada visão subjetiva acerca de suas experiências vividas. Na linha 22, por exemplo, eu costuro um questionamento com o objetivo de solicitar de Adriano um certo retrato de suas vivências: [era o que tu falou] que ficava

gritando?. Tal reconstituição se dá no marco de uma breve narrativa, que se estende ao longo das linhas 23-26, entremeando feixes de experiências com valorações acerca desses momentos reconstruídos. Após a produção dessa pequena história, outra indagação minha (então esse professor de biologia que você gostava era outro, né?) espora o início de outro trabalho de narrativização, que se estende das linhas 29-34.

Com algumas diferenças, o mesmo padrão de produção narrativa pode ser flagrado nos fragmentos 2 e 3: histórias de curta e média duração, que têm como eixo central a reconstrução ideológico-axiológica de vivências dos participantes a partir, via de regra, de questionamentos por mim erigidos. Uma série de entendimentos de ordem discursiva e interacional podem ser gestados a partir da análise da conformação de cada uma das narrativas acima referidas. No que tange à história de Michelle, a opção centrar sua experiência com a violência em um episódio constrói tal vivência como um evento de caráter traumático e marcante em sua vida, despontando ao longo de sua trajetória profissional. No caso das demais narrativas, a violência se imiscui com o próprio dia-a-dia dos participantes. Tal sentido de cotidianidade é edificado discursivamente de formas as mais diversas, como, por exemplo, a emergência de narrativas de caráter vago e genérico nos três fragmentos em tela e a variedade de personagens envolvidos em situações de conflito, indicando que as experiências se repetem(-íram) de maneira recorrente na vida escolar dos participantes.

Outro ponto de centralidade para o presente estudo, devendo ser retomado nesta discussão, é a inter-relação entre axiologia e ideologia na reconstituição discursiva das experiências dos participantes da pesquisa com a violência em sala de aula. Como nos ensinara o grande Vygotsky (1994[1934]/2001[1934]), a palavra está para a nossa experiencialidade tal qual as gotas de chuva estão para a nuvem. Portanto, ainda que se estabeleça alguma conexão entre ambas as instâncias – discursiva e psicológica -, a comunicação entre elas não se dá de maneira direta e imediata; nossas vivências se derramam em discurso a partir de caminhos os mais sinuosos e particulares. Um dos inúmeros elementos de mediação e distorção que se interpõem entre ambos os planos é o fato de uma experiência somente poder ser reconstituída no seio de outra experiência, consumando uma polimerização entre ambos os momentos subjetivos: a experiência vivida e a experiência revivida no calor da interação. Uma das consequências mais importantes de tal entrelaçamento é esta: o processo de narrativização de nossas experiências obedece não apenas a preocupações de verossimilhança entre a vivência do sujeito e sua reedificação em discurso; ele também responde a vicissitudes e interesses

pontuais que se patenteiam na prática discursiva. Esses dois âmbitos estão interligados de forma visceral, sendo complexo o trabalho de separá-los analiticamente. Uma das tentativas de explicar esse enlace foi a teorização proposta por Bakhtin (2010) acerca da imbricação fundamental entre axiologia e ideologia. Para o autor, nossas concepções de mundo e o valor subjetivo a elas imputado não podem ser vistos de forma isolada, uma vez que sua materialização em nossos enunciados se dá de forma interdependente: toda avaliação repousa em uma ou mais mundividências, assim como toda visão de mundo, além de ter como base uma teia de valores, fomenta nos sujeitos que com ela dialogam valorações e posicionamentos.

Ao longo de todos os fragmentos examinados, a integração de ambos os planos representa um dos eixos centrais de reconstrução discursiva das experiências que nutrem de subjetividade as narrativas esmiuçadas. Michelle, por exemplo, assenta todo o seu trajeto de recomposição de suas vivências com Felipe em um mosaico de avaliações de caráter altamente depreciativo e desabonador dirigidas ao aluno: ele tinha um comportamento horrível (linha 15)/ não fazia nada <absolutamente nada> (linhas 17-18). É esse tecido axiológico que suplementa sua história, dando a ela não apenas sua tonalidade afetiva, mas também constituindo sua própria razão de ser (LABOV, 1972).

A breve narrativa de Gustavo, apesar de distinta da história de Michelle em inúmeros aspectos, compartilha com ela essa interdependência. Em grande medida, a ideia de ameaça que funda todo o processo de narativização empreendido pelo participante se assenta em uma avaliação conformada na região do Afeto: e aí porra e eu saí da escola <morrendo de medo> (linhas 8-9). Porém, evidenciando a profundidade da inter-relação entre valor e ideia, como busquei sustentar ao longo da minha análise do fragmento 2, a rarefação de expedientes axiológicos ao longo de todo o segmento de reconstrução experiencial também desempenha um papel fulcral na reconstituição das vivências de Gustavo com a violência escolar. A cotidianidade das agressões por ele sofridas em seu espaço de trabalho tem como um de seus suprimentos discursivos o não posicionamento – que, em si, é uma forma de posicionamento - do narrador a respeito dos episódios; como se estes fossem tão corriqueiros que nem despertassem nele mais qualquer incômodo ou revolta.

No plexo de narrativas que compõem os fragmentos 3 e 4, flagra-se também a mesma dinâmica de retroalimentação e mútua constituição entre ideologia e axiologia. As dicotomizações erigidas nas duas cadeias de histórias entre os distintos personagens

docentes que as protagonizam têm como alicerce não apenas a compilação de atributos profissionais e traços de personalidade que os distinguem, mas também os aportes valorativos em meio aos quais esses qualitativos são construídos. Na história de Gisele, enquanto sua professora de química tem seu comportamento perante seus alunos avaliado de maneira depreciativa (tu fala com nós parece os salada), seu antagonista axiológico, o professor de matemática, tem seu relacionamento com seus alunos apresentado de forma encomiástica (o cara era disposição mesmo (.) por isso que tinha moral com os moleques). No fragmento 4, o mesmo padrão ideológico-axiológico se repete. As duas figuras docentes que recebem um trato avaliativo negativo, a professora de artes e um dos professores de biologia, têm seus traços depreciados contrapostos ao panegírico tecido ao segundo professor de biologia, que goza de avaliações altamente abonadoras. É justamente a tensão e a inter-relação entre esses dois polos avaliativos construídos no mesmo tecido narrativo que constitui o fulcro das histórias referidas: a engenharia discursiva de dois *idealtypen* docentes dicotomicamente díspares em sua capacidade de gerenciar a violência em suas respectivas salas de aula.

Realizada a discussão acerca dos expedientes discursivos de relevo no processo de reconstrução experiencial empreendido pelos participantes da pesquisa, faz-se necessário ainda estabelecer uma conexão interpretativa entre as visões erigidas por tais indivíduos acerca dos objetos fulcrais desta investigação, a saber, a violência escolar em sua inter-relação com o que denomino aqui de afetividade. Olhando para a primeira esfinge de forma mais cuidadosa, percebemos um rol de convergência significativo entre as concepções advogadas por cada um dos sujeitos entrevistados. Contudo, nas narrativas analisadas também é possível flagrar a emergência de pontos de dissidência importantes, que dão um colorido próprio a cada uma das concepções de violência escolar edificadas.

O primeiro ponto de aproximação entre todas as visões apresentadas reside na ideia de banalidade insinuada por elas. Ainda que de formas distintas, todas as narrativizações examinadas trazem o tema da violência não como uma raridade ou um acontecimento atípico, mas como algo presente no cotidiano profissional-estudantil dos participantes. Michelle, por exemplo, ao ser indagada acerca da frequência com que ocorrem eventos violentos em sua prática, responde da seguinte forma: [<todo dia pode ser>] a resposta. Gisele e Adriano, apesar de não exporem a banalidade do agonismo em suas trajetórias escolares tão explicitamente, também deixam claro na forma

como desenvolvem suas histórias a presença renitente do conflito em suas vidas na sala de aula. A construção de narrativas de caráter genérico e vago, como se fossem uma síntese de uma rede de experiências análogas, vis-à-vis à emergência de um conjunto de personagens distintos em cada uma das histórias evidencia a multiplicidade de ocorrências violentas vividas por tais narradores. Por fim, temos Gustavo. A cotidianidade da violência em sua trajetória profissional merece destaque. Esta não é apresentada de forma direta, através de uma afirmativa, nem de modo narrativo, pela natureza e a estrutura das histórias contadas; o assistente de coordenação erige a ideia da banalidade de seu contato com a beligerância na escola por meio de uma sofisticada arquitetura axiológica. Sua resignação diante de episódios agudos de agressão por ele sofridos e seu tom de naturalidade ao reconstituí-los em narrativa materializam discursivamente o caráter corriqueiro de tal tipo de confronto em seu dia-a-dia.

Outro ponto de convergência acerca da concepção de violência produzida em cada uma das narrativas presentes nos quatro fragmentos analisados é a multiplicidade de facetas atribuídas a tal fenômeno. A violência escolar, conforme narrativizada pelos participantes, não é um objeto monolítico e chapado; ela possui um conjunto complexo de feições, que transformam a sua experiência pelos sujeitos que a vivem em algo complexo e multiforme. Michelle, por exemplo, reconstitui seu fio de experiencialidade com a violência como um enredo de horror, em que ela, como vítima, enfrenta as agruras de um algoz, seu aluno Felipe, que a agride sem motivação aparente. Gustavo, em contrapartida, redige em palavras sua experiência com o conflito em ambiente escolar de modo predominantemente desesperançado, com um espírito de resignação naturalista diante das imolações a ele impostas. Adriano, por sua vez, constrói sua experiência com a violência como se esta fosse produto da ação degenerada de alguns de seus colegas vis-à-vis à leniência e à incapacidade de gestão de tais comportamentos por alguns professores. Gisele faz o mesmo, porém atribui uma centralidade maior à agência quase criminosa de seus colegas.

Por fim, cumpre destacar um último vetor de convergência entre todas as concepções de violência: sua dissociação do universo institucional da escola. Aqui, encontramos o ponto de entrelaçamento de ambas as facetas do objeto que move este trabalho. Em todas as narrativas que constituem os fragmentos analisados, o papel desempenhado pela racionalidade estatal na prevenção, controle, arrefecimento e gestão da violência é nulo ou, em casos como os narrados por Michelle e Gisele, contraproducente. Na narrativa introduzida no fragmento 1, é a chegada da coordenadora,

representante da hierarquia escolar, que implica na culminância dos eventos violentos experienciados por Michelle. Já no fragmento 2, o fato de a mulher e o cara que ameaçam Gustavo estarem dentro dos aposentos da escola não os dissuade de praticar os atos de violência reconstituídos pelo participante. Nas histórias de Gisele e Adriano, o recurso à autoridade burocrática por parte de alguns dos professores retratados pelos ex-alunos, em vez de reforçar seu prestígio e poder dentro dos contextos de sala de aula narrativizados, estiola ainda mais a sua capacidade de lidar com as situações de violência experimentadas. A professora de química, na narrativa de Gisele, ao se apoiar no peso de sua função docente como um mecanismo de defesa e contra-ataque às agressões arrostadas, consegue apenas escalonar o nível do agonismo a ela dirigido. Resultado análogo obtém um dos professores de biologia da narrativa de Adriano: ao tentar gozar da autoridade institucional, nominalmente conferida a ele, o docente apenas estimula seus alunos a transformarem a sala de aula por ele presidida em um *pardieiro*.

Se a racionalidade institucional da escola em nada contribui para a mitigação dos episódios de violência narrativizados pelos participantes da pesquisa, recai sobre aquilo que denomino aqui de afetividade – o nível das relações humanas e dos traços pessoais que se faz presente em qualquer intercâmbio institucional – o condão de mediar o agonismo nos contextos reconstituídos. Tal mediação tem efeitos distintos nas histórias analisadas. No caso de Michelle, por exemplo, apesar de a professora recorrer a diversas tentativas de mitigar o antagonismo de Felipe através de aproximações carinhosas, seus esforços mostraram-se frustrados. Gisele, em contrapartida, traz dois cenários distintos. No primeiro, a professora de química é construída como alguém que não goza dos atributos de legitimidade valorizados pelos alunos, sendo este um dos motivos que patrocina a beligerância a ela endereçada. O professor de matemática, por sua vez, dispõe desses óbolos de carisma, sendo a posse desse cabedal o fator determinante de seu êxito e prestígio em sala de aula.

