



**Dharvind Anacleto Aguiar**

**“Como posso ter pulso firme se meus alunos têm pulsos sangrando?”: uma análise discursiva das emoções e da (des)construção das violências em narrativas docentes**

**Dissertação de Mestrado**

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

Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Coorientadora: Mara Regina de Almeida Griffó

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2025



**Dharvind Anacleto Aguiar**

**“Como posso ter pulso firme se meus alunos têm pulsos sangrando?”: uma análise discursiva das emoções e da (des)construção das violências em narrativas docentes**

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

Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

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

**Mara Regina de Almeida Griffo**  
Coorientadora  
PUC-Rio

**Inés Kayon de Miller**  
Departamento de Letras – PUC-Rio

**Fernanda Vieira da Rocha Silveira**  
UERJ

Rio de Janeiro, 17 de fevereiro de 2025

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

## **Dharvind Anacleto Aguiar**

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto (2021), atuou como professor de Língua Portuguesa nas redes pública e privada de ensino no município de Guaçuí/ES. Atualmente, é mestrando em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com bolsa do Programa FAPERJ Nota 10. Seus interesses de pesquisa incluem as construções discursivas de emoções, de violências e as performances corpóreo-discursivas.

### Ficha Catalográfica

Aguiar, Dharvind Anacleto

“Como posso ter pulso firme se meus alunos têm pulsos sangrando?” : uma análise discursiva das emoções e da (des)construção das violências em narrativas docentes / Dharvind Anacleto Aguiar ; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega ; coorientadora: Mara Regina de Almeida Griffó. – 2025.

133 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2025.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Linguística aplicada crítica. 3. Violências escolares. 4. Narrativas de história de vida. 5. Emoções. 6. Sistema de avaliatividade. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Griffó, Mara Regina de Almeida. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

*Para minha mãe, por acreditar genuinamente que a educação poderia  
transformar nossas vidas*

## Agradecimentos

A Deus, por ter me sustentado até aqui.

À minha família, especialmente à minha mãe e aos meus irmãos, Dhanrley e Graciely, que cuidam de mim, me inspiram e me protegem. Vocês são o meu alicerce. Nós por nós, sempre!

À minha querida orientadora Adriana Nóbrega, pelo acolhimento e por acreditar em mim. Como eu gostaria de poder traduzir em palavras o carinho e a admiração que sinto por você! Agradeço profundamente por tornar minha trajetória única e especial. Obrigado pelos ensinamentos, pelas trocas, pelas reuniões, pelos conselhos e pela orientação tão afetuosa.

À minha querida coorientadora Mara Griffo, por ter segurado a minha mão na segunda metade do Mestrado, me tranquilizando com sua leveza e sabedoria. Sou grato por tudo o que aprendi com você!

À professora Inés Kayon de Miller, por todos os ensinamentos valiosos durante as aulas do Mestrado e pela leitura generosa e atenta desta dissertação.

À Fernanda Vieira da Rocha Silveira, agradeço por aceitar integrar a banca, pela leitura cuidadosa e pelas ricas contribuições a esta pesquisa.

Ao Renato Pontes Costa, pelo apoio, pelas conversas significativas e pela generosidade ao compartilhar seu conhecimento.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio, agradeço imensamente pelos aprendizados compartilhados ao longo dessa jornada.

Aos funcionários do Departamento de Letras da PUC-Rio, obrigado pelas instruções e pela disposição em ajudar.

Às minhas amigas Marcelle e Paula, por tornarem minha trajetória no Mestrado mais leve, me ensinando sobre afeto e amizade. Que bom que nos encontramos!

Aos queridos amigos do Grupo de Estudo e Pesquisa Análise Sistêmico-Funcional e Avaliação do Discurso (ASFAD/PUC-Rio), Ana Caroline, André, Carlos, Emanuelle, Fabiana, Giulia, Hércules, Janine, Lúcia, Palmyra, Ricardo, Thelma e Victoria. Obrigado por cada rica discussão, pelas trocas e pelo companheirismo.

A Carlos, Adélia e Conceição, professores-participantes desta pesquisa, minha imensa gratidão pela contribuição e, mais ainda, pela amizade. Foi uma honra e uma grande responsabilidade poder registrar este momento das lindas trajetórias docentes que vocês vêm construindo. Obrigado por me inspirarem!

À Mariana, minha eterna presidenta do Centro Acadêmico de Letras. Obrigado por todas as sessões de desabafo online e por se fazer presente, mesmo com a distância.

Aos amigos de longa data que sempre terão um lugar especial no meu coração: Izabela, Giselle, Gabriel, João Witor, Safira, Everthon, Débora e Nanda.

Ao Leandro, por alçar comigo os voos mais bonitos da minha vida.

À família que ganhei, Dulcelina, Jeová, Sara, Verônica, Rogério, Lucas, Cláudia, Nicole, Jorge, Simone, Victor, Julia, Paulo Victor, Edineia, Dulcineia, Celso, Mônica, Tico, Artur, Felipe, Lorrane, Mariza, Suzany, Vitor, Daiany e Marcos. Vocês me acolheram de forma pura e genuína, me mostrando a essência do amor de Deus.

À CAPES, pela concessão de bolsas no primeiro ano desta pesquisa, e à FAPERJ, pela bolsa Mestrado Nota 10, no último ano.

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

## Resumo

Aguiar, Dharvind Anacleto; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (orientadora); Griffo, Mara Regina de Almeida (coorientadora). **“Como posso ter pulso firme se meus alunos têm pulsos sangrando?”**: uma análise discursiva das emoções e da (des)construção das violências em narrativas docentes. Rio de Janeiro, 2025. 133p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação, atravessada por uma forte sensibilidade autoetnográfica (Biar; Torres, 2018), surge de reflexões minhas, enquanto professor-pesquisador, e ganha forma a partir do diálogo com outros três docentes recém-formados. Neste estudo, como objetivo geral, busco entender como esses professores e eu construímos discursivamente emoções no que se refere às nossas experiências no ambiente escolar, incluindo situações de violências. Avançando aos objetivos específicos, procuro: i) analisar a construção discursiva das emoções dos professores-participantes em narrativas de história de vida, a partir da identificação das escolhas léxico-gramaticais avaliativas presentes nos nossos discursos docentes; ii) gerar entendimentos sobre o papel micropolítico dessas emoções, refletindo sobre como elas reforçam ou alteram relações de poder; e iii) refletir sobre a construção e a desconstrução das violências escolares, debruçando-me especialmente sobre as violências simbólicas do discurso. Os horizontes teórico-analíticos alinham-se à Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes et al., 2006; Rajagopalan, 2011) em interface com os estudos sobre emoções (Rezende; Coelho, 2010; Le Breton, 2019) construídas em narrativas (Bastos, 2005), especialmente em narrativas de história de vida (Linde, 1993). Alinhando-me ao paradigma qualitativo e interpretativista de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006), promovi conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021) com os docentes como forma de registro dos nossos discursos, o que possibilitou a coconstrução de reflexões INdisciplinares (Moita Lopes, 2006; 2013) sobre as vivências e violências em nossas salas de aula. Na esteira dos estudos sobre avaliação do discurso (Labov, 1972; Thompson; Hunston, 2006; Oteíza, 2017), tomo por base o Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005) para a investigação das avaliações (Linde, 1997; Martin, 2001) produzidas microdiscursivamente pelos participantes, relacionando-as a Discursos (Gee, 2015) que circulam em contextos macrossociais. Entendimentos sugerem, por um lado, que, devido às violências simbólicas e/ou físicas vivenciadas, os professores-participantes e eu construímos em nossos discursos emoções voltadas a Afetos de insegurança e insatisfação, bem como a julgamentos morais no âmbito da ética. Por outro lado, a dimensão micropolítica das emoções também parece nos mover a continuar na docência, o que se observa por meio de emoções ligadas à indignação crítica e à esperança. Nossas reflexões, proporcionadas pelas conversas exploratórias, oportunizaram novas visões de nossas práticas educativas e a possibilidade de desconstrução de atos violentos.