Adriano, em seu ciclo de histórias, erige três quadros narrativos díspares, cada um situado em uma figura docente específica. A professora de artes, apesar de seu esforço em estabelecer uma proximidade artificial com seus alunos através de um discurso ora militante ora emulador de uma falsa intimidade, não logra sucesso em seu intento, sendo a sua relação afetiva com os discentes mais um fator de catalisação da violência que um mitigador. O primeiro professor de biologia, por sua vez, abandona a trilha da afetividade e decide enfrentar os episódios de agonismo por ele experimentados através da imposição de sua autoridade institucional. Seus gritos, todavia, em vez de gerarem medo e

recolhimento em seus alunos, deságuam em um efeito oposto ao pretendido: estimulam os colegas de Adriano a potencializarem seus esforços de confronto à autoridade do professor. Por fim, temos o segundo professor de biologia, que, ao nutrir um relacionamento pessoal positivo e alvissareiro com seus alunos gerencia de forma mitigatória e exitosa os arroubos de violência percebidos em sua sala de aula.

À luz da discussão proposta nos parágrafos anteriores, assentada nas reconstruções experienciais produzidas pelos quatro participantes deste estudo, podemos interpretar a inter-relação entre violência e afetividade como um enlace de íntima interdependência nas histórias desses sujeitos. A violência é retratada nas narrativas, *mutatis mutandis*, como uma cotidianidade da vida escolar – um fenômeno presente no dia-a-dia de todos aqueles que compartilham desse espaço. Sua gênese é apresentada a partir de um prisma eminentemente moral: é a índole ou o jeito de determinados alunos, assomado à falta de pulso ou prestígio de alguns professores, que culmina nos episódios de conflito.

A institucionalidade escolar, munida de sua racionalidade controladora, em nada auxilia na mitigação ou na administração dos episódios de fricção. Na verdade, observa-se o contrário: o recurso a tal arcabouço burocrático, empreendido em situações-limite, apenas contribui para o aumento das hostilidades – não para sua distensão. A arena em que tais rugas são enfrentadas efetivamente é no terreno das relações pessoais que permeiam e, segundo as narrativas analisadas, se impõem à institucionalidade da sala de aula. Porém, tal centralidade não implica automaticamente em uma panaceia para a chaga da violência escolar. Em muitas das narrativizações examinadas, a busca pelo estabelecimento de um contato que tergiverse o formalismo das relações pedagógicas institucionais resulta em um agravamento das tensões experienciadas. Todavia, as mesmas histórias mostram que, havendo um ambiente de empatia e apreço recíproco entre alunos e professores – o que depende de uma miríade complexa de fatores -, é possível a construção de um espaço de interação em que o respeito e a admiração mútua se imponham sobre a violência.

Finalizado o esforço de alinhavamento das análises erigidas ao longo desta tese, passo para a fase seguinte do presente capítulo de discussão: o estabelecimento de um novo diálogo com os participantes.

9.3. Sobre diálogos e reencontros: transformando o trajeto analítico em uma via de mão dupla

Uma das motivações mais importantes para o desenvolvimento da presente pesquisa foi a percepção do sistemático silenciamento das vozes dos sujeitos integrados ao universo pedagógico (docentes, discentes, gestores e profissionais da educação) no debate acerca da violência escolar. Sendo tal apagamento uma de minhas esporas investigativas neste estudo, julgo fundamental estender os canais de diálogo entre eu e os participantes que constroem comigo a presente pesquisa para além de apenas uma situação isolada de entrevista. Assim, findada a fase mais intimista de geração de saberes acerca dos segmentos interacionais registrados nos fragmentos 1-4, reestabeleço meu diálogo com meus interlocutores, franquiando-lhes espaço para construir inteligibilidades acerca das análises realizadas e ampliarem o horizonte de entendimento já vislumbrado.

Antes de passarmos aos reencontros, alguns apontamentos de ordem metodológica. O primeiro deles diz respeito à forma como se deram as interações entre mim e os demais participantes. Assim que comecei a cogitar a possibilidade de estabelecer esses novos momentos de contato com os quatro coconstrutores deste trabalho, vislumbrei como modo ideal de mediar tal conversa um encontro pessoal – em condições similares àquelas de geração dos dados já analisados (ver pg. 100). Contudo, veio a pandemia em 2020... Portanto, por uma questão de praticidade e também em respeito às medidas de isolamento social, optei por realizar o meu reencontro com Michelle, Gustavo, Gisele e Adriano através da rede social de troca de mensagens do WhatsApp®. A operacionalização logística dessas conversas se deu da seguinte forma. Primeiramente, enviei uma mensagem aos artesãos deste estudo, convidando-lhes a um breve diálogo acerca das minhas impressões sobre a entrevista outrora realizada. Havendo o aceite, iniciei o intercâmbio, que se estendeu por uma série de turnos de trocas de mensagem. Como esses segundos momentos de geração de entendimentos não dispunham de roteiros nem balizamentos interacionais, foram as respostas ofertadas pelos participantes que direcionaram os diálogos, que sempre, todavia, orbitavam em torno da temática da pesquisa: a violência na sala de aula em eu enlace com a afetividade.

Outra pontuação importante a ser feita refere-se à forma como apresentei as minhas análises aos meus interlocutores. Apesar de eu ter me oferecido para enviar a totalidade das minhas interpretações, já imaginava que semelhante leitura tenderia a se mostrar enfadonha aos participantes, uma vez que ela se encontra em um gênero pouco convidativo ao público não-acadêmico e permeada por terminologias e jargões pouco

intuitivos para exotéricos. Assim, produzi uma breve síntese do mosaico de entendimentos costurado por mim, tendo como eixos de tal tecido discursivo as minhas pontuações acerca da maneira como cada um dos participantes reconstitui suas vivências com a violência escolar. Ainda que não mencionasse explicitamente termos científicos, busquei condensar em um vocabulário de uso corrente e intuitivo o quadro ideológico-axiológico pintado pelos meus companheiros de interação, ou seja, uma adaptação da análise realizada em uma linguagem mais acessível.

Como algumas conversas se prolongaram, fez-se necessário o estabelecimento de um recorte nos dados gerados, de modo a conformá-los às limitações de espaço exigidas pelo gênero em que ora escrevo. Os critérios que presidiram tais edições foram estes:

- 1) adesão temática: foram selecionados trechos em que o objeto central desta pesquisa foi abordado de modo mais focalizado;
- 2) incremento analítico: foram privilegiados trechos em que os participantes (re-) entrevistados trouxeram novos elementos às sínteses analíticas a eles apresentadas. Estes vieram na forma de adições, contestações, discordâncias, relativizações e *tutti quanti*.
- 3) adequação métrica: fragmentos interacionais demasiadamente longos ou curtos tenderam a ser preteridos (em face dos demais critérios também) em favor de segmentos que se adequassem às restrições de espaço deste escrito.

Apresentadas as diretrizes metodológicas do meu reencontro com os coconstrutores da pesquisa, trago abaixo alguns breves registros dessas interações, agrupados em torno do nome de cada um dos participantes³⁶.

Quadro 6 – Reencontro com Michelle via *WhatsApp*

DIEGO 12.10.2020 – Então professora... Eu escolhi aquele trecho em que você contou a história sobre o Felipe e eu vi que você contou uma história bem dramática, tipo os episódios de agressão que você relatou lá eram bem pesados. Mas eu fiquei com a impressão de que aquele tipo de situação era meio cotidiana para você... de que você já viveu outras situações parecidas com aquela. É assim mesmo? Ou não? Outra coisa que eu achei interessante foi a forma como você abordou a atuação da escola... eu fiquei com a impressão de que na sua história você se mostra meio que abandonada, né? você diz que procurou a coordenação e tal, mas eu fiquei com a impressão de que você parecia meio que jogada aos leões naquela situação. É isso mesmo? Você acha que essa minha impressão faz sentido?

³⁶ Os textos originais foram editados em sua formatação e receberam a correção apenas de abreviações típicas de aplicativos de trocas de mensagem, como “vc” por “você”, “pra” por “para” e “q” por “que” e pontuações para fins de inteligibilidade.

MICHELLE 12.10.2020 – Então Diego, acho que é isso mesmo. Não tinha percebido que eu tinha falado desse jeito. Mas eu acho que você está certo... Eu realmente me sentia muito sozinha no Brizolão especialmente depois que a Luciana saiu. Ela me dava um grande apoio lá, mas com as outras coordenadoras, esse apoio era nada, próximo de zero. No tempo que ela estava lá dificilmente esse tipo de situação iria acontecer, sabe? havia mais proteção em relação aos professores e aos alunos. Você lembra dela, né? Sempre foi difícil, mas eu acho que ficou ainda mais difícil depois que ela saiu

No trecho destacado no quadro 6, Michelle avalia brevemente a minha interpretação acerca do excerto de nossa conversa anterior, apresentado no fragmento 1. Apesar de sua vacilação, a participante se alinha ao meu posicionamento analítico, reconhecendo em sua narrativa o desamparo nela discursivamente construído. Porém, o ponto de maior relevância para os interesses motrizes deste escrito reside no apontamento erigido pela interagente logo em seguida. Ao explicitar a sua nostalgia do período em que uma de suas colegas trabalhava ao seu lado no Brizolão, a professora amplia o panorama interpretativo desenhado ao longo dos capítulos anteriores acerca da inter-relação entre o binômio afetividade-racionalidade e o fenômeno da violência na escola. A peça analítica cunhada por mim entabulou o papel desempenhado pela proximidade afetiva apenas na inter-relação entre docentes e discentes, a partir de uma perspectiva eminentemente negativa: como uma ferramenta de mitigação de conflitos na sala de aula. Michelle, em contrapartida, aborda esse nível da vida no seio da escola à luz de um outro ângulo: a importância das relações humanas entre os profissionais do universo pedagógico para a construção de um ambiente de trabalho de empatia e acolhimento.

Luciana, antiga coordenadora do Brizolão, é edificada discursivamente tanto como um porto-seguro quanto como uma fonte de conforto para a solidão sentida por Michelle. Tal narrativização, novamente, articula elementos ideológicos e axiológicos em sua composição, sendo a comparação estabelecida pela narradora entre sua amiga e as demais coordenadoras com quem ela trabalhou um dos eixos de valoração positiva de Luciana: Ela me dava um grande apoio lá, mas com as outras coordenadoras, esse apoio era nada, próximo de zero. Mais do que uma figura importante para o conforto afetivo de Michelle em seu espaço laboral, a coordenadora é erigida como uma peça-chave na desconjuração de episódios de violência no Brizolão, sendo a sua saída apontada como um dos fatores de inflexão no aumento de

casos de conflito em tal espaço: No tempo que ela estava lá dificilmente esse tipo de situação iria acontecer.

A breve resposta de Michelle se encerra com um comentário avaliativo que, de forma aguda, sintetiza o processo de narrativização de suas experiências com a violência vis-à-vis ao papel da afetividade, conforme registrado no fragmento 1. A docente diz: Sempre foi difícil, mas eu acho que ficou ainda mais difícil depois que ela saiu. Novamente, temos um expediente discursivo que, ao mesclar ideologia e axiologia, reafirma a recorrência cotidiana da violência na prática docente de Michelle. Porém, desta vez, nos deparamos com um movimento empreendido pela narradora de extensão do horizonte de influência da afetividade para a sua relação com a coordenação do CIEP, que não é apresentada como um produto das posições institucionais ocupadas pelos profissionais da escola, mas como resultado da personalidade e do nível de intimidade dos indivíduos que exercem tais cargos.

Quadro 7 – Reencontro com Gustavo via WhatsApp

DIEGO 02.10.2020 – beleza brother... tipo, uma coisa que eu vi e que me chamou muito a atenção naquela nossa conversa foi a forma como você trata as violências que você sofreu, cara. A impressão que eu tive era que parecia uma coisa meio que normal para ti, sabe? Você lá falando sobre as pessoas te ameaçando de morte e eu ali quase em desespero só de ouvir e você contando a história na maior naturalidade. Essa impressão que eu tive está certa? É tão cotidiano para você assim mesmo?

GUSTAVO 02.10.2020 – cara, eu acho que não. Talvez você tenha ficado com essa impressão pelo jeito que eu contei a história naquele dia ou alguma outra coisa, não sei. Mas eu acho que a verdade é que eu ainda não me acostumei com essa rotina não, sabe. Tem vezes que eu tenho até vontade de largar tudo nessa coisa de escola porque é muito difícil, mas aí eu lembro que no ônibus também é complicado e desisto (emoji de riso).

No fragmento interacional apresentado no quadro 7, eu interpelo Gustavo acerca do sentido de banalidade construído por sua narrativa sobre os episódios de violência por ele experienciados. Em sua resposta, contudo, o participante introduz uma interpretação diferente da defendida por mim, atribuindo a suposta resignação encontrada em suas palavras à maneira como ele as engendrou discursivamente: Talvez você tenha ficado com essa impressão pelo jeito que eu contei a história naquele dia. Tal discordância é, em seguida, justificada pela construção de um apontamento de forte peso avaliativo, evidenciando o grau de afetação do participante pelos episódios violentos por ele vividos: Tem vezes que eu tenho até vontade

de largar tudo nessa coisa de escola porque é muito difícil. A consideração da possibilidade de abandono da profissão que, junto ao trabalho de motorista de transporte público, lhe dá sustento edifica em discurso o sentimento de sofrimento e insatisfação de Gustavo com a situação cotidianamente por ele arrostada, afeto bem diferente da aparente resignação e afastamento flagrados em sua narrativa no fragmento 2.

O objetivo da análise discursiva empreendida neste escrito não é encontrar verdades ou triangular diferentes apontamentos acerca do mesmo tema com o fito de deprender sínteses que revelem interpretações corretas e erradas. Portanto, a discrepância entre a minha interpretação acerca do mosaico discursivo construído no fragmento 2 e a revisão apresentada pelo participante, antes de representar um problema, emerge como uma forma de enriquecimento do horizonte de inteligibilidade edificado a partir do contato com os dados em lente. Gustavo traz uma nova perspectiva para o trabalho analítico aqui engendrado, reconstruindo novamente suas experiências vividas e evidenciando a maleabilidade inerente ao processo de deságue das nossas *perezhivanija*³⁷ em discurso. Por fim, o entrevistado conclui seu comentário acerca da minha análise com mais uma amostra do seu aguçado humor e do nível de camaradagem que marca a nossa conversa: aí eu lembro que no ônibus também é complicado e desisto (emoji de riso).

Quadro 8 – Reencontro com Gisele via WhatsApp

DIEGO 05.10.2020 – uma coisa que eu achei bem interessante na sua fala, Gisele, foi o jeito que você falou daqueles seus dois professores, lá, a professora de química e o professor de matemática. Eu achei interessante porque eram histórias bem diferentes, né? Tipo, a impressão que eu tive foi que a professora de química sofria muito na mão dos alunos, como se ela fosse odiada e o professor de matemática era aclamado por todos, era amado pelos alunos. Você acha que essa minha visão faz sentido?

GISELE 06.10.2020 – sim, era isso mesmo. A Mariana, que era a professora de química lá da história, penava lá com a turma, quer dizer, com alguns meninos da turma que ficavam tirando sarro da cara dela por ela ser gordinha e ter uma aparência meio esquisita. Mas ela tinha muita dificuldade de se impor também. Acho que por isso que os alunos se aproveitavam e faziam gracinha com ela.

³⁷ Plural de *perezhivanie*.

No segmento interacional apresentado acima, temos um breve trecho da minha conversa com Gisele, em que eu reintroduzo um dos eixos centrais da narrativização empreendida pela ex-aluna: a dicotomização axiológico-ideológica entre as duas figuras docentes reconstruídas discursivamente, a saber, o professor de matemática e a professora de química. O meu questionamento acerca da coerência da interpretação que desenvolvi em face dos registros textuais que compunham o fragmento 3 tem como resposta um movimento de alinhamento por parte da participante, que subscreve à minha análise de forma contundente: *sim, era isso mesmo*. Tal convergência é ainda reforçada pela reconstituição de alguns dos expedientes avaliativos constitutivos da narrativa em que a discente construiu discursivamente suas vivências com a professora de química. Valorações situadas em uma encruzilhada que torna difusa a distinção teórica entre *Apreciação e Julgamento de Estima Social* (MARTIN; WHITE, 2005) são revisitadas por Gisele, tracejando novamente com contornos depreciativos a imagem da docente: *ficavam tirando sarro da cara dela por ela ser gordinha e ter uma aparência meio esquisita*.

Porém, mais do que tecer apontamentos avaliativos isolados, minha interlocutora ressalta novamente a sua visão acerca dos fatores responsáveis pela emergência de episódios de violência em sua sala de aula. Por um lado, a participante assinala a dificuldade enfrentada pela professora de estabelecer uma relação de respeito mútuo e autoafirmação com seus alunos; seja pela indisponibilidade de óbolos estético-simbólicos conferidores de prestígio perante aquele grupo social (*ela ser gordinha e ter uma aparência meio esquisita*), seja pela personalidade pouco impositiva (*ela tinha muita dificuldade de se impor também*). Por outro, ela sublinha novamente o papel central desempenhado por seus colegas de turma na promoção dos atos de violência direcionados à docente: *os alunos se aproveitavam e faziam gracinha com ela*. Em sua breve interpretação da minha análise do fragmento 3, Gisele subscreve à linha argumentativa por mim advogada, reforçando avaliativamente a dicotomia narrativizada entre um professor de matemática, detentor de carisma e legitimidade em meio à turma da participante, e uma professora de química, desprovida de tal capital e encurralada pelo agonismo e ela endereçado.

Quadro 9 – Reencontro com Adriano via *WhatsApp*

<p>DIEGO 03.10.2020 – <i>Cara, então, eu percebi que sua opinião varia bastante nas histórias que você conta quando você fala de professores diferentes. Tipo, por exemplo, você fala de maneira bem positiva de um professor de biologia, que ele tinha uma moto</i></p>
--

e que todo mundo meio que gostava dele. Mas você fala de uma professora de artes como se ela fosse odiada pela sua turma. Você diz que ela ficava fazendo discursinho, mas ninguém prestava atenção no que ela falava. Você acha que essa interpretação aí que eu fiz tem a ver com o que você falou?

ADRIANO 03.10.2020 – eu acho que você entendeu o espírito do que eu quis falar, mas eu acho que talvez eu possa ter sido muito pesado nas coisas que eu falei. Essa professora de artes era legal. Ela tinha um jeito engraçado, fazia umas piadas e eu até gostava da aula dela. Mas os moleques lá que eram foda. Eles não respeitavam ninguém e também não ouviam nada do que os professores falavam. Aí ela ficava lá tentando falar umas coisas para tentar dar juízo pra eles, mas aqueles tralhas só queriam saber de ficar zoando.

O trecho interacional extraído do meu reencontro com Adriano orbita ao redor do posicionamento do participante em torno da análise por mim realizada acerca da oposição avaliativa construída por ele em torno dos personagens docentes narrativizados no fragmento 4. O excerto se inicia com a minha apresentação de uma breve síntese da composição analítica produzida por mim no capítulo 8, contrapondo os encômios direcionados por meu interlocutor ao professor de biologia às qualificações depreciativas atribuídas à professora de artes. Em resposta a tal apontamento, o ex-aluno elabora um esforço de relativização e revisão de alguns de seus expedientes avaliativos direcionados à professora de artes. Essa empresa se inicia com uma sofisticada engenharia discursiva através da qual o interagente se alinha à minha análise enquanto, ao mesmo tempo, a subverte, estabelecendo alguns pontos de inflexão em relação ao peso das valorações dirigidas à docente em lente: *você entendeu o espírito do que eu quis falar, mas eu acho que talvez eu possa ter sido muito pesado nas coisas que eu falei.*

A atenuação dos traços desabonadores com base nos quais Adriano desenha a professora de artes no fragmento 4 é corroborada por um mosaico de valorações positivas apontadas à docente, situadas na região do Julgamento de Estima Social (MARTIN; WHITE, 2005): *Essa professora de artes era legal. Ela tinha um jeito engraçado, fazia umas piadas e eu até gostava da aula dela. Mais do que a tessitura de um novo panorama de avaliações, os apontamentos erigidos por Adriano cimentam a construção ideológica de uma nova imagem da professora de artes. Esta deixa de ser pintada como uma proselitista que assenta sua prática docente na*

emulação de uma proximidade afetiva inexistente com seus alunos para emergir como uma docente dotada de atributos de prestígio em meio ao grupo social em que ela atuava.

Porém, a manobra discursiva mais contundente empreendida por Adriano no trecho em tela repousa no redirecionamento do eixo depreciativo de suas avaliações, que se afasta da professora de artes e recai sobre seus colegas de turma. Estes são reconstruídos em palavras de forma gravemente pejorativa: os moleques lá que eram foda. Eles não respeitavam ninguém e também não ouviam nada do que os professores falavam / aqueles tralhas lá só queriam saber de ficar zoando. Temos aqui, novamente, outra materialização linguística da plasticidade do discurso em seu condão de reesculpir o mundo vivido das nossas experiências de formas variáveis e, por vezes, aparentemente antagônicas.

Quando olhamos para a reformulação imposta por Adriano ao seu panorama axiológico em relação à professora de artes, não se pode desconsiderar a influência de um fator interacional importante: a consciência possuída por meu interlocutor da minha identificação profissional com a docente por ele avaliada. Ainda que em inúmeros momentos eu tenha assegurado a meu interlocutor o meu respeito em relação à forma como ele optara por reconstituir suas vivências biográficas, o pertencimento profissional é um dos elementos mais significativos de empatia e identificação interpessoal. Sendo Adriano um competente usuário do discurso, não lhe faltaria habilidade retórica para matizar suas avaliações acerca de uma colega minha de profissão com o intuito de evitar eventuais retaliações avaliativas da minha parte.

No trecho final do excerto, somos brindados com uma síntese desse esforço empreendido por Adriano de, por um lado, cobrir a professora de artes com uma aura de legitimidade axiológica e, por outro lado, estigmatizar seus colegas com a eiva da culpa pela violência patenteada em sua sala de aula. Assim termina o quadro 9: *Aí ela ficava lá tentando falar umas coisas pra tentar dar juízo pra eles, mas aqueles tralhas lá só queriam saber de ficar zoando.*

Com essa breve análise acerca do meu reencontro interacional com Adriano, concluo este capítulo de discussão. Adiante, retomo a trajetória galgada desde as páginas iniciais desta tese com o intuito de tecer algumas considerações parciais sobre o esforço investigativo implementado ao longo do presente estudo.

Quando a linha de chegada é um horizonte: Entendimentos, questionamentos e considerações parciais

Um dos epítetos mais belos utilizados para qualificar os Brizolões é o de escola-casa (RIBEIRO, 1986). Maior que a beleza poética da expressão talvez seja apenas a sua significação política. Casa, mais que um abrigo físico, é a materialização espacial de um conjunto de experiências intersubjetivas que ultrapassam em muito a sua estrutura de tijolo e concreto. Intimidade, proteção, aconchego, fartura, conforto, segurança, igualdade, comunhão e amor: esses sentimentos são a substância constitutiva da nossa ligação tão forte e profunda com a nossa casa, que transformam um amontoado geometricamente organizado de matéria em um lar.

O termo escola-casa é a síntese da generosidade e da audácia política que fundam o projeto dos CIEPs: o lar de acolhimento do povo brasileiro. No seio do espírito socialmente copioso do Brizolão, o verbo acolher não se refere apenas à acomodação pedagógica dos alunos nas escolas; implica um comprometimento sincero com a realidade das crianças abraçadas. Por isso, as fileiras de trabalhadores(as) da educação nos CIEPs não eram compostas apenas por professores(as), coordenadores(as), instrutores(as) e pedagogos(as); havia médicos(as), dentistas(as), assistentes sociais e todo um rol de profissionais dedicados a construir na alma das crianças amparadas pelas escolas-casa o sentimento de estarem em seu lar.