### Palavras-chave

Linguística Aplicada Crítica; Violências Escolares; Narrativas de História de Vida; Emoções; Sistema de Avaliatividade.

## Abstract

Aguiar, Dharvind Anacleto; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (advisor); Griffo, Mara Regina de Almeida (co-advisor). **“How can I have a firm hand if my students have bleeding wrists?”**: a discursive analysis of emotions and the (de)construction of violence in teachers' narratives. Rio de Janeiro, 2025. 133p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation, permeated by a strong autoethnographic sensitivity (Biar; Torres, 2018), arises from my reflections as a teacher-researcher and takes shape from the dialogue with three other recently graduated teachers. In this study, as a general objective, I seek to understand how these teachers and I discursively construct emotions with regard to our experiences in the school environment, including situations of violence. Moving on to the specific objectives, I seek to: i) analyze the discursive construction of the emotions of the participating teachers in life story narratives, based on the identification of the evaluative lexical-grammatical choices present in our teaching discourses; ii) generate understandings about the micropolitical role of these emotions, reflecting on how they reinforce or alter power relations; and iii) reflect on the construction and deconstruction of school violence, focusing especially on the symbolic violence of discourse. The theoretical-analytical horizons are aligned with Critical Applied Linguistics (Moita Lopes et al., 2006; Rajagopalan, 2011) in interface with studies on emotions (Rezende; Coelho, 2010; Le Breton, 2019) constructed in narratives (Bastos, 2005), especially in life story narratives (Linde, 1993). Aligning myself with the qualitative and interpretivist research paradigm (Denzin; Lincoln, 2006), I promoted exploratory conversations (Miller, 2001; Maciel, 2021) with teachers as a way of recording our discourses, which enabled the co-construction of INdisciplinary reflections (Moita Lopes, 2006; 2013) on the experiences and violence in our classrooms. Following studies on discourse evaluation (Labov, 1972; Thompson; Hunston, 2006; Oteíza, 2017), I use the Appraisal System (Martin; White, 2005) as a basis for investigating evaluations (Linde, 1997; Martin, 2001) produced microdiscursively by participants, relating them to Discourses (Gee, 2015) that circulate in macrosocial contexts. Understandings suggest, on the one hand, that, due to the symbolic and/or physical violence experienced, the participating teachers and I construct emotions in our discourses focused on Affects of insecurity and dissatisfaction, as well as moral judgments in the field of ethics. On the other hand, the micropolitical dimension of emotions also seems to move us to continue teaching, which is observed through emotions linked to critical indignation and hope. Our reflections, provided by exploratory conversations, offered opportunities for new insights into our educational practices and the possibility of deconstructing violent acts.

## Keywords

Critical Applied Linguistics; School Violence; Life Story Narratives; Emotions; Appraisal System; Life Story Narratives.

## Sumário

<b>1. Introdução</b>	12
1.1 Emoções que me movem	15
1.2 Participantes da pesquisa	17
1.2.1 Carlos	19
1.2.2 Adélia	19
1.2.3 Conceição	20
1.2.4 Dharvind	20
<b>2. Horizontes teórico-analíticos</b>	22
2.1 Linguística Aplicada: da aplicação à implicação	23
2.1.1 Sujeito(s) da Linguística Aplicada Crítica: das margens ao centro	25
2.2 Escolas e violências: recortes discursivos	28
2.2.1 Violências linguísticas e violências discursivas: dois conceitos, um fenômeno	32
2.3 Estudos sobre emoções: definições e pontos de contato	34
2.3.1 Afinal, o que são emoções?	35
2.3.2 Emoções, afetos ou sentimentos?	37
2.3.3 Antropologia das Emoções	38
2.3.3.1 Micropolítica das emoções e Pedagogia da Indignação	40
2.4 Estudos de narrativa e de histórias de vida	43
2.5 Avaliação e Sistema de Avaliatividade	48
<b>3. Horizontes teórico-metodológicos</b>	56
3.1 Abordagem qualitativa e sensibilidade autoetnográfica	56
3.2 Questões éticas	57
3.3 Conversas exploratórias	58
3.4 Contextualização das conversas e dos participantes	59
3.5 Tessituras de entendimentos	61
<b>4. Reflexões sobre as conversas exploratórias</b>	64
4.1 Ser professor(a)	64
4.2 Violências na escola	73
4.3 Violências da escola	81
4.4 Violências à escola	93
4.5 Por que permanecer?	102
<b>5. Considerações reflexivas</b>	114
<b>6. Referências bibliográficas</b>	119
<b>Anexos</b>	127

## **Lista de figuras**

Quadro 1 - Representação do Afeto no Julgamento e na Apreciação	51
Quadro 2 - Estima social	52
Quadro 3 - Sanção social	52
Quadro 4 - Tipos de afeto	54

## Convenções de transcrição

Tabela de convenções de transcrição sugerida e adaptada por Liliana Bastos e Liana Biar (2015) a partir dos estudos em Análise da Conversação (Sacks et al., 1974), com a incorporação de símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
palav-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
<b>grifo</b>	ênfase
<i>itálico</i>	palavra em outro idioma (inglês)
°palavra°	palavra em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[	início de sobreposição de fala
]	fim de sobreposição de fala
( )	fala não compreendida
(( ))	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de um diálogo
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

# 1 Introdução

*Foi em agosto de 2021 quando pisei pela primeira vez numa sala de aula como professor, recém-formado e cheio de entusiasmo. Adotei, na época, uma postura de amizade e parceria, dizendo aos alunos que buscava construir uma relação colaborativa. Para o Ensino Médio, essa aproximação foi bem-sucedida; nossa pouca diferença de idade (eu tinha 23 anos) e a maturidade deles facilitaram o processo.*

*Neste ano, em 2022, entretanto, tentei uma abordagem semelhante no 9º ano do Ensino Fundamental, mas ela não encontrou o mesmo eco. O diálogo parecia insuficiente, corrigi-los (em particular ou publicamente) não surtia efeito, ficar em silêncio, na esperança de captar sua atenção, não os comovia.*

*Foi então que comecei a escutar os “conselhos”, tanto de colegas professores, quanto de outros alunos (considerados “comportados”), os quais, vendo a minha inexperiência, diziam-me: “Grita, professor! Você tem que gritar para eles pararem!”. A contragosto, experimentei: o grito veio, acompanhado de um tapa na mesa, e o silêncio enfim se instalou, interrompido apenas por discretas palmas de uma aluna, murmurando: “Você conseguiu!”.*

*A partir daí, minha linguagem com a turma tornou-se progressivamente mais violenta. Quando o grito falhava, surgiam discussões, perda de pontos, expulsão de sala. Comecei a entrar em classe com “armas” verbais: respostas ensaiadas, expressão fechada, uma postura austera. Passei a me ver como um professor que precisava de “pulso firme” – expressão endossada pelos professores mais experientes – enquanto tentava, simultaneamente, tornar as aulas de Português interessantes e críticas.*

*Certo dia, porém, ao entrar nesta turma de 9º ano, observei um grupo de alunas conversando atentamente sobre algum assunto que parecia ser interessante, já que elas, em roda, projetavam seus corpos para a frente a fim de escutar detidamente umas às outras. Eu me aproximei devagar e perguntei sobre o que conversavam. Uma delas, orgulhosa, contou que estava há duas semanas sem se automutilar. Perdi a fala, mas, sem querer desmotivá-la, apenas a parabeneizei. Em*

*seguida, outra aluna (acredito que num súbito de coragem) mostrou-me os pulsos com linhas já cicatrizadas e disse que também não se mutilava havia algum tempo.*

*A cena me desarmou. Sentei-me próximo a elas, buscando criar um espaço de escuta e acolhimento. Enquanto narravam suas histórias, fui tomado por pensamentos conflituosos: recordei as vezes em que as vi vestindo casacos em dias quentes, sinalizando um pedido silencioso de ajuda. Questionei minha própria prontidão para lidar com questões tão profundas e me vi refletindo sobre a inutilidade de muitas regras gramaticais frente àqueles relatos de (sobre)vivência. Cada palavra agressiva que usei, com a intenção de impor ordem, parecia ganhar um peso inesperado e quase insuportável.*