A descrição trazida na abertura deste capítulo acerca dos ideais fundadores dos CIEPs é inspiradora e incorpora as visões de educação e justiça social sustentadas por volumosas franjas da sociedade brasileira. Contudo, quem já teve a oportunidade de pisar os pés em um Brizolão – especialmente, após os sucessivos ataques recebidos pelo projeto nos anos 1990 e 2000 – sabe que a experiência vivida pelos indivíduos que compartilham daquele espaço é significativamente diferente daquela ambicionada pelos idealizadores da escola-casa. Explicar as razões determinantes para essa discrepância tão dramática entre idealidade e concretude demandaria a exploração de um conjunto complexo de fatores sociais, políticos, culturais, econômicos e *tutti quanti* – investigação prescindida neste estudo.

Em um cenário de ruína econômica, esgarçamento do tecido da sociedade e desamparo do indivíduo, não é de se surpreender que a violência prospere (MANSO,

2016). Partindo da reflexão proposta por Schmidt (1995[1932]) acerca da incompatibilidade do poder com o vácuo, depreendemos que a consequência mais plausível do abandono sistemático do Estado de seu povo seja o surgimento de focos de poder alternativos e concorrentes, que, via de regra, se impõem pelo barbarismo e pelo terror. Esses agrupamentos político-militares, ao consolidarem sua dominação através do sangue, espalham uma aura de agonismo pelo território subjogado, não estando a escola, já abandonada pelo Estado, imune a tal investida.

Mesmo manietado pelo estrangulamento orçamentário, desamparado pelo ente estatal e submetido à opressão violenta de grupos criminosos os mais variados, o projeto (hoje, quase sonho) dos CIEPs resiste e persevera. Tal resistência, que marca a história dos Brizolões desde a sua gênese, se viabiliza graças ao esforço devotado de homens e mulheres que têm suas vidas entrelaçadas a essa instituição, dedicando-lhe parte importante de suas energias e afetos. Na escola que sedeia grande parte dos episódios narrativizados ao longo deste estudo, diante da política de abandono e da situação de ruína patrimonial em que se encontrava a sua estrutura física, um grupo de indivíduos implicados biograficamente com a instituição (ex-alunos, mães e pais, ex-professores, pessoas da comunidade) se organizaram na formação de um grupo de trabalho multidisciplinar, engajado na realização de tarefas dedicadas à conservação, manutenção e, em um sentido mais amplo, à sobrevivência da escola. Orientados por tal verve, pessoas com habilidades em construção civil realizam pequenos reparos e obras de manutenção no prédio que abriga o CIEP; indivíduos que possuem vocação culinária produzem quitutes e aperitivos para serem vendidos na cantina do Brizolão, revertendo parte do lucro do comércio ao caixa da escola; e professores(as) atuam de forma voluntária na suplementação do quadro de horários com atividades pedagógicas extracurriculares.

Enquanto, em um âmbito mais estrutural, forças e agentes locais se mobilizam para garantir uma sobrevida ao projeto dos CIEPs, no plano microssituado da filigrana política da sala de aula, expedientes análogos são implementados com o fito de enfrentar os desafios impostos pela carestia de recursos e a pauperização institucional que subjuga as escolas-casa. Assim, em meio a territórios dominados pela criminalidade, em que o Estado somente se apresenta como força beligerante; muitos discentes, docentes e profissionais da educação travam uma batalha por cada sala de aula e cada canto da escola, buscando substituir as ações geradoras de violência por práticas e vivências de acolhimento.

Essa luta, desguarnecida do apoio burocrático-orçamentário que lhe é necessária, se desenvolve em um terreno que, por vezes, tergiversa ou entra em fricção com o âmbito institucional: a dimensão das relações humanas, dos atributos personalíssimos, das experiências subjetivas e das emoções vividas. Orientado pela reflexão proposta por um conjunto amplo de pensadores (VYGOTSKY, 1994[1934]; WEBER, 1994), batizei esse universo de disputas e afiliações de afetividade. Esta inter-relaciona-se com o âmbito da subjetividade volitiva do Estado que, a partir da gênese da Modernidade (WEBER, 1994), se imbuíu do condão de racionalizar a vida social a partir da introdução de regramentos, procedimentos burocráticos e instituições. Perante uma racionalidade que, nesta quadra histórica brasileira, tem ofertado apenas desamparo e opressão, impõe-se a afetividade dos laços humanos e das práticas microsituadas de resistência e enfrentamento. Essas relações complexas e tensas de apoio e confronto emergem como o último ancoradouro de sobrevivência de muitos sujeitos e instituições, cuja existência se mostra avessa aos interesses da orientação das forças políticas que dirigem contemporaneamente o Estado brasileiro.

O panorama teórico pintado nos parágrafos de abertura deste capítulo derradeiro marca o cenário histórico e social à luz do qual o objeto de interesse desta pesquisa ganha forma. Apesar de grandes responsáveis pela sobrevivência da educação pública em nosso país, os sujeitos que compartilham suas trajetórias de vida na escola têm suas vozes sistematicamente silenciadas quando emergem na mídia debates que envolvam qualquer assunto inerente ao espaço pedagógico, não sendo a questão da violência uma exceção. Professores(as), alunas(os), responsáveis discentes, trabalhadores(as) da escola e comunidade lindeira: esses são os grupos de pessoas mais afetados pela epidemia de beligerância que, como registrado pela literatura interessada (SPOSITO, 2001), se instaurou em grande parte das salas de aula brasileiras desde o início da década de 1990. São esses homens e mulheres que arrostam esse problema em sua face mais dramática, que o sentem na pele e na carne. Esses sujeitos são seus maiores conhecedores, pois vislumbram a violência não como um tema de estudo ou um fenômeno antropológico, mas como uma tragédia que impacta direta e gravemente em suas vidas.

Em face do programático preterimento explicitado no parágrafo anterior, a presente disquisição teve como um de seus faróis a visibilização dos entendimentos acerca da violência na escola produzidos discursivamente pelos sujeitos comprometidos e implicados a esse espaço. Considero que semelhante inclinação, além de demarcar um posicionamento político inexorável àqueles(as) que se afiliam a uma concepção

democrática de sociedade, forneceu ao presente estudo uma série de contribuições de ordem teórica. Ao olharmos para as vivências narrativizadas acerca de episódios de violência escolar, temos acesso a uma perspectiva pouco explorada pela literatura das ciências sociais (PAVLENKO, 2013), tradicionalmente mais simpatizante de lentes investigativas de caráter amplo e objetivista. Além disso, tal escolha ainda nos ofertou um rico painel discursivo, a partir do qual tornou-se possível gerar uma miríade de entendimentos sobre a engenharia intersubjetiva empreendida no processo de materialização de nossas vivências em palavras. Por fim, devo ainda sublinhar o aporte de inteligibilidade viabilizado por este estudo na compreensão do mosaico de eventos, processos sociais e experiências subjetivas constitutivos da trajetória institucional das escolas que dão sede às narrativas aqui analisadas.

Orientado pelos balizamentos teórico-metodológicos e pelas preocupações pessoais expostas nas páginas anteriores, comunguei discursivamente com outros quatro sujeitos, que também tiveram suas vidas entrelaçadas ao loco do espaço escolar. As visões de mundo, avaliações, narrativas, ideias e afetos desaguados em palavras ao longo de cada uma das minhas conversas com esses(as) companheiros(as) de pesquisa – e posteriormente analisados com base no cabedal teórico apresentado nos capítulos 3-6 – compõem o coração pulsante desta investigação. Em tais conglomerados de discurso reside a grande contribuição que a presente tese tem a ofertar à literatura da área, à sociedade interessada no tema e, principalmente, aos próprios indivíduos que, ao refletirem sobre suas vidas e reconstituírem em língua suas experiências, as revivem de forma renovada (VYGOTSKY, 1994[1934]), dispondo de uma nova oportunidade de lançar sobre elas uma nova demão de inteligibilidade.

Inúmeros são os ensinamentos que podemos flagrar na peça discursiva erigida por Michelle – em comunhão comigo – no que diz respeito à forma idiossincrática como a docente experiencia a violência. Destaco dois. Em primeiro lugar, a narrativa dramática da professora pinta com cores afetivamente vivas o sentimento de desamparo vivido pela docente. Este, apesar de se consumir no plano microssituado da *perezhivanie* da docente, se inter-relaciona com o nível macrossocial da política de ocaso imposta à educação brasileira (e, mais especificamente, ao CIEP em lente), que acarreta no abandono institucional e material dos profissionais atuantes nessas escolas, sentido na pele e na alma pela narradora.

Ademais, a história cunhada pela entrevistada esculpe de forma explícita os limites da afetividade enquanto mecanismo interpessoal de gestão de conflitos.

Desenhando um panorama teórico sobre o tema, Pavlenko (2013) encontra em parte da literatura contemporânea sobre a questão das emoções uma visão ingenuamente utópica acerca do papel dos afetos na mediação dos problemas sociais; como se vislumbrasse em nosso *pathos* uma panaceia para todos os males. Vygotsky (1999), ainda que de modo incompleto, também tratou do mesmo problema. Para o pensador soviético, parte da psicologia de seu tempo, apesar de declarar-se seguidora do pensamento monista e realista de Spinoza, nutria idealizações e teorizações idílicas acerca do fenômeno dos afetos, que os aproximavam do racionalismo cartesiano, em seu culto à *res cogitas* como fundamento de toda a virtude no mundo.

Michelle, em linha com ambos os autores supracitados, narrativiza uma crítica ao patocentrismo inflamado, que, partindo de uma dicotomização dualista entre razão e paixão, atribui aos afetos uma superioridade moral, que emula um asceticismo estoico virado de ponta à cabeça. A professora tenta se valer de um diálogo empático com Felipe com o fito de amenizar seu comportamento agressivo; contudo, tal movimento se mostra contraproducente, estugando ainda mais a ira do aluno. Temos aqui, delineada em narrativa, uma sofisticada teorização sobre a nebulosidade teleológica e moral das emoções: o mesmo afeto que aproxima, afasta; o mesmo sentimento que semeia empatia, potencializa o ódio; o mesmo coração que se martiriza pelo outro, o subjuga.

Gustavo, em contrapartida, nos apresenta um outro painel de entendimentos, valores, reflexões e visões de mundo plasmado em sua breve narrativa. Deste, assinalo apenas um elemento: a aura de banalidade na qual ele reveste sua narrativização dos episódios de violência vividos. O sentimento de resignação patenteado pela história do entrevistado, que tem como um de seus traços discursivos mais marcantes a apatia avaliativa do narrador acerca dos eventos dramáticos por ele arrostados, institui um quadro de cotidianidade às agressões sofridas, fazendo com que estas não despertem aportes de indignação e revolta em Gustavo. O tratamento da violência como um fenômeno comezinho emerge discursivamente como uma estratégia de sobrevivência (LOPES; FACINA; SILVA, 2019) em meio ao cenário de abandono e conflito que caracteriza grande parte das escolas brasileiras. Normalizar a anormalidade é um mecanismo de contenção de danos e mitigação do sofrimento subjetivo amiúde empregado em situações limite, em que a pessoa envolvida em um dilema não vislumbra alternativa. Assim, a narrativização empreendida pelo participante, observada por um ângulo mais amplo, traça com toques de subjetividade e idiosincrasia o quadro político-histórico-econômico-social hodierno do Brasil, relegado ao desamparo e à desesperança.

Em Gisele, dispomos de um painel ideológico-axiológico, que, apesar de dialogar intimamente com as visões trazidas por Gustavo e Michelle, introduz novos elementos, que crepitam um sentimento de esperança em meio ao cenário desolador desenhado nos fragmentos 1 e 2. A rede de histórias tecida pela ex-aluna tem como firmamento o cotejamento avaliativamente orientado entre dois perfis docentes ou, mais precisamente, duas maneiras distintas como professores podem/devem lidar com a violência na sala de aula. No retrato desenhado pela narradora acerca de suas experiências com a professora de química, nos deparamos com o mesmo quadro de desesperança pintado por Michelle e Gustavo. Essa personagem, inserida em um contexto de conflito e abandonada pela institucionalidade burocrática que lhe deveria fornecer instrumentos para gerenciar essa situação, é esculpida como uma vítima desalentada das agressões cometidas pelos colegas da narradora. Nada mais avesso ao segundo *ethos* docente composto no fragmento 3. O professor de matemática, ainda que acossado pelo ambiente de agonismo e confronto patente na sala de aula reconstruída, exhibe um conjunto de atributos de carisma que lhe conferem legitimidade e estima perante seus alunos, permitindo cimentar com estes uma relação de empatia, carinho e respeito mútuo.

Na história em que seus traços e sua trajetória são gizados, dispomos de um cenário experiencial matizado por novas cores afetivas, tons que constroem em meio à narrativização da entrevistada um sentimento de esperança, uma mensagem alvissareira àqueles que ouvem suas palavras. O docente de matemática rompe o ciclo de violência alimentado na sala de aula de Gisele; e o faz de uma forma bem específica: recorrendo ao estabelecimento de uma relação amistosa e afetuosa com os demais sujeitos que compartilham a sala de aula em tela. É uma situação precária, certamente. Como explicitado pelas tentativas frustradas da professora de química de se aproximar de seus alunos, a micropolítica dos afetos e das inter-relações que tergiversam o rigor da institucionalidade é instável, sujeita a solavancos e turbulência. Porém, a narrativa derradeira de Gisele deixou em mim enquanto seu interlocutor uma sensação diferente das anteriores: costurou um fio de Ariadne de esperança em meio a um labirinto de problemas e conflitos.

Na cadeia de histórias interligada por Adriano no fragmento 4, observamos uma dinâmica muito similar àquela flagrada em minha conversa com Gisele. Um ponto, contudo, merece destaque: a teorização proposta pelo narrador, atribuindo seu êxito na disciplina de biologia à relação afetiva de admiração e respeito cimentada entre ele e o professor responsável por tal curso. Quando cotejada ao trabalho de reconstrução

experencial de Gisele, temos no desfecho dado por Adriano à sua narrativa um complemento da visão esperançosa defendida por sua colega. Enquanto esta vê no professor capaz de estabelecer laços de camaradagem e intimidade com seus alunos uma via para o combate da violência em sala de aula, Adriano propõe uma interpretação ainda mais ousada: a construção de semelhantes vínculos interpessoais de carinho entre docente e discentes emerge como um dos fatores mais importantes em sua aprendizagem escolar, sendo, portanto, o terreno da afetividade e das relações humanas forjadas na sala de aula o espaço em que se determina a natureza das vivências pedagógicas no terreno do ensinar-aprender.

Ainda que o objetivo deste trabalho não seja buscar respostas nem definições conclusivas para os problemas encarados, após o percurso de reflexões e geração de entendimentos galgado ao longo da confecção desta pesquisa, creio que disponho de uma visão mais enriquecida acerca dos temas aqui abordados. Mantenho minha crença acerca do caráter eminentemente deletério da violência na escola. Porém, mais que um problema (por seus efeitos materiais, morais, sociais, políticos e *tutti quanti*), vejo hoje a violência na escola como um sintoma complexo e multifacetado da crise de autoridade do Estado moderno (HARVEY, 2005), que, convertido em organismo de controle e destruição, apenas garante a continuidade das suas políticas pela violência, seja ela dolosa (pela própria tirania dos seus meios coercitivos), seja ela culposa (pelo abandono que impõe aos sujeitos por ele governados).

Porém, da emergência da violência no espaço escolar, vemos surgir de forma fragmentada e microssituada uma força concorrente, que repousa no rol de atributos carismáticos detidos por certos sujeitos presentes na sala de aula e relações de empatia e proximidade fundadas nas formas de pertencimento inerentes a tal espaço. A esse nível de intercâmbio social, que, apesar de sediado em um terreno comandado pela institucionalidade estatal, a tergiversa, denominei de afetividade. Assim como nossos afetos no nível subjetivo, a afetividade da vida intersubjetiva tensiona com a racionalidade asséptica do Estado, em seu formalismo abstrato, carregando-o de experiências e idiosincrasias.

Contudo, ainda que semelhante impressão seja reforçada pela oposição terminológica presente na teorização aqui apresentada, como argumentei no capítulo 4 (ver página 69), não há uma dicotomia entre o nível intersubjetivo e social da afetividade e da racionalidade – assim como não o há em nossa subjetividade. Ambos os planos são absolutamente interdependentes, sendo a sua separação não apenas incoerente do ponto

de vista teórico, como inoportuna politicamente. De tal segregação, emerge apenas o logocentrismo ascético e o patocentrismo ingênuo, ambas visões distantes da experiência humana na sala de aula, que vivência afeto e razão de forma imbricada e complementar.

Urge, portanto, reconciliar afetividade e racionalidade enquanto elementos teoricamente interligados e politicamente fundamentais para a construção de uma sala de aula capaz de fazer frente à violência que sobre ela se abate. Somente no marco de uma prática docente-discente regida pela empatia e pelo respeito mútuo se pode pensar em tutela da institucionalidade escolar sobre a vida das pessoas sem que tal batuta se converta em autoritarismo e/ou tirania. Em contrapartida, apenas sob a égide de uma escola dotada de organização e estruturação, irrigada financeiramente de recursos a partir de um Estado empoderado enquanto subjetividade social, relações humanas presididas pela empatia encontrarão meios de se tornarem banais, resultados microssituados de uma política educacional que desde sua formalização burocrática até sua ideologia norteadora, toma a humanidade e a individualidade de cada sujeito como cerne de sua ação.

Inúmeras são as vias de pesquisa, ainda carentes de desenvolvimento, por meio das quais o horizonte de inteligibilidade acerca do objeto abordado neste trabalho pode ser estendido. Primeiramente, como dito aqui em diversos momentos, apesar de a literatura interessada tender a empregar o termo escola como se fora uma unidade monolítica, o que há são diferentes escolas, marcadas por um conjunto de semelhanças entre si, mas também por uma infinidade de idiosincrasias. Outrossim, a violência também não é um fenômeno social e político universal. Há diferentes violências a depender do seu contexto de emergência. Portanto, julgo ser importante enriquecer o quadro teórico de saberes sobre esse objeto a partir do estudo desse plexo de processos em outras situações escolares. Considero também frutífero o desenvolvimento de outros estudos que tomem como eixo a inter-relação entre ideologia e axiologia. Pesquisas que percorrem o terreno da avaliação, contemporaneamente, são comuns (NUNES; CABRAL, 2017; NÓBREGA; ABREU, 2015); o mesmo se pode dizer de trabalhos que, ainda que etiquetados com outros nomes, olham para objetos homólogos ao que Bakhtin (2010) denominou de ideologia (MORAIS, 2017; ROSSI; FUZER, 2017). Carecem, contudo, pesquisas que alinhavem ambos os planos da construção discursiva, fazendo jus à sua inseparabilidade. Por fim, penso ser fundamental levar adiante a interface teórica proposta na presente pesquisa entre o arcabouço teórico-analítico da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994) e os preceitos político-investigativos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013). Tais rincões epistemológicos, além da

patente complementariedade, possuem um poder de geração de entendimentos, que se potencializa de forma exponencial quando se acomodam juntos em um esforço de construção de saberes.

Ao longo de toda esta tese, firmei o compromisso ético-teórico de tomar como balizamento na construção da pesquisa aqui registrada as visões e posicionamentos construídos discursivamente por indivíduos cujas trajetórias biográficas se confundem com a escola. Porém, como nos ensina a reflexão lacaniana sobre o Édipo (LACAN, 2003), a compreensão do sujeito sobre o olhar do outro diz tanto sobre o segundo quanto sobre o primeiro. Portanto, tratar o quadro de entendimentos plasmados neste escrito como um retrato indiferente dessa confluência de vozes por mim ouvidas implicaria em uma negação do caráter eminentemente dialógico da escrita aqui empreendida. Logo, ainda que fruto de encontros e diálogos, esta tese tem uma autoria determinada, inscrevendo em texto uma série de vivências, pensamentos e crenças que povoam o meu coração. Em linha com os preceitos norteadores da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013), considero essa saturação subjetiva neste estudo não um demérito a ser escondido, mas um ativo a ser celebrado.

A concepção de violência aqui advogada, sintetizada na crítica formulada por Crochik (2012) à oposição entre o moralismo penalista e o determinismo social, além de amiúde defendida por alguns dos indivíduos que coconstruíram esta pesquisa, também encontra esteio em minhas crenças íntimas. Por um lado, a negação do papel desempenhado pelos arredores político-econômico-sociais na produção da violência em massa vivida hodiernamente em nosso país emerge como uma inversão cínica, que visa a justificar a pobreza e a miséria arrostada pelas multidões brasileiras a um suposto comportamento menos civilizado. Por outro, como já dissera Ortega y Gasset (1998), o ser humano não é consorte automático de suas circunstâncias, sendo a tese que prega a associação mecânica entre carência socioeconômica e violência não apenas uma simplificação indébita do plexo de decisões e condicionantes que se apresentam em nossas vidas, mas também uma ofensa àqueles que, mesmo diante de adversidades as mais dramáticas e lancinantes, optaram por caminhos distintos. Assim, a defesa de uma visão teórica de violência calcada na responsabilidade moral do sujeito e da consciência acerca do papel dos fatores circundantes na constituição dos nossos atos em lugar do moralismo e do determinismo representam um dos pontos mais salientes de enlace entre a minha biografia e as ideias preconizadas nesta tese.

Ademais, penso que a atenção dedicada na presente tese à tensão entre afeto-cognição (afetividade-racionalidade social), além de um elemento presente em grande parte das narrativas e teorizações cunhadas pelos participantes deste estudo, também tem como fator motivador minha própria caminhada intelectual. Ao longo dos meus estudos na graduação em Letras, vi reinar nas aulas de Didática, Prática de Ensino e cercanias ideias afiliadas ao logocentrismo pedagógico, as quais, ainda que de forma teoricamente sofisticada e elegante, retratavam a experiência do ensinar-aprender como um intercâmbio cognitivo celebrado em um ambiente institucional. A minha insatisfação diante dessa gavagem logocêntrica desaguou na dedicação do meu trabalho de conclusão de curso à defesa do papel central desempenhado pelos afetos na sala de aula de língua inglesa.

Todavia, ao passo que a minha caminhada acadêmica seguia adiante, me causava incômodo cada vez maior a percepção de que, em oposição ao racionalismo moderno, emergia uma espécie de patocentrismo no *zeitgeist* teórico contemporâneo. Quase um século atrás, Vygotsky percebera a inconsistência teórica e os danos pedagógicos inerentes a essa dicotomização entre o plano dos afetos e da cognição. Sua reflexão acerca da inseparabilidade de ambos ganha uma formulação mais holística em sua ideia de *perezhivanie*. Mais do que um profícuo aparato conceitual a ser empregado na análise do processo de desenvolvimento humano, a *perezhivanie* representa, no terreno da literatura psicológica sobre as funções mentais, a superação dos antagonismos e oposições artificiais que tendem a presidir investigações acerca da nossa psique. Sob a abóbada de tal categoria, imaginação, percepção, afeto, memória, atenção, concentração, crença, razão e todos os demais processos que constituem a mente do indivíduo se congregam, compondo a totalidade da experiência – única ideia capaz de sistematizar em síntese a riqueza das vivências humanas.

Tal qual fizera a *perezhivanie* no terreno das discussões sobre a mente humana, ainda que de forma bem menos elegante, espero que a teia de entendimentos, experiências, análises e *insights* fomentados ao longo do presente trabalho dê subsídios à ampliação de um debate de caráter plural e holístico acerca do problema da violência escolar. Esta, diferente do que advogam os defensores de concepções fragmentárias, se imiscui dinamicamente a uma rede de processos sociais, econômicos, históricos, políticos, pedagógicos e *tutti quanti*. Portanto, diante da complexidade e da riqueza de tal esfinge, demandam-se daqueles que se engajam em enfrentá-la não apenas um espírito de cooperação, mas também a capacidade íntima de se apaixonar com método e dedicação

pelo tema, ou, como creio que Vygotsky preferiria ler, reconciliar afeto e razão em seu próprio coração.