*Após ouvi-las, reuni forças para tentar conscientizá-las sobre o perigo da automutilação, abordando o sofrimento que poderiam causar aos familiares. Elas, ao que me pareceu, receberam positivamente minhas falas. Naquela aula, curiosamente, a turma escutou com atenção – um silêncio diferente dos dias de gritos e correrias. Saí de lá imerso em reflexões e questionamentos que me acompanharam por dias, revendo práticas tradicionais que, na graduação, eu mesmo critiquei, mas que reproduzi ao primeiro sinal de crise.*

*Ainda não tenho respostas claras, mas uma pergunta persiste: como posso ter pulso firme se meus alunos têm pulsos sangrando?*

Dharvind Aguiar, dezembro de 2022  
(adaptado do meu bloco de notas pessoal)<sup>1</sup>

O questionamento com o qual encerrei esse relato surgiu-me a partir da observação da postura violenta adotada por professores<sup>2</sup> (e por mim, principalmente) para lidar com a indisciplina dos alunos. Tal postura é justificada pela ideia de ter “pulso firme”, isto é, domínio sobre a turma. Em outras palavras, observo que a conquista do bom comportamento dos alunos, do silêncio (ou silenciamento?) deles e da manutenção da ordem é obtida por meio de uma

---

<sup>1</sup> Tenho o hábito de anotar no bloco de notas do celular pensamentos que me ocorrem ao longo do dia, seja na sala de aula ou fora dela. Depois, revisito-os e reescrevo-os, fazendo correções gramaticais, mas, sobretudo, refletindo sobre aquelas ideias que me atravessaram.

<sup>2</sup> Para facilitar a fluidez e a legibilidade do texto, optei pelo uso do masculino genérico, mesmo reconhecendo sua limitação na representação equitativa de gêneros e na promoção de uma linguagem inclusiva, decisão que busca evitar repetições que poderiam comprometer a clareza argumentativa.

hierarquização violenta da relação professor-aluno. Para tanto, ignoram-se as violências simbólicas sofridas por esses alunos, que acarretam, entre outras coisas, as violências físicas a que eles se submetem e são submetidos.

Nesse contexto, desde meu primeiro ano de docência, tenho sido atravessado pelo impasse de construir um fazer docente baseado na *práxis* freiriana (Freire, [1996] 2018), ou seja, no diálogo entre ação e reflexão. Também me atravessa o desafio de desenvolver constantemente a ética amorosa de hooks<sup>3</sup> ([1999] 2020), isto é, o comprometimento com a formação cidadã e crítica de meus alunos, em contraste com a imposição de suas violentas realidades. Entretanto, essas realidades somadas ao comportamento hierárquico esperado de um professor e à violência presente nas instituições de ensino tornam angustiante o trabalho de professores, assim como eu, recém-formados.

Esta dissertação, então, busca fazer da prática palco de criação de reflexões teóricas (Rajagopalan, 2011), materializando-se como uma tentativa de (re)pensar as minhas experiências em sala de aula, assim como uma proposta de dialogar com outros professores, de maneira que o compartilhamento de nossas vivências nos possibilite coconstruir nossos fazeres docentes e refletir sobre nossas posturas profissionais e pessoais. Reflexões essas que não apenas se alinham às discussões propostas na linha *Discurso, vida social e práticas profissionais*, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), do Departamento de Letras da PUC-Rio, como também somam a elas outro olhar sobre as emoções docentes diante de diferentes tipos de violência experienciadas no cotidiano escolar, proporcionando debates relevantes a mais professores. Desse modo, conforme Freire ([1996] 2018), podemos cada vez mais diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos, isto é, entre teoria e prática, a fim de que nossa fala seja, de fato, nossa prática.

Com esta pesquisa, portanto, busco contribuir com a compreensão de como as mazelas que marginalizam os professores nos afetam. Meu objetivo principal é refletir sobre como três professores recém-formados, atuantes na rede pública de ensino, e eu construímos discursivamente as emoções relacionadas às nossas

---

<sup>3</sup> O nome “bell hooks” é o pseudônimo adotado por Gloria Jean Watkins, em homenagem a sua bisavó, e deve ser grafado com letras minúsculas, porque, segundo a autora, nomes e títulos não devem ser mais valorizados do que ideias.

experiências no ambiente escolar, incluindo situações de violência. Mais especificamente, busco

- i. analisar a construção discursiva das emoções dos professores-participantes em narrativas de história de vida, a partir da identificação das escolhas léxico-gramaticais avaliativas presentes nos nossos discursos docentes;
- ii. gerar entendimentos sobre o papel micropolítico dessas emoções, refletindo sobre como elas reforçam ou alteram relações de poder;
- iii. apresentar as minhas reflexões e as dos participantes sobre a construção e a desconstrução das violências escolares, debruçando-me especialmente sobre as violências simbólicas do discurso.

Com esses objetivos em mente, também é possível construir entendimentos sobre as nossas motivações para continuarmos na docência, mesmo diante das violências cotidianamente vivenciadas e noticiadas. Para tanto, esta pesquisa está alinhada à Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes *et al*, 2006, 2013; Rajagopalan, 2003), que reivindica a necessidade de pensarmos uma agenda ética de investigação a qual renarre a vida social, compreendendo-a como ela é (Moita Lopes, 2006). Vale destacar, então, que esta pesquisa é atravessada por uma forte sensibilidade autoetnográfica (Biar; Torres, 2018), pois além de pesquisador sou também participante, o que me possibilita teorizar sobre minhas vivências e emoções.

Nesse sentido, penso que, embora esta pesquisa aborde as violências escolares, ela é, acima de tudo, sobre as emoções docentes. Isso porque essas emoções são capazes de nos mover, atuando positiva ou negativamente nas nossas relações sociais. A seguir, discorro justamente sobre as emoções docentes despertadas em minhas primeiras vivências em sala de aula.

## **1.1 Emoções que me movem**

Entrar em uma sala de aula pela primeira vez na posição de professor é uma experiência sinestésica. Não há disciplina de Didática que nos prepare para as emoções que fervilham dentro de nós quando passamos pela porta e nos são

lançados dezenas de olhares que mais parecem holofotes apontando para um ator no palco, como quem diz: comece o espetáculo. Nesse momento, o silêncio se instaura e seu coração bate tão forte, tão rápido e tão alto que, como num conto do Edgar Allan Poe, parece querer te delatar<sup>4</sup>.

O que você não espera, no entanto, é ser traído pelas cordas vocais. Cúmplices das batidas descompassadas, elas decidem tremular descontroladamente fazendo ressoar um pontiagudo bom-dia. Os pés, ouvindo os sons desafinados, ficam inquietos e tomam a iniciativa de te movimentar de um lado para o outro, assim como fazíamos com as antenas de TV de antigamente, na esperança de obter uma imagem nítida, sem chuveiros. Porém, o que fica nítido é seu nervosismo, que perde apenas para a emoção de felicidade que chacoalha seu corpo.

Dizem que as emoções têm esse poder. Não à toa, durante muito tempo houve quem acreditasse que elas se opunham à razão. Afinal, como é possível não conseguirmos controlar uma voz trêmula, firmar uma perna bamba ou conter um sorriso abobalhado? Pode não parecer, mas as emoções pressupõem racionalidade, não se expressam ao acaso. As minhas, por exemplo, emergiram em razão da realização de um sonho. Isso porque o desejo de me tornar professor germinou em mim desde muito cedo, quando brincávamos, minha irmã e eu, de escolinha. Os deveres de casa viravam coisa séria, não dava para ficar de conversinha, porque o quadro (um pedaço velho de tábua) era pequeno e logo seria apagado, a chamada era sagrada, não a responder tinha como consequência um “F” bem feio na frente do seu nome, ainda que você estivesse presente.