Referências

ABRAMOVAY, M. **Gangues, galeras, chegados e rappers – juventude, violência e cidadania e nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro. Garamond, 1999.

ABREU, D. C. **O inglês à flor da pele: investigando o processo de construção discursiva das experiências emocionais em trajetórias de aprendizagem de língua inglesa** (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2018.

ADORNO, T. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, T.W.; FRENCKEL-BRUNSWICK, E.; LEVINSON, D.J.; SANFORD, R.N. **The Authoritarian Personality**. NY: Harper-Row, 1950.

ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**, v. 18, p. 8-28, 2018.

AMORIM, P. H. **PCC é a maior organização criminosa da América do Sul**. Blog da Conversa Afiada, 2018. Acesso em: 21/04/2020.

AMORIM, M. Á. Lingüística Aplicada Indisciplinar. **Revista Philologus**, v. 43, p. 119-125, 2009.

ANDERSON, B. "Narrating the Nation". Times Literary Supplement, 1986.

ANUNCIÇÃO, D.; TRAD, L. A. B.; FERREIRA, T. “Mão na cabeça!”: abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. **Saúde social**. vol. 29 n.1 São Paulo, 2020.

AQUINO, J. G.(org). **Indisciplina na Escola Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo, Summus, 1996.

_____. **Indisciplina: o Contraponto das escolas democráticas**. São Paulo, Ed. Moderna, 2003.

ARAÚJO, C. As marcas da violência a constituição de identidades de jovens na periferia. In: **Revista da Faculdade de Educação da USP – Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, nº1, 2001. pp. 141-160.

ARAÚJO, F. A. “Não tem corpo, não tem crime”: notas socioantropológicas sobre o ato de fazer desaparecer corpos. **Horiz. antropol.** [online]. vol.22, n.46, 2016. pp.37-64.

ARENDT, H, **On Violence**. New York, Harcourt, Brace & World, 1970.

AZEVEDO, A. **O Cortiço**. São Paulo: Klick Editora, 1997.

BACZKO, B. **Los imaginários sociales : memorias y esperanzas coletivas**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1991.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**. 28/3, 2008. pp. 377-396.

BANDURA, A. **Aggression: A social learning analysis**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1973.

BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. **Scripta** (PUCMG), Belo Horizonte, v. 7, n.14, p. 118-127, 2004.

BASTOS, L.C; BIAR, L.A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA** [online], vol.31, n. especial, 2015 pp.97-126.

BENVENISTE, É. **Problemas de Lingüística Geral II**. Tradução Eduardo Guimarães *et al*, Campinas, SP: Pontes, 1989.

BIONDI, K. **Junto e misturado: imanência e transcendência no PCC**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

BISPO, F. S.; LIMA, N. L. **A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar**. *Educ. rev.* [online]. vol.30, n.2, 2014. pp.161-180.

BOBBIO, N. **Teoria da norma jurídica**. Trad. de Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti, Bauru: EDIPRO, 2001.

BOITO JR., A. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. In: **Crítica Marxista** n. 42, maio 2016.

BOHN, H.I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2013.

BORGES, N. **O poder perpendicular das milícias no Rio de Janeiro**. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/nadine-borges-o-poder-perpendicular-das-milicias-no-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 15/12/2020.

BORGES, T. R. S. Pelo amadurecimento de um -sentir crítico. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 21, p. 08-23, 2019.

BOSI, A. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

BOTO, C. **A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas.** Rev. Port. de Educação. v.23, n.2 Braga, 2010.

BOTTARI, E.; RAMALHO, S. **Milícias avançam pelo corredor do Pan.** *Jornal O Globo*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/milicias-avancam-pelo-corredor-do-pan-2007-4541223>. 09/12/2006. Acesso em: 12/09/2019.

BOURDIEU, P. **La Distinction. Critique sociale du jugement.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. **Estudos Avançados.** V. 23, n. 66, 2009.

_____. Modernidade neoliberal. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** v. 29, nº 84, 2014. pp. 87-102

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GALA, P. **Crítica do Crescimento com Poupança Externa.** Trabalho apresentado em seminário na Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 23 de maio de 2005. Versão atualizada em 9.11.2005. Acesso em: 20/04/2020.

BRUNER, J. S. Life as Narrative. **Social Research.** n. 54 v. 1, 1987. pp. 11–32.

BUTLER, J. **Undoing Gender.** New York and London: Routledge, 2004.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência as práticas escolares de adolescentes. In: **Revista de Educação da USP – Educação e Pesquisa,** São Paulo, v 27, nº 1, 2001. pp. 123-140.

CANO, I.; LOOT, C. Seis por meia dúzia? Um estudo exploratório do fenômeno das chamadas milícias no Rio de Janeiro. In: **Segurança, tráfico e milícias no Rio de Janeiro, Organização Justiça Global.** Rio de Janeiro: Fundação Heirich Boll, 2008. pp. 48-83.

CAPANEMA, G. **Exposição de Motivos da lei orgânica do ensino secundário.** Fonte: Exposição de Motivos nº 19, de 1 de abril de 1942. FGV/CPDOC, Arquivo Gustavo Capanema, GgC 36.03.24. Acesso em: 20/04/2020.

CARONE, E. Coronelismo: definição histórica bibliografia. **Rev. adm. empres.** vol.11 nº. 3. São Paulo, 1971.

CARROLL, N. **The Philosophy of Horror or Paradoxes of the Heart.** New York: Routledge, 1990.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é LA? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar.** São Paulo: EDUC, 1992.

CELANI, M. A. A.; PASCHOAL, M. S. Z. **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar.** São Paulo: EDUC, 1992.

CERQUEIRA, D.; LOBÃO, W. Determinantes da Criminalidade: Arcabouços Teóricos e Resultados Empíricos. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 47, Nº 2, 2004, pp. 233-269.

CERQUEIRA, D. R. C. **Causas e consequências do crime no Brasil**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/empresa/download/Concurso0212_33_premiobndes_Doutorado.pdf.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da Violência 2017**. IPEA e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Nota Técnica, nº 17. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160322_nt_17_atlas_da_violencia_2016_fin_alizado.pdf.

_____. **Atlas da violência**, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784. Acesso em: 06 out. 2020.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n.8, ano 4, 2002. p.432-443.

CHRISPINO, A.; SANTOS, T. C. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, 2011. p. 57-80.

CHRISPINO, A.; GONÇALVES, D. E. Políticas públicas sistêmicas para a redução da violência: a visão de futuro e a resiliência. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.21, n. 81, 2013. p. 821-838.

COMTE, A. **Discurso sobre o Espírito positivo**. Tradução de José Arthur Giannotti. In: Comte. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. pp. 41-94. (Coleção Grandes Pensadores).

CONDORCET, M. J. N. A. C. **Cinq mémoires sur l'instruction publique**. Paris: GF-Flammarion, 1994.

COSTA, V. A. As demandas da formação e prática docente inclusiva sob a égide dos Direitos Humanos. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A (coords.). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez Editora, 2015, p. 149-169.

CROCHIK, J. L. Fatores psicológicos e sociais associados ao *bullying*. **Psicologia Política**, 12(24), 2012, p. 211-229.

DEBARBIEUX, E. **La violence em milieu scolaire – État deslieux**. Paris: PUF, 1996.

COUTINHO, L. G.; ARREGUY, M. E. Considerações sobre afetos e violências no espaço escolar: Conversações com Professores. **Educ. rev.** vol.31 no.3, 2015.

DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação (Campinas)**, vol.24 n.3 Sorocaba, 2019.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **Managerial capitalism: Ownership, management and the coming new mode of production**. Londres: Pluto Press, 2018.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

DUSZAK, A. **Us and others. Social Identities across languages, discourses and cultures**. (Introdução). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Pinter Publishers, 1994.

EIBL-EIBESFELDT, I. **Human Ethology**. New York: Aldine de Gruyter, 1989.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 1-19, 2017.

_____. Linguística Aplicada e indisciplinaridade radical: repetir, desacostumar, despraticar. In: MACIEL, R. F.; TÍLIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. C. (Org.). **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 1, p. 75-95.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

FERNANDES, F. L.; SILVA, J. S.; BRAGA, R. W. Grupos criminosos armados com domínio de território. Reflexões sobre a territorialidade do crime na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. In: **Segurança, tráfico e milícias no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Justiça Global/Fundação Heinrich Böll, 2008, pp. 16-24.

FERNANDES, G.; YUNES, M. A. M.; TASCHETTO, L. R. Bullying no Ambiente Escolar: O papel do professor e da escola como promotores de resiliência. **Revista Sociais & Humanas** - Vol. 30 / Nº 3, 2017.

FERRAZ, D. M. Visibilidade LGBTQIA+ e educação linguística: por entre os discursos de ódio, aceitação e respeito. **Revista X**, v. 14, p. 200-221, 2019.

FERREIRA, J. D. S.; SANTOS, R. S.; SANTOS, R. S. **Os efeitos do neoliberalismo na escola pública do Brasil**. (Comunicação Oral). VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2017.

FIRTH, J. R. **A Synopsis of Linguistic Theory, 1950--1955**. Studies in Linguistic Analysis: Oxford, 1957.

FOUCAULT, M. _____. **étude la raison d'État. Dits et écrits II- 1976-1988**. Paris: Gallimard, 2001.

_____. **As palavras e as coisas**, trad. S. T. Muchail, São Paulo: Martins fontes, 2002.

_____. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis. Vozes, 2004.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANÇA, M. A. Sociabilidade Violenta e Regulação da Violência no Brasil: Estudo sobre a especificidade da violência urbana brasileira, **Revista de Sociologia**. V. 4, n 12, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L.F.H.; MOITA-LOPES, L.P. Vivenciando a outridade: escalas, indexicalidade e performances narrativas de universitários migrantes. **RVBLA**, 19(1), 2019. p. 147-172.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FREUD, S. **O mal-Estar na civilização** (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 21). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**, 14ª ed. São Paulo, Nacional, 1976.

GALA, P. S.O. S.; RONCAGLIA, A. **Brasil uma economia que nao aprende**. 1. ed. , 2020.

GALVÃO, A.; GOMES, C. A.; CAPANEMA, C.; CALIMAN, G. CÂMARA, J.; Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, 2010.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. In: Cavalcanti, Marilda do Couto; Zanotto, Mara Sophia (Orgs.). **Trajetórias de pesquisa em Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

GEE, J. P. **An introduction to Discourse Analysis: theory and method**. London/New York: Routledge, 2005.

GOMES, C. 2020, **Projeto Nacional: o dever da esperança**. Natal:editora Leya, 2020.

GOMES, I. C. **O subsistema de Atitude no discurso de cinco professoras de Letras que atuam fora da área específica de formação em Catalão-GO**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Catalão, Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.

GONZALEZ-REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. Vygotsky's Concept of *Perezhivanie* in the Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: Advancing His Legacy. **Mind, Culture, and Activity**. Vol. 23 , Iss. 4, 2016.

GUIMARÃES, M. E. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro. (Tese Doutorado) – PUC do Rio de Janeiro, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. Categories of the theory of grammar. **Word**, 17, (3), 1961. pp. 241--292.

_____. **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. 2 ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Routledge, 2004.

HAO, J. **Analysing Scientific Discourse from a Systemic Functional Linguistic Perspective: A Framework for Exploring Knowledge Building in Biology**. Abingdon: Routledge, 2020.

HARTMANN, J. C. F. **Crime organizado no Brasil**. Monografia de Graduação. Instituto municipal de ensino de Assis. Departamento de Direito, 2011.

HASAN, R. Choice, system, realisation: describing language as meaning potential. In: FONTAINE, L.; BARTLETT, T.; O'GRADY, G. (eds) **Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. pp. 269–99.

HAYEK, F. A. **O caminho para a servidão**. Tradução: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HEINEMANN, P. P. **Mobbing ruppvald bland barn och unxna**. Stockholm: Natur och Kultur, 1972.

HJELMSLEV, L. **Prolégomènes à une théorie du langage**. Paris: Minuit, 1971.

HOBBS, T. **Leviatã. Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. (Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva). 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Col. Os Pensadores.

HOBBSAWM, E. **Bandidos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975.