Essa semente-sonho brotou anos mais tarde, no Ensino Médio, quando um professor de Português acordou com a turma uma mudança na metodologia das aulas, colocando-nos para organizarmos e apresentarmos os conteúdos da disciplina. Hoje, vejo que dar uma aula sem estar engessado num pano de fundo teórico de planejamento de aula tem um gostinho de audácia e liberdade típico de estudantes secundaristas. As aulas eram mirabolantes, ousadas, fazíamos poemas para aprender funções de linguagem, dividíamos a sala em grupos para alterar a

---

<sup>4</sup> O conto a que me refiro é intitulado “O Coração Delator” (“*The Tale-Tell Heart*”), de autoria de Edgar Allan Poe (1843). Nele, é narrada a história de um homem que assassina um velho com quem morava, devido a seu “olho de abutre”. No entanto, após esconder o corpo no assoalho do quarto, o homem começa a ouvir um som agudo, que acredita ser o coração do velho batendo, cada vez mais alto e mais intenso. Isso, então, faz com que o homem, consumido pela culpa e a fim de se livrar da tortura psicológica causada pelo coração delator, confesse o assassinato à polícia.

formação tradicional das carteiras em filas, encenávamos diálogos, criávamos jogos, valia tudo para que a turma entendesse a matéria. E, assim, o professor ficava tão orgulhoso que nem tentava esconder o sorriso ou o brilho nos olhos. Constantemente nos rasgava elogios. Uma vez, ele nos disse, convicto, que nascemos para ser professores. Eu acreditei.

E foi na graduação em Letras que esse sonho floresceu. As disciplinas, os professores, os projetos, as discussões, tudo parecia compor partes de uma planta, de cujas folhas escorriam emoções como seiva. O amor pela docência. A raiva pela situação do professor no Brasil. A compaixão pelas histórias dos alunos. A angústia pela violência nas escolas. A alegria de estar na sala de aula. O medo de os alunos não gostarem de mim... São muitas as emoções e são elas que me alimentam, como frutos pesados e suculentos, bons de serem devorados em dias quentes, à sombra de uma grande árvore.

Esse sonho deu frutos. Esta dissertação é um deles. As emoções que o cercam não poderiam ser deixadas de lado. Por isso, como se verá, elas ocupam lugar de destaque nesta pesquisa. Também não poderiam ficar de fora aqueles que estiveram comigo em diferentes momentos da minha trajetória docente. Assim, os professores-participantes que compõem esta pesquisa são pessoas cujos passos tive a honra de acompanhar durante algum tempo e são elas que apresento a seguir.

## **1.2 Participantes da pesquisa**

No desenvolvimento desta pesquisa, pude contar com a colaboração de três pessoas que foram fundamentais para que as reflexões sobre as conversas<sup>5</sup> adquirissem o tom que ganharam, já que a tessitura de entendimentos desta dissertação foi feita a partir das minhas interações com cada um desses participantes. Por esse motivo, apresento-os logo na introdução, para que o leitor e a leitora se familiarizem com essas figuras tão importantes para os entendimentos aqui construídos.

Antes, preciso destacar que, devido às questões éticas de pesquisa, a fim de preservar as identidades dos professores-participantes, substituí seus nomes por pseudônimos. Contudo, a escolha desses nomes fictícios não poderia se dar de

---

<sup>5</sup> Refiro-me às conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021; Nóbrega; Griffó, 2022), que serão definidas mais à frente, no Capítulo 3 (cf. p. 56).

forma aleatória. Pensei, então, em grandes poetas brasileiros que, de alguma maneira, se conectam aos participantes desta pesquisa.

Nesse sentido, como me esquecer de Carlos Drummond de Andrade? Nosso poeta mineiro de muitas faces, que expunha sua fragilidade com coragem, partindo de si e voltando seu olhar ao mundo. Também não tive como não incluir Adélia Prado, que conseguiu colorir as situações corriqueiras, lançando seu olhar sensível aos fatos cotidianos. Outra inspiração foi Conceição Evaristo, que nos ensinou o que é “escrevivência”, falando sobre si e escancarando a realidade de muitas mulheres negras no Brasil.

Carlos, Adélia e Conceição, os professores-participantes desta pesquisa, a meu ver, carregam consigo muitas semelhanças com esses poetas, como o fato de emprestarem beleza à sua prática docente, fazendo dela uma verdadeira poesia, capaz de nos inspirar e de nos conduzir a uma catarse, como se verá no capítulo das conversas (cf. capítulo 4, p. 64). Assim, a justificativa para a escolha desses professores não se relaciona apenas ao fato de eles serem professores recém-formados, com os quais eu tive contato (tanto no Ensino Médio, quanto no Ensino Superior), mas também por saber que eles nutriam, há anos, o desejo e a certeza de seguir na docência. Por isso, pensei ser produtiva a oportunidade de entender suas impressões (e emoções) quanto às semelhanças e às diferenças entre o que eles idealizavam e o que de fato vivenciaram.

Também é necessário contextualizar que Adélia e Conceição são amigas com quem partilho as alegrias e as dores da vida desde o Ensino Médio, cursado no interior do Rio de Janeiro, em 2014. Foi, inclusive, nessa época que tivemos a certeza de que queríamos ser professores. Já a minha amizade com Carlos foi construída durante a graduação em Letras, em 2017, no interior de Minas Gerais. Nós quatro, portanto, somos professores de Língua Portuguesa recém-formados e já atuamos na rede pública de ensino, sendo que Carlos leciona em um município de Minas Gerais, e Adélia, Conceição e eu<sup>6</sup> em municípios do Espírito Santo.

---

<sup>6</sup> Para a ciência do leitor e da leitora, eu lecionei na rede pública de ensino do Espírito Santo nos anos de 2021 e 2022, pois no ano seguinte eu me mudei para o Rio de Janeiro, quando iniciei o mestrado em Estudos da Linguagem do PPGEL/PUC-Rio.

Nas próximas seções, Carlos, Adélia, Conceição e eu nos apresentamos<sup>7</sup>. Cada um à sua maneira, destacando informações que julgamos relevantes para descrever quem somos.

### **1.2.1 Carlos**

*Meu nome é Carlos, tenho 26 anos e sou um professor mineiro de Língua Portuguesa. Como todo educador, estou imerso no mundo das palavras e das ideias, buscando transformar o conhecimento em algo que vai além da sala de aula. Sou um homem negro de pele clara e, assim como a literatura que tanto me inspira, carrego as marcas de um passado que me formou e de um presente que me desafia a me reinventar. Cada encontro com meus alunos é uma oportunidade para refletir, evoluir e, quem sabe, inspirar. Meu trabalho é escutar, compreender e, sempre que possível, ajudar meus alunos a descobrir seus próprios caminhos. E é nesse processo de aprendizado contínuo que encontro o verdadeiro sentido do meu fazer.*

### **1.2.2 Adélia**

*Sou professora da Educação Básica. Atuo há três anos em sala de aula como regente, dois na educação pública estadual. Eu sempre quis estar nesse lugar. Cursei Letras em uma universidade federal, onde gostei muito de estudar e tive vivências enriquecedoras. Sou uma jovem adulta que acredita na mudança a partir da organização coletiva, da construção e compartilhamento de conhecimentos, da humanização das relações. Sigo tentando entender algumas miudezas da vida e evitando brigar com ela, mesmo às vezes não conseguindo. Busco na literatura um refúgio e às vezes uma ideia pra alguma aula. No momento estou mestranda e pretendo seguir caminhando nas estradas que a vida me oferecer. Espero que continue pela educação e pelas artes.*

---

<sup>7</sup> Solicitei essas breves biografias aos participantes após nossas conversas exploratórias, por meio da rede social *Whatsapp*. Eles, então, produziram-nas e me enviaram por escrito, utilizando o mesmo meio de comunicação.

### **1.2.3 Conceição**

*Sou a combinação de Célio + Rosane, filha de “um cadinho de terra que fica entre os montes, bem longe do mar”, minha Apiacá, no Espírito Santo. Minha formação se deu em Minas, na Universidade Federal de Viçosa, onde me graduei em Letras (2022), com uma passagem por Portugal, na Universidade de Coimbra. A Educação me permitiu alçar voos que eu não podia prever, mas que a Literatura já tinha me permitido imaginar. Daí virei professora de Língua Portuguesa e Literatura. Atuo numa escola em Vitória-ES, e estar em sala de aula é me ver, todos os dias, nos olhos dos meus alunos. Sei que precisam de alguém que acredite e aponte um caminho, e, num mundo capitalista que nos massacra diariamente, a Educação ainda é o melhor caminho. Por isso, não desisto.*

### **1.2.4 Dharvind**

*Eu me chamo Dharvind e a minha trajetória é uma constante conjugação do verbo esperar. Esperar no sentido proposto por Paulo Freire, ou seja, como sinônimo de ir atrás, de construir e de não desistir. Isso porque, apesar da realidade a mim imposta, enxerguei na educação a possibilidade de romper um círculo vicioso que mantinha os meus à margem da sociedade. Sou natural de Guaçuí, município do interior do Espírito Santo, e filho caçula de uma técnica em Enfermagem e de um barbeiro com o ensino fundamental incompleto. E, subvertendo a lógica, fui o primeiro de gerações da minha família a entrar em uma universidade.*

*Atualmente, sou formado em Licenciatura em Letras - Português, pela Universidade Federal de Ouro Preto. Entretanto, a minha relação com os estudos começou bem antes, quando eu sequer sabia ler e me trancava no banheiro com livros de receitas da minha mãe. Ali, ficava folheando páginas e passando os dedos, da esquerda para a direita, em cada frase dos livros, desejando entender aquele universo da escrita. Além disso, na infância, minha brincadeira favorita era a de escolinha com a minha irmã. Na ocasião, ela me ensinava aquilo que aprendia na escola, o que fez com que eu chegasse alfabetizado no 1º ano do Ensino Fundamental I. Penso que tanto essas experiências quanto os desafios da minha infância e adolescência ajudaram a me formar enquanto gente. Ensinaram-me a*

*valorizar cada conquista e impulsionaram-me a querer sempre mais, a conjugar, mesmo sem saber, o verbo esperar.*

*Nessa formação constante e contínua, venho colecionando experiências ímpares nas salas de aula de escolas públicas estadual e municipal e de colégios particulares. Vivências que, ora confirmam as teses dos meus projetos da graduação, ora as refutam categoricamente. Nesse sentido, no decorrer desses poucos anos de docência, me atravessa o desafio de construir um fazer docente dialógico. A caminhada até aqui não tem sido fácil, os percalços são incontáveis. Mas eu tenho esperança. Esperança do verbo esperar!*

Agora que o leitor e a leitora conhecem as pessoas que dão vida a esta pesquisa, é preciso entender como está estruturado este estudo. No capítulo 2, apresento os horizontes teórico-analíticos que sustentam as perspectivas e os conceitos utilizados nesta investigação, situando este trabalho na área dos Estudos da Linguagem e destacando os tipos de violência e a noção de emoções alinhados a esta investigação. Também discuto, no prisma dos estudos de narrativas, sobre as narrativas de histórias de vida. Em seguida, destaco o Sistema de Avaliatividade, o qual possibilitou a realização das análises microdiscursivas, a partir das escolhas léxico-gramaticais feitas pelos professores-participantes e por mim, em nossas interações.

No capítulo 3, discorro sobre as questões éticas envolvidas na pesquisa, bem como sobre as escolhas metodológicas, o contexto das interações com os participantes, a tessitura de entendimentos e o tratamento dos excertos.

Em seguida, no capítulo 4, encontram-se as análises dos dados, organizadas em cinco seções que buscam criar entendimentos sobre a escolha dos participantes pelo fazer docente e pela permanência na profissão, assim como a lida diária com os diferentes tipos de violência presentes no contexto escolar, os quais movimentam emoções distintas.

No capítulo 5, por fim, discuto as considerações que chamo de reflexivas, a partir dos entendimentos construídos no decorrer das seções de análise. Portanto, também apresento alguns desdobramentos possíveis desta pesquisa.

## 2 Horizontes teórico-analíticos

*A utopia está lá no horizonte.  
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.  
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.  
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.  
Para que serve a utopia?  
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*

Eduardo Galeano

No presente capítulo, caminho em direção aos horizontes teóricos que irão compor o pano de fundo das reflexões construídas neste estudo. Explorando-os, meu intuito não é chegar a um lugar fixo, mas avistar outras perspectivas e novos entendimentos. Em um primeiro momento, situo esta pesquisa no campo da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006, 2013; Rajagopalan, 2003, 2011), após apresentar um breve panorama do desenvolvimento dessa área no Brasil. Em seguida, apresento os recortes temáticos do estudo, destacando a violência e sua relação com a escola e, ao explicar a noção de linguagem com a qual me alinho neste estudo, que é a visão socioconstrucionista do discurso (Moita Lopes, 2001), também apresento meu entendimento sobre violências, enfatizando as violências discursivas/linguísticas (Rodrigues, 2003; Silva, 2017).

Na sequência, discuto sobre os estudos das emoções, buscando conceituar e distinguir as concepções sobre emoção em diferentes áreas do conhecimento. Por fim, estabeleço um diálogo com a Antropologia das Emoções (Rezende; Coelho, 2010; Le Breton, 2019), com o intuito de compreender o papel micropolítico das emoções aliado à proposta freiriana de uma Pedagogia da Indignação (Freire, 2000).

Dando seguimento aos horizontes teórico-analíticos, lanço mão dos estudos pioneiros sobre narrativas de Labov e Waletzky (1967) e da perspectiva socioconstrucionista de narrativa, a qual revisa e amplia a concepção laboviana. Em seguida, discorro mais especificamente sobre a noção de avaliação nas narrativas, foco que é dado devido à avaliação estar ligada às normas sociais e incluir julgamentos morais sobre as ações e os sujeitos, sendo considerada por Linde (1997) o coração da narrativa. Também destaco como a abordagem socioconstrucionista da avaliação e os princípios da coerência narrativa são fundamentais para analisar as narrativas de história de vida (Linde, 1993),

especialmente no contexto desta pesquisa que estuda as histórias contadas pelos professores-participantes.

Por último, abordo o uso do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005; Nóbrega, 2009), que é a ferramenta analítica proveniente da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014), para a análise de avaliações criadas microdiscursivamente nas narrativas dos participantes. Para tanto, explico a contribuição do Sistema de Avaliatividade ao possibilitar a análise das escolhas léxico-gramaticais relacionadas a julgamentos e emoções, oferecendo uma visão profunda das interações sociais e das posturas discursivas avaliativas.

## 2.1

### **Linguística Aplicada: da aplicação à implicação**

Embora tenha surgido como uma tentativa de aplicação de teorias linguísticas, a Linguística Aplicada (LA) foi capaz de reelaborar epistemologicamente os estudos científicos em linguagem (Cavalcanti, 1986; Molon; Vianna, 2012). Trocando em miúdos, se a LA pretendia, a princípio, resolver problemas teórico-práticos em contextos de ensino e aprendizagem — para os quais nem mesmo a Linguística dita pura ou teórica tinha solução —, agora, não há dúvidas de que a Linguística Aplicada Crítica (LAC) explodiu essa visão reducionista e unidirecional (Moita Lopes, 2006), emancipando-se como uma área extremamente produtiva (Menezes; Silva; Gomes, 2009), transgressiva (Pennycook, 2006) e crítica (Rajagopalan, 2003).

Nesse sentido, enquanto a Linguística dita teórica busca respostas para a solução de problemas, a LAC problematiza-os ao passo que cria inteligibilidades sobre eles (Moita Lopes, 2006). Na visão de Rajagopalan (2011), a LAC não faz grandes elucubrações; porém, ela rompe com pensamentos que, até então, dominavam os estudos linguísticos, por exemplo, a ideia de que a teoria deveria ser levada para a vida prática. É por esse motivo que não é fácil a tarefa de definir a área em questão, pois ela pode significar muitas coisas para muitas pessoas (Cook, 2006 *apud* Davies, [1999] 2007, p. 1). Ademais, tentar defini-la seria pouco instrutivo, já que a LAC se determina por ações, não por definições (Davies, [1999] 2007).