_____. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)** [livro eletrônico]. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, J. S. B. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JOZINO, J. **Cobras e lagartos – a vida íntima e perversa nas prisões brasileiras: Quem manda e quem obedece no partido do crime**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. 5ª Edição. Trad.: Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 1988.

KELSEN, H. **Teoria Pura do Direito**. 4.ed. São Paulo: Martins fontes, 2000.

KNNUTTILA, S. **Emotions in Ancient and Medieval Philosophy**. Oxford: Clarendon Press, 2004.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. **Language in the inner city**, LABOV, W. (Ed) , 354-96. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press. 1972.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. **Journal of Narrative and Life History** 7(1-4).3-38. 1967.

LACAN, J. Nota sobre a criança. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 370.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN. H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC. 1988. p. 211-236.

LIMA, T. D.; MONTEIRO, M. P. G.; ASINELLI-LUZ, A. A infância e a cultura da paz na perspectiva da pedagogia do oprimido. **Revista E-Curriculum** (PUCSP), v. 16, 2019. pp. 1234-1251.

LIRA, S. A. A Avaliação na Narrativa. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, [S.l.], n. 18, p. 098-115, 1987.

LOPES, A. F. Entre Bandidos e Rebeldes: o cangaço sob a perspectiva da teoria das técnicas de neutralização, **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca**. v. 11, n. 2, 2016.

LOPES, A. C.; FACINA, A.; SILVA, D. N. (orgs.). **Nó em pingão d'água. Sobrevivência, cultura e linguagem**. Rio de Janeiro/Florianópolis, Mórula/Insular, 2019.

LUPTON, D. **The Emotional Self: A Sociocultural Exploration**. London: Sage Publications, 1998.

MACEDO, A. C.; PAIM, J. S.; SILVA, L. M. V.; COSTA, M. C. N. Violência e desigualdade social: mortalidade por homicídios e condições de vida em Salvador, Brasil, **Rev Saúde Pública**, 35(6), 2001. p. 515-22.

MACHADO DE ASSIS, J. M. “A causa secreta.” In: TUFANO, D. (org.). **Antologia do conto brasileiro: Do romantismo ao modernismo**. São Paulo: Editora Moderna, 1995, pp. 26-32.

MAHN, H.; JOHN-STEINER, V. The gift of confidence: A vygotskian view of emotions. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. (Eds.): **Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education**. Oxford. Blackwell, 2002.

MANSO, B. P. **Homicide in São Paulo: An examination of trends from 1960-2010**. Cham: Springer, 2016.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

MARCUSE, H. **Eros e civilização. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**, 6ª edição. Tradução Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

MARKEE, N. P. P. Applied linguistics: What's that? **System**, 18, 1990. pp. 315-323.

MARRIEL, L. C.; ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; OLIVEIRA, R. V. C.; Violência escolar e autoestima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, 2006. p. 35-50.

MARTIN, J. R. Mourning: how we get aligned. **Discourse & Society**, v. 15 (2-3), 2004. pp. 319-344.

MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. Systemic typology and topology. In CHRISTIE, F. (Ed.) **Literacy in social processes: Papers from the inaugural Australian Systemic Functional Linguistics Conference (held at Deakin University, Victoria, January 1990)**. Darwin: Centre for Studies of Language in Education, 1991.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation**. Great Britain: Pelgrave/Macmillan, 2005.

MARTINS, P. E. M. Canudos: organização, poder e o processo de institucionalização de um modelo de governança comunitária. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 01-16, Dec. 2007.

MARTINS, A. M.; ALVES, M. G. Conflitos em escolas públicas em Portugal: análise de um programa de governo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 9-23, jan./mar. 2019.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013,

MAZZA, D. “Decifra-me ou Devoro-te” A Violência No Contexto Escolar. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 13, n. 14, 2000.

MENDES, M. J. **A Despesa Federal em Educação: 2004-2014**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2015 (Boletim Legislativo nº 26, de 2015). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em 03 de abril de 2020.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994 (Texto original publicado em 1945).

MICHAUD, Y. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MILLER, I. K. Formação inicial e continuada de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, v. 1, 2013. p. 99-121.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. rev. e aprim. São Paulo: Hucitec, 2006.

MISHLER, E. **Research interviewing. Context and narrative**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-43.

_____. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MONGELLI, L. M. (Org.). **Fontes Primárias da Idade Média**. Séculos V – XV. São Paulo: ABREM; Cotia, SP: Íbis, 1999.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; MILLER, I. K. Prática Exploratória e os Novos Estudos do Letramento: construindo conexões epistemológicas. In: WIEDEMER, M. L. (Org.). **Estudos linguísticos contemporâneos: questões e tendências**. 1ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Aprender a ensinar inglês: O que o afeto tem a ver com isso? **Revista Soletras**, nº 25, 2013. pp. 257-281.

MORAIS, F. B. C. Representações de Dilma Rousseff: de sargentona à presidente frágil. In: FUZER, C.; SILVA, T. S (Org.). **Linguagem e Representações: Estudos em Linguística Sistêmico-Funcional**. Santa Maria: UFSM, PPGL Ed., 2017.

MORE, T. **Utopia**. Lisboa: Europa-América, 1973. (Originalmente publicado em 1516).

MOREIRA, M. M.; CORREA, P. G. **Abertura Comercial e Indústria: o que se pode Esperar e o que se vem Obtendo**. Texto para Discussão nº 49. Rio de Janeiro: BNDES, 1996.

NASCIMENTO, R. C. S. **Entre xingamentos e rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem**.

Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2011.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. S. Violence in schools: identifying clues for prevention, *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.7, n.13, p.119-34, 2003.

NÓBREGA, A. N. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica**. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras, 2009.

NÓBREGA, A.N.; ABREU, A.R. Análise crítica da construção de identidades na prática escrita escolar. *Calidoscópico*, Vol. 13, n. 2, p. 251-263, mai/ago 2015.

NÓBREGA, A. N.; MAGALHÃES, C. E. A. (Re)configurações identitárias do professor coordenador de inglês sob a luz da avaliatividade. *Revista Letras (UFSM)* online, v. 25, p. 333-358, 2015.

NORONHA, C. V. Violência, crime e pobreza na região metropolitana de Salvador: um velho tema revisitado, IN: GOLDENBERG, P., MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (orgs.). **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

NUNES, D. F. C.; MORAES BEZERRA, I. C. R. Afeto e aquisição de segunda língua: a estória de uma licencianda. In: VII Jornada de Estudos da Linguagem, 2013, Rio de Janeiro. **Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações**, 2013. v. 7. p. 18-30.

NUNES, G. G.; CABRAL, S. R. S. Avaliação e Ideação: Acoplamentos avaliativos em editoriais. In: FUZER, C.; SILVA, T. S (Org.). **Linguagem e Representações: Estudos em Linguística Sistêmico-Funcional**. Santa Maria: UFSM, PPGL Ed., 2017.

OLIVEIRA, C. R. **O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso**. Porto Alegre, 104p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

OLIVEIRA, L. A. **Discursos da mídia impressa sobre a violência nas escolas públicas de Belém do Pará: corpo, identidades e regimes de verdade**. Dissertação de Mestrado. Universidade da Amazônia. Programa de Pós Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura. Belém, 2012.

OLIVEIRA FILHO, R. G. **O tratamento jurídico penal das organizações criminosas no Brasil**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Direito. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Direito, 2012.

OLIVEIRA VIANA, J. **Populações Meridionais do Brasil**. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 2005.

OLIVEN, R. G. **Violência e cultura no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2010.

OLWEUS, D. **Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing**. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1973.

ORTEGA Y GASSET, J. El Quijote en la escuela. El espectador III. **Obras completas**. 3ª reimpresión. v. II. Madrid: Alianza, 1998.

PAIM, J. S. Abordagens teórico-conceituais em estudos de condições de vida e saúde: notas para reflexão e ação. BARATA, R. B. (Org.). **Condições de vida e saúde**. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1997. p. 7-30.

PASINATO, W. “Femicídios” e as mortes de mulheres no Brasil. **Cadernos Pagu**. v. , n. 37, p. 219 - 246, 2011.

PATTO, M. H. S. **O ensino a distância e a falência da educação**. *Educ. Pesqui.* [online]. vol.39, n.2, 2013. pp.303-318.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: from “affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’”. In: BIELSKA, J.; GABRYS-BARKER, D. **The affective dimension in second language acquisition**. Salisbury, 2013. p. 5-61.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Campinas: Pontes, 1988.

PECK J. **Constructions of Neoliberal Reason**. Oxford University Press, Oxford, 2010.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, A. M. **Sentidos-significados da violência escolar: a constituição da identidade de alunos com problemas comportamentais**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREZ, V. L. A.; MARTINS, L. R. R. A produção subjetiva da violência nas escolas: indicador de sentido para avaliação e desenvolvimento de política educacional. **Rev. Psicopedagogia**; 29(90), 2012. Pp. 320-9.

PHILLIPS, P, **Giants: The Global Power Elite**. New York: Seven Stories Press, 2018.

PLATÃO. **República**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém: UFPA, 2000.

POCHMANN, M. O pacto do são-paulismo na federação brasileira. In: LEAL, C. F. C.; LEMOS, C.; LINHARES, L.; SILVA, M. M.; LASTRES, H. M. M. (Org.). **Um olhar territorial para o desenvolvimento sudeste**. 1ed.Rio de Janeiro: BNDS, 2015. pp. 262-283.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

PROPP, V. **Feste agrarie russe: una ricerca storico-etnografica**. Bari: Dedalo, 1994

PROCOLO DE PALERMO. **Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra a Criminalidade Organizada Transnacional relativo à Prevenção, à Repressão e à Punição do Tráfico de Pessoas, em especial de Mulheres e Crianças**, 2000. Disponível em: Acesso em: 20 out. 2017.

RANGEL, I. Recessão, inflação e dívida externa. **Revista de Economia Política**, v. 5, n. 3, jul.-set. 1985.

REIS, B. M. Autoetnografia (d)e uma pesquisa do participante ou Notas de campo. **VEREDAS - REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, v. 22, p. 75-89, 2018.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **O Livro preto dos CIEPs**. RJ: Bloch Editores S.A, 1986.

RISTUM, M.; BASTOS, A. C. S. Violência Urbana: uma análise dos conceitos de professores de ensino fundamental. **Ciência e Saúde Coletiva**, 9 (1), 2004. p. 225-239.

ROCHA, L. M. **O que se perde (e o que se ganha) com as milícias**. Disponível em: <https://www.corecon-rj.org.br/anexos/30F3D8E920F732B01E2398F1905FAE2D.pdf>. Acesso em: 14/11/2019.

ROCHA, R. L. M. Uma cultura da violência na cidade? rupturas, estetizações e reordenações. **São Paulo Perspec.** vol.13 no.3, 1999.

RODRIGUES, R. B. **Violência contra mulheres: Homicídios no Município de Belém**. Universidade Federal do Pará. Universidade Federal do Amazonas. Fundação Oswaldo Cruz. Centro de Pesquisa Leônidas & Maria Deane. Dissertação de Mestrado. Belém, 2014.

ROSSI, A. M.; FUZER, C. Representações para mulheres em evangelhos do novo testamento. In: FUZER, C.; SILVA, T. S (Org.). **Linguagem e Representações: Estudos em Linguística Sistêmico-Funcional**. Santa Maria: UFSM, PPGL Ed., 2017.

ROTTAVA, L.; HAAG, D. P. A metafunção textual o os recursos de identificação em memorial de leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 59, p. 201-219, 2019.

SÁ, S. P.; CARREIRO, R.; FERRARAZ, R. **Cultura Pop**. Salvador: Brasília: Edufba, Compós, 2015.

SACKS, H. **Lectures on Conversation**. Oxford: Blackwell, 1992.

SALGADO, O. F. A. Representações do amor em “O paraíso são os outros” de Valter Hugo Mãe: um olhar sociosemiótico para a literatura infantojuvenil. **Revista Latinoamericana de Estudos do Discurso**, v. 18, p. 23-40, 2018.

SÁNCHEZ, M. G. P. **História da Idade Média: textos e testemunhas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

SAUSSURE, F. **Cours de Linguistique Générale**. BALLY, C; SECHEHAYE, A. (orgs). Paris: Payot & Rivages, 2005.