Sendo assim, nesta seção, seria infrutífera a tarefa de conceituar a LAC ou de advogar em razão de sua relevância para a sociedade ou, ainda, de apresentar um horizonte diacrônico dessa área como forma de provar sua consolidação nos estudos linguísticos. Para tanto, há trabalhos anteriores de grande importância desenvolvidos por linguistas aplicados ao longo da história, os quais não apenas contribuíram com a área, mas também a desbravaram corajosamente<sup>8</sup>. O que tenho como objetivo, então, é fazer de fato linguística aplicada, isto é, levantar questionamentos e problematizá-los, como: o que implica denominar-se linguista aplicado? O que significa realizar um estudo alinhado a essa área?

Para início de conversa, ser um linguista aplicado significa politizar o ato de pesquisar, na tentativa de pensar alternativas para a vida social contemporânea (Moita Lopes, 2006). Por isso, busco refletir sobre essas implicações com base no aporte teórico da LA na medida em que alinho a ela minha prática, tendo em vista que teoria e prática não são coisas distintas e que, na realidade, uma é concebida dentro da outra (Rajagopalan, 2011). Também é importante ressaltar que, uma vez que este trabalho visa a criar entendimentos para a compreensão da vida social, ele filia-se, especificamente, à Linguística Aplicada Crítica.

Entendida por Pennycook (2006) como transgressiva ou, ainda, como uma antidisciplina, a Linguística Aplicada Crítica, tem como base um modo de produção de conhecimento constantemente problematizador. Essa visão subversiva integra a perspectiva de uma LAC INdisciplinar, cunhada por Moita Lopes (2006, 2013, 2022), a qual rompe com limites disciplinares antes tidos como verdades imutáveis, consolidando-se, nas últimas décadas, como uma área de pesquisa ideológica e “com múltiplos centros” (Rampton, 2006, p. 109). Isso porque aqueles que se afiliam a essa área, conforme Fabrício (2006), assumem uma postura epistemológica crítica, entendem, por exemplo, que o conhecimento, por estar historicamente situado nas práticas sociais, não é neutro e que as questões de linguagem são também questões políticas.

Assim, a LAC pode ser compreendida como INdisciplinar na medida em que transgride a noção tradicional de disciplina. Segundo Pennycook (2006), as disciplinas ainda são vistas como entidades estáticas, como domínios demarcados de conhecimento, o que limita as percepções comuns sobre interdisciplinaridade. A

---

<sup>8</sup> Para entender a(s) definição(ões) de Linguística Aplicada, cf. Davies (1999); para a relevância social, cf. Rajagopalan (2003); e para um panorama histórico, cf. Menezes; Silva; Gomes (2009).

LAC, por outro lado, atravessa as fronteiras disciplinares ao propor uma agenda de pesquisa (in)formada por uma vasta gama de disciplinas, sem, no entanto, submeter-se a elas (Rajagopalan, 2004 *apud* Pennycook, 2006, p. 73). Em outras palavras, a LAC não faz um mero empréstimo de construtos teóricos de outras disciplinas, ela é essencialmente inter/transdisciplinar, pois recusa as cercas disciplinares construídas pela tradição ao passo que atravessa e é atravessada pelos diversos conhecimentos, os quais, por natureza, são dinâmicos e dialógicos.

Além disso, Fabrício (2006) alude para o fato de que os múltiplos construtos presentes em uma LAC inter/transdisciplinar não devem ser vistos como ameaça para as especificidades dessa área, nem mesmo como um risco para a perda de sua essência. De acordo com a autora, “aprendemos na cultura a olhar com desconfiança para as misturas, os cruzamentos, as metamorfoses e a diversidade; em razão disso, a pluralidade de referências costuma nos desconcertar.” (Fabrício, 2006, p. 62). É por isso que Moita Lopes (2006, p. 97) também qualifica a LAC como “híbrida ou mestiça”, pois, ao reunir múltiplos conhecimentos e politizá-los, a LAC reelabora os modos de pensar e de fazer ciência. Logo, concordo com Fabrício (2006) quando afirma que o desafio que se impõe é o de “desaprender” a errônea noção negativa atrelada à mestiçagem. Somente assim, desconstruindo essa visão, seremos capazes de valorizar esses entre-lugares como ricas formas de produção de conhecimento responsivo à vida social.

Vale ressaltar, por fim, que esse modo de construção de conhecimento — seja na LAC, seja nas ciências sociais e humanas em geral —, é, segundo Moita Lopes (2006, p. 104), uma maneira de conhecermos a nós mesmos e de criarmos “outras sociabilidades para a vida social”. Nesse viés, alinho-me ao autor quando defende que a LAC seja entendida como um lugar de ensaio da esperança (Moita Lopes, 2006). Afinal, é necessário acreditarmos na reinvenção da vida e na criação de novos imaginários sociais sobre quem somos. Por isso, na próxima subseção, discuto quem é(são) o(s) sujeito(s) da Linguística Aplicada Crítica.

### 2.1.1

#### **Sujeito(s) da Linguística Aplicada Crítica: das margens ao centro**

Ao me filiar à Linguística Aplicada Crítica, neste trabalho, assumo o compromisso de contribuir com alternativas sociais, somando-me às vozes daqueles

que estão à margem, sendo apagados ou inferiorizados social e discursivamente. Dito de outra forma, engajar-me nessa perspectiva significa defender uma visão política de linguística aplicada, que, enquanto ciência, leve em consideração outras narrativas sobre nossas identidades e formas de sociabilidade, destacando vidas marginalizadas em função de aspectos como classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, entre outros (Moita Lopes, 2006).

Sob esse viés, alinho-me a Moita Lopes (2006, p. 90), que reitera a necessidade de pensarmos uma agenda ética de investigação para a LAC, a qual envolva “um processo de renarração ou redescrição da vida social”, a fim de compreendê-la como ela é. Trocando em miúdos, o linguista aplicado propõe que nosso trabalho busque investigar o mundo contemporâneo tal qual se apresenta. Isso ocorre devido às mudanças — históricas, econômicas, culturais, tecnológicas e políticas — pelas quais o mundo vem passando e que, portanto, requerem uma nova construção epistemológica.

Para exemplificar, Moita Lopes (2006) incorpora a voz de Milton Santos (2000) a sua e discute os impactos dos avanços tecnológicos na vida social contemporânea. Moita Lopes, então, menciona a velocidade com que os discursos atravessam o mundo atual e destaca a possibilidade de vermos e conversarmos com pessoas que, antes, jamais conheceríamos. Esses discursos a que, agora, temos acesso são capazes de questionar verdades naturalizadas, apesar de poderem também confirmá-las. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o mundo contemporâneo favorece a construção de novas sociabilidades, ele promove a exclusão em nome do deus mercado, como o denomina Moita Lopes. É por isso que o linguista aplicado sugere um quadro teórico que objetive renarrar a vida social, reinventando a emancipação, de modo que os sujeitos excluídos e marginalizados, no mundo contemporâneo, tomem seus lugares ao centro do debate, a fim de que, juntos, possamos construir novas formas de produção de conhecimento, bem como outros imaginários sociais.

Esse quadro teórico ou essa agenda ética é o que fundamenta a Linguística Aplicada Crítica, isto é, “uma LA que precisa ter algo a dizer sobre o mundo” (Moita Lopes, 2006, p. 96). Tendo isso em vista, fica evidente a inviabilidade de pensarmos uma LAC que não seja atravessada pelas demandas da vida social. Ou, ainda, é inconcebível investigarmos questões que, minimamente, não nos atravessem enquanto sujeitos. Essa perspectiva é, em outro momento, confirmada

por Moita Lopes (2013, p. 239), quando defende que, em sua visão teórico-analítica, por sermos seres do discurso, “só podemos analisar quem somos nas interações e narrativas cotidianas situadas no aqui e no agora [...]”. Nessa toada, Miller (2023)<sup>9</sup>, nas aulas de Introdução à Linguística Aplicada (das quais me recordo com carinho) do PPGEL da PUC-Rio, afirmava constantemente que nós só pesquisamos o que e quem somos.

Sendo assim, da mesma maneira que devemos recusar, por exemplo, a visão não crítica que, desde a Grécia Antiga, entende a relação entre teoria e prática como um binômio, ou melhor, como coisas divergentes (Rajagopalan, 2003), também devemos, sob o viés da LAC, rejeitar a separação tradicionalmente feita entre pesquisador e objeto de estudo. Essa separação se baseia na crença de que, caso o pesquisador não se mantenha distante do objeto estudado, ao elaborar suas teorizações, ele pode contaminar o conhecimento científico, que, conseqüentemente, é entendido como apolítico e não ideológico (Moita Lopes, 2006, p. 100). No entanto, essa é uma percepção contraditória e que deve ser cada vez mais questionada, tendo em vista que a compreensão científica de um/a pesquisador/a é singular, logo, não é neutra.

Nos estudos da linguagem e até mesmo naqueles convencionalmente chamados de LA, esse esforço de se afastar do objeto de pesquisa, visando a uma ilusória objetividade, apenas produziu “zumbis/mortos vivos”, na concepção de Beck (2001 *apud* Moita Lopes; Fabrício, 2019, p. 713). Em outras palavras, essa visão epistemológica, tipicamente positivista, ao apagar o/a pesquisador/a e sua subjetividade, promoveu um distanciamento crítico das explicações ditas científicas.

Logo, é devido ao desejo de me manter professor, mesmo diante das violências nas escolas (Abreu, 2021), que me reconheço na LAC enquanto sujeito cuja voz necessita ser projetada das margens para o centro das discussões contemporâneas. Nesse processo de me enxergar como sujeito da LAC, entendo-me, sobretudo, como um professor-pesquisador (Freire, [1996] 2018). Desse modo, observo que tem sido um desafio lidar com as violências e as relações hierárquicas a que nós, professores e alunos, estamos submetidos (Odalía, 2004), as quais entram em conflito com a nossa maneira de ler o mundo (Freire, [1981] 2011), com o nosso

---

<sup>9</sup> Comunicação pessoal em março de 2023.

fazer docente e com a forma como queremos ser lidos pelos outros, suscitando-nos emoções diversas. Por esse motivo, nas próximas seções, discorro acerca das violências que atravessam a escola e dos estudos sobre emoções em diferentes áreas do conhecimento.

## 2.2

### **Escolas e violências: recortes discursivos**

Durante algum tempo, adiei a reflexão sobre os recortes teóricos da minha pesquisa, pois isso implicava deixar alguns temas de fora. A princípio, recortar parecia significar excluir assuntos importantes. Entretanto, agora, consciente de que meus braços não são longos o suficiente para abraçar o mundo, começo a apreciar não apenas o significado da palavra “recorte”, mas também a prática de recortar. Afinal, a vida não é, em si, um grande recorte de algo maior? A fotografia é um recorte, a cena do meu filme favorito é um recorte, e até mesmo as pessoas que amo e penso conhecer profundamente são, na verdade, recortes delas mesmas em cada interação. Recortar, portanto, passa a significar ajustar as bordas, remover os excessos e concentrar o olhar em aspectos específicos.

Dessa forma, os recortes teóricos que proponho nesta pesquisa objetivam focar em importantes questões relativas às dinâmicas de poder na escola, às emoções de professores e à prática docente. Ademais, buscam situar esta dissertação no campo dos estudos da linguagem, delineando a noção de discurso com a qual me alinho e sobrepondo diferentes delineamentos, estabelecendo um diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento.

Este estudo, então, é construído por fragmentos sobrepostos, assim como a escola se apresenta como uma grande colagem feita de recortes sociais, culturais, afetivos e identitários. Tal como a vida, a escola é recortada por amor, esperança e aprendizado, mas também por desigualdade, insegurança e violência. No entanto, acredito que a escola não deve ser isoladamente definida por esses fragmentos, isto é, reduzi-la a um só aspecto, como a violência, seria excessivamente simplista. Pensar a escola implica reconhecê-la como um espaço que (re)constrói e (re)produz tanto as alegrias quanto as mazelas da sociedade. Logo, do mesmo modo que não podemos reduzir a escola apenas à violência, também não podemos ignorar as múltiplas formas em que esse aspecto se manifesta e impacta o ambiente escolar.

Quanto às violências (re)produzidas na escola, Abreu (2021) faz uma meticulosa revisão de literatura que foca na complexidade desse fenômeno e que destaca as diferentes formas de violências escolares. Para tanto, um dos estudos em que o autor se baseia é o de Charlot (2002), que propõe a existência de três tipos de violências escolares, ou seja, violências *na* escola, *da* escola e *à* escola. A primeira delas, apesar de se materializar dentro dos muros da escola, é originada fora dela, na sociedade. Já as violências *à* escola são características do ambiente de ensino-aprendizagem, cuja vítima é a própria escola. Por último, as violências *da* escola são semelhantes à segunda, exceto pelo fato de que nesta a instituição não é a vítima e, sim, a que executa o ato violento.

Ainda de acordo com Abreu (2021, p. 50), “não há um fator que, isoladamente, seja responsável pela emergência da violência na escola em sua forma hodierna, virulenta e epidêmica”. Dito de outra maneira, as violências escolares, justamente por serem um fenômeno complexo, não podem ser explicadas através de um só aspecto. É necessário, na realidade, olharmos para elas através de diferentes prismas, para que possamos entender de forma holística esse fenômeno que reitera desigualdades e que reforça relações de dominação nas escolas.

Além disso, uma distinção importante a ser feita é entre violências escolares e indisciplina. Isso porque, enquanto a indisciplina pode ser compreendida como “um ato em desacordo com as regras e normas, ou seja, uma transgressão ao que está estabelecido, o que infringe a ordem” (Brito; Rocha, 2016), as violências escolares, como se observou, são estruturalmente mais complexas. Para Odalia (2004), por exemplo, as violências nem sempre se manifestam como um ato físico explícito, mas de forma sutil e, muitas vezes, descaracterizadas como uma prática violenta. A título de exemplificação, o autor destaca que são formas de violências escolares as frágeis condições da educação, a baixa remuneração dos professores, a precária infraestrutura das escolas, a falta de atividades de lazer, entre outros fatores fundamentais para a formação plena e digna de um indivíduo.

Observa-se, portanto, que as violências são mais abrangentes que a indisciplina. A meu ver, essa última, apesar de ser igualmente indesejável no ambiente escolar, é mais facilmente identificada e, até mesmo, resolvida. Já as violências, por outro lado, parecem ser compostas por camadas sociais mais profundas, podendo passar despercebidas em uma análise superficial. É por isso que, neste estudo, me debruço sobre o entendimento das violências (re)produzidas

no ambiente escolar e (des)construídas nas narrativas de professores. Para compreender melhor essa questão, é necessário discutir o que entendo, de maneira mais específica, como violências, considerando não apenas suas expressões físicas, mas principalmente suas dimensões simbólicas.

Levando em consideração uma definição objetiva de violência, poderíamos entendê-la simplesmente como um ato que direta ou indiretamente tem o intuito de ferir ou destruir pessoas e bens (Nieburg, 1963). Todavia, as noções que temos, atualmente, sobre violências são mais complexas e abrangentes. Podemos, então, mencionar a definição clássica do filósofo francês Michaud (1978), que engloba as distintas facetas da violência, isto é, que busca explicar não somente os estados, como também os atos de violências. De acordo com ele,

[h]á violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (Michaud, 1978, p. 20).

Na concepção de Odalia (2004, p. 84), por outro lado, tentar definir violência seria “correr o risco de aprisioná-la num esquema formal estreito”. Isso porque até mesmo o ato mais óbvio de violência, por exemplo, tirar a vida de alguém, pode vir a ser descaracterizado como violência, se a ação for feita em defesa da pátria, da honra ou, ainda, da moral (Odalia, 2004). Nesse contexto, o autor (ibidem) nos chama a atenção para a dimensão simbólica da violência, pois nem sempre a violência é evidente, já que algumas de suas manifestações podem ser tão sutis que aparentam ser naturais e inerentes à vida humana. É, portanto, essa dimensão que mais me interessa nesta pesquisa, considerando que, em nossas interações, estamos sujeitos a (re)produzir atos violentos por meio de nossas práticas sociais e discursivas. Contudo, é preciso atentarmos ao fato de que, ainda que não sejam intencionais ou conscientes, esses atos são capazes de reforçar relações desiguais de poder, menosprezando e rebaixando aqueles com quem interagimos.