SCHMITT, C. **O conceito do político**. Trad. Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1992[1932].

SEIFE, C. **Os números (não) mentem: como a matemática pode ser usada para enganar você**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SILVA, E. R. **Violência armada e educação no Rio de Janeiro: impactos educacionais das Unidades de Polícia Pacificadora**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós Graduação Em Ciências Sociais Uerj, 2015.

SILVA, M. A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares?. **Educ. rev.** [online]. n.49, 2013. pp.339-353.

SILVA, N. M. **A presença de facções criminosas no âmbito escolar: análise de uma escola pública em Campos dos Goytacazes**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2017.

SILVA, J. H.; SÃO JOÃO, A. A indisciplina e a violência escola sob a perspectiva jurídica e pedagógica para a construção da cidadania. **Revista Profissão Docente Uberaba**, v. 14, n.30, p. 21-33, 2014.

SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, n. especial 2, 2010. p. 217-232.

SILVA-BARBOSA, M. R. Contribuição da Linguística Sistêmico-Funcional para formação do professor de Língua Portuguesa do PARFOR: construção de gênero história na escola e suas escolhas linguísticas. In: MELO, M. C. B.; SANTOS FILHO, J. J. (Org.). **O PARFOR e a Universidade: Confrontos de Saberes, Promoção de novos conhecimentos e o impacto na escola básica**. 01ed. Recife: EDUPE, v. 01, 2017. p. 14-151.

SILVA, J. M. A. P.; SALES, L. M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, 2010. pp. 217-232.

SILVA, M.; SILVA, A. G. Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, 2018. p. 471-494.

SMITH, A. **Riqueza das nações - investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: **Revista de Educação da USP – Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 27, nº 1, 2001. pp. 87-103.

STANISLAVSKI, K. **A preparação do ator**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

SUÁREZ, F. **De Legibus**. ed. crítica e bilíngüe por Luciano Pereña. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1974.

SZYMANSKI, H. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002.

TIRADENTES, A. R. Violência simbólica no contexto escolar: Discriminação, inclusão e o direito à educação. **Revista Eletrônica do Curso de Direito – PUC-MINAS**. N. 12, 2015.

TOBALDINI, R. T. C.; SUGUIHIRO, V. T. **A desvinculação de recursos da União – DRU – e o (des)financiamento da seguridade social brasileira**. Anais do Primeiro Ciclo de debates acadêmicos, 2011.

TOLSTOY, L. N. **What is art?** Indianapolis: Hackett, 1896/1996.

VAN DER PIJL, K. **Transnational Classes and International Relations**. London: Routledge, 1998.

VERESOV, N. Émotions, perezhivanie et développement culturel: le projet inachavé de Lev Vigotsky. In: MORO, C.; MIRZA, N. M. **Sémiotique, culture et développement psychologique**. Septentrion: Villeneuve d'Asq, 2014.

VERÍSSIMO, J. **A educação nacional**. 3a ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VERONOSE, J.R.P.; COSTA, M.M. **Violência Doméstica: Quando a vítima é criança ou adolescente**. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

VIAN JR., O. Engajamento: monoglossia e heteroglossia. In: VIAN JR., O; SOUZA, A.A. de; ALMEIDA, F.S.D.P. (orgs.) **Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores. (pp.33-40) WHITE, P. (2002/2004). Valoração – a linguagem da avaliação e da perspective, 2011.

VIAN JR., O.; SOUZA, M. M. Linguística Sistêmico-Funcional e suas contribuições à pesquisa linguística no contexto brasileiro. **Revista Odisseia**, v. 2, 2017. pp. 185 – 203.

VIEIRA, M.B.; RUNCIMAN, D. **Representation**. Cambridge: Polity Press, 2008.

VITALI, S.; GLATTFELDER, J. B.; BATTISTON, S. The Network of Global Corporate Control. In: **PLOS ONE**, 2011. pp. 6-10.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. The problem of the environment (T. Prout, trad.). In Van Der Veer, R. & Valsiner, J. (Ed.), **The Vygotsky reader**. Oxford, UK: Blackwell, 1994[1934]. pp. 338-354.

_____. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002[1978].

_____. Problema umstvennoi otstalosti (opyt postroeniia rabochei gipotezy) [O problema do retardo mental (A tentativa de uma hipótese funcional)]. In L. S. Vygotskii and I. I. Daniushevskii (eds.), **Umstvennootstal'yi rebenok** (pp. 7–34). Moscow: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo, 2014[1935].

WALRAS, L. **Compêndio dos elementos de economia política pura**. Tradução de João G. Vargas Netto. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

WEBER, M. A ciência como vocação: In: **Ensaio de sociologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 154-183.

WEIL, E. **Filosofia moral**. São Paulo: É Realizações, 2011.

_____. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Vol. I. Brasília. UnB, 1994.

_____. **Ensayos sobre sociología de la religión**. Madri, Taurus, 2001.

WEFFORT, F. **O populismo na política brasileira**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

WIDDOWSON, H. G. Object language and the language subject: On the mediating role of Applied Linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics** 20, 2000. pp. 21-33.

ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo Perspec.** vol.13 no.3 São Paulo, 1999.

ZALUAR, A. LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 2001, vol.16, n.45, pp.145-164.

ZAVERSHNEVA, E. The Vygotsky's familiar archive: New findings. Notebooks, notes and scientific journals of L. S. Vygotsky (1912–1934). **Journal of Russian and East European Psychology**, 48(1), 2010. pp. 34–65.

ZAPOROZHETS, A.V. The Development of Logical Thinking in Preschool Child. **Soviet Psychology**. vol. 15, no. 4, 1977.

ZEMBYLAS, M. Emotional capital and education: Theoretical insights on Bourdieu. **British Journal of Educational Studies**, 55, 2007. p. 443-463.

ZUBIRI, X. **Inteligencia sentiente: Inteligencia y realidad**. 5. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

Anexo I

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Senhor(a) está sendo convidado para participar como voluntário(a) na pesquisa “Ser ‘mais que só professor’ dentro de um ‘filme de terror’: A construção discursiva de experiências com a Violência Escolar em sua inter-relação com a Afetividade”. O estudo está sendo realizado pelo pesquisador Diego Candido Abreu, vinculado à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. As informações contidas neste Termo são fornecidas por Diego Candido Abreu, pesquisador principal, contatável via telefone (21) 969903562 ou e-mail diegocurciodeabreu@gmail.com; e por sua orientadora, Professora Doutora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, contatável via telefone (21) 3527-1447 ou e-mail adriananobrega@puc-rio.br.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo principal da pesquisa apresentada neste projeto é entender a forma como os professores entrevistados constroem discursivamente suas experiências de violência vividas em seus respectivos espaços de docência e como a afetividade influi no (não) desenvolvimento de episódios de violência em suas salas de aula.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos gerando informações para compor o *corpus* de análise da tese de doutorado do pesquisador responsável. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir em nenhum aspecto da sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em que refletiremos, a partir da perspectiva de suas experiências e avaliações subjetivas, sobre a questão da violência escolar e seus desdobramentos na vida em sala de aula. Essa entrevista terá tempo de duração variável a ser negociado com cada participante, podendo ser interrompida a qualquer momento sem qualquer ônus ou penalização para o participante. Utilizaremos os dados gerados como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as interações serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas por mim e pela pesquisadora orientadora e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado a fim de garantir confidencialidade. As gravações serão utilizadas somente para geração de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você deverá informar ao pesquisador que buscará outras formas de geração de dados. Os dados gerados através das gravações serão armazenados durante um período de dez anos em um arquivo construído na residência do pesquisador responsável pelo estudo, sendo após tal período descartados.

RISCOS: Esta pesquisa possui riscos mínimos. Você pode achar que certas perguntas incomodam porque as informações geradas são sobre suas experiências subjetivas e posicionamentos pessoais. Como modo de atenuar esse potencial desconforto, a entrevista será construída de maneira aberta e flexível, sendo possível sua eventual reformulação (quanto ao tema em si ou ao ângulo em que o mesmo é abordado) ou até o seu encerramento, caso assim deseje qualquer um dos participantes. Dessa forma, você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o/a façam sentir-se incomodado(a), sugerir redirecionamentos no desenvolvimento da entrevista ou solicitar o seu encerramento.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará na construção de entendimentos acerca do problema da violência escolar, apontando meios para pensarmos maneiras de mitigação de seus efeitos humanos na vida em

sala de aula. Ademais, sua entrevista propiciará um momento de reflexão co-construída sobre a trama complexa que envolve as práticas discursivas e as experiências emocionais subjetivas.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas transcrições das gravações bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa bem como eventuais vinculações institucionais. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificada(o). Portanto, será preservado o sigilo da identidade dos(as) participantes e das entidades mencionadas nos discursos. Além disso, os pesquisadores garantirão o anonimato e a confidencialidade dos participantes, utilizando os dados obtidos somente para fins acadêmicos e científicos, tais como: as monografias de disciplinas, a tese de doutorado, os artigos acadêmicos e as apresentações em eventos acadêmicos.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa possui vínculo com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio - através do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, sendo o aluno Diego Abreu o pesquisador principal, sob a orientação da Prof^a Dr^a Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. Os pesquisadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate o pesquisador responsável no telefone (21) 969903562 ou no e-mail diegocurciodeabreu@gmail.com ou a pesquisadora orientadora no telefone (21) 3527-1447 ou no e-mail adriananobrega@puc-rio.br em qualquer fase deste estudo. Outro canal para o esclarecimento de eventuais dúvidas ou questionamentos é o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), contatável pelo telefone (21) 3527-1618 ou presencialmente no endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – RJ, CEP 22453-900. O presente documento é emitido em duas vias, devendo ambas ser assinadas tanto por você quanto pelo pesquisador. Você terá uma via deste termo de consentimento para guardar consigo enquanto a outra se encontrará sob a posse do pesquisador. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade. Após a finalização do estudo, o pesquisador entregará aos participantes um relatório sobre os principais resultados da pesquisa.

CONSENTIMENTO

Acredito ter sido suficientemente esclarecida(o) a respeito das informações sobre o estudo acima citado, que li ou que foram lidas para mim. Discuti com o pesquisador Diego Abreu sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim os propósitos da pesquisa, o procedimento a ser realizado, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar de tal estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Concordo ainda com a utilização dos dados gerados na divulgação dos resultados da pesquisa em eventos científicos ou acadêmicos, periódicos e livros.

INFORMAÇÕES DO (A) PARTICIPANTE:

Nome: _____

Número _____ de _____ documento _____ de
identidade: _____

Endereço: _____

Telefone de contato: _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Anexo II

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio – CEPq / PUC-Rio
Parecer Nº 25/2019 – (Protocolo 04/2019)

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio denominado, CEPq – PUC-Rio, vinculado à Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, é responsável pela avaliação e acompanhamento de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, a ele encaminhadas, observando os fundamentos éticos e científicos pertinentes.

Identificação:

Título: "A violência e o seu inverso: experiências docentes de conflito e aproximação afetiva na escola". (Departamento de Letras da PUC-Rio).

Autor: Diego Cândido Abreu (Doutorando do Departamento de Letras da PUC-Rio).

Orientadora: Adriana Nogueira Azevêdo Nóbrega (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa qualitativa a ser desenvolvida no âmbito de uma escola pública – Centro Integrado de Educação Pública – CIEP, situada em um bairro interlorano e periférico do município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. Visa entender de que forma os docentes, inseridos em situação de violência no contexto da escola, constroem discursivamente suas vivências acerca de tais episódios e como a afetividade exercida no ambiente pedagógico influi no (não) desenvolvimento de episódios de violência. Pretendo abordar os professores participantes através de entrevista aberta orientada por um tópico ou por uma pergunta. A pesquisa está apoiada no campo da Linguística Aplicada, nos estudos de violência escolar e no processo de construção discursiva das experiências afetivas.

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Favorável

Ilde de Jesus Rodrigues de Sá
Prof.ª Ilde Lopes-Rodrigues de Sá
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 04 de abril de 2019

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marques de São Vicente, 225 – Gávea – 22453-900
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 4529-1616 / 4529-1618
e-mail: cepq@puc-rio.br