Nesse cenário, as violências simbólicas podem ser entendidas como uma forma branda de dominação, já que elas são violências ocultas que atravessam a linguagem (Possenti; Oliveira, 2021) e afetam os indivíduos. Segundo os autores

citados, embora as violências simbólicas tenham sido tratadas em diversos estudos, foi Bourdieu (1998) que introduziu uma novidade ao afirmar que esse é um tipo de violência que ganha a adesão dos dominados. Isso ocorre, pois as violências simbólicas são naturalizadas na sociedade, por meio de convenções, de costumes e, principalmente, de discursos, uma vez que, direta ou indiretamente, a linguagem está presente em todas as práticas sociais. Sendo assim, para combatê-las, é necessário retomar o trabalho histórico de des-historização das violências simbólicas (Bourdieu, 1998), ou seja, é preciso desconstruí-las historicamente (e discursivamente) para que seu caráter não natural seja revelado.

Ao compreender as violências simbólicas como uma forma de dominação que atravessa a linguagem, torna-se crucial reconhecer a centralidade do discurso nesse processo. Aqui, entendo que o discurso “engloba todas as formas de atividade semiótica significativa humana, vista em conexão com padrões e desenvolvimentos sociais, culturais e históricos de uso” (Blommaert, 2005, p. 3). Dito de outra maneira, alinho-me à visão socioconstrucionista do discurso, o que significa reconhecer três importantes dimensões do discurso: a dialogicidade, a situacionalidade e a sua natureza constitutiva da vida social (Moita Lopes, 2001).

A primeira delas, a dimensão dialógica, diz respeito à noção de que nossos discursos não são proferidos isoladamente, mas em diálogo com uma série de outros discursos que permeiam a sociedade. Quanto ao aspecto situado do discurso, Moita Lopes (2001) chama a nossa atenção para o fato de que os discursos estão inseridos em determinados contextos, relacionando-se com a história, a cultura e a situação específica de cada interação. No que se refere à natureza constitutiva do discurso, compreende-se que o discurso não apenas constrói as práticas sociais, mas as constitui, de modo que os sujeitos do discurso constroem os outros e são construídos por ele (Moita Lopes, 2001).

Analogamente, Gee (2015) defende a ideia de que, ao utilizar a linguagem, as pessoas o fazem com três objetivos: dizer algo, fazer alguma coisa e ser algo/alguém. Assim, entender a linguagem, para Gee (2015), é entender a sociedade e os Discursos sociais. Nesse ponto, é relevante resgatar a diferenciação proposta por Gee (1999, 2015) para discurso (com “d” minúsculo) e Discurso (com “D” maiúsculo). O primeiro termo corresponde ao uso cotidiano da linguagem, ou melhor, ao modo como nos comunicamos (na fala ou na escrita) em situações específicas. Já o termo Discurso, versa sobre as práticas sociais, as crenças e as

convenções que são moldadas pela linguagem e que moldam os usos que fazemos dela, assim como nossos comportamentos. Tais conceitos, portanto, serão fundamentais neste estudo para o entendimento dos Discursos que circulam não apenas no ambiente escolar, mas também na sociedade, os quais violentam simbolicamente professores e alunos, a partir da análise dos discursos com “d” minúsculo dos participantes.

Dessa forma, devido à linguagem estar presente em todas as práticas sociais, ela é o meio pelo qual as violências simbólicas se criam e se perpetuam, tornando-se naturais e perdendo o status de ato violento. Vale destacar que, igualmente por meio da linguagem, podemos resistir a essas violências. Por isso, na próxima seção, discuto brevemente os conceitos de violências linguísticas e violências discursivas, a fim de que, nas análises, possamos compreender como esses tipos de violências se manifestam nas narrativas dos professores-participantes desta pesquisa, mas também como podem ser desconstruídos.

### **2.2.1**

#### **Violências discursivas e violências linguísticas: dois conceitos, um fenômeno**

Como mencionei anteriormente, a linguagem nos possibilita fazer muitas coisas, inclusive sermos violentos. Por esse motivo, avalio como relevante o destaque para o poder simbólico das violências, as quais, por meio da linguagem, têm a capacidade de demarcar hierarquias sociais e reiterar relações de dominação, ferindo direta e indiretamente a moral, a autoestima e, de forma geral, a imagem dos sujeitos. A respeito disso, além do trabalho de Bourdieu (1998), citado na seção anterior, há diversos outros estudos contemporâneos que se debruçam sobre o aspecto simbólico da violência, como o de Rodrigues (2003), que nomeia esse fenômeno de violência discursiva, e o de Silva (2017), que opta pelo nome de violência linguística.

Rodrigues (2003), em seu trabalho sobre as violências discursivas enquanto uma dimensão pragmática que surge nas interações verbais, parte do princípio de que o discurso é uma troca de enunciados e que, por esse motivo, identificar sua dimensão violenta não é uma tarefa fácil. Nesse sentido, para esse autor, as violências do discurso se dão quando há ruptura ou negação de pressupostos que estruturam o diálogo entre interlocutores. Isso se explica devido à natureza

dialógica da prática discursiva, uma vez que a interação verbal violenta ocorre a partir do confronto entre discursos que se opõem. É preciso, portanto, segundo o autor previamente citado, analisar como a violência aparece nos discursos dos interlocutores.

Para isso, o teórico aprofunda sua análise das violências discursivas utilizando o conceito de “face” elaborado por Goffman (1987)<sup>10</sup>, o qual trata das imagens que as pessoas projetam e/ou preservam durante as interações sociais. Conforme propõe Goffman, existem duas faces em jogo: a face positiva, que se relaciona ao desejo de ser valorizado pelos outros, e a face negativa, que envolve a manutenção do espaço pessoal. A partir disso, Rodrigues (2003) classifica as violências discursivas como atentados a uma das faces de um dos interlocutores. Esses atentados podem ser: i) a violação da face positiva do alocutário, que corresponde à intromissão indesejável do locutor no seu espaço/tempo; ii) a violação da face negativa do alocutário, que são os insultos e o rebaixamento direcionados a ele; iii) a violação da face positiva do locutor, quando o próprio locutor se rebaixa em seu discurso; e iv) a violação da face negativa do locutor, que se referem a expressões de auto-humilhação presentes no discurso do locutor.

Silva (2017), por sua vez, em sua dissertação de mestrado, que trata da violência de gênero e da transfobia no Brasil, destacando como os atos de fala podem ser violentos no ciberespaço, opta pelo termo violência linguística. Com base em Silva e Alencar (2014), o autor afirma que produzir sentidos violentos, no que se refere às violências linguísticas, “não diz respeito exclusivamente ao emprego de palavras que gozem, no interior do léxico de uma língua específica, de acepções consideradas injuriosas ou negativas” (Silva, 2017, p. 38). Dito de outra forma, para que haja violência linguística em uma interação, não é necessário que ocorra uma agressão verbal explícita entre os interlocutores. Nessa perspectiva, de acordo com Silva (2017, p. 38), a concretização das violências linguísticas ocorre a partir da atualização de contextos comunicativos específicos marcados pela injúria, os quais “por meio da enunciação de determinados atos de fala, atualizam seus contextos violentos e, por conseguinte, a violência nas quais foram produzidos se realiza reiteradamente”.

---

<sup>10</sup> Por demandar uma abordagem mais detalhada, o conceito de face pode ser mais bem compreendido em Goffman (1967, 1987).

Como se pôde observar, as nomenclaturas “violência discursiva” e “violência linguística” não são epistemologicamente contrárias ou excludentes. Na realidade, elas se complementam na medida em que designam o mesmo fenômeno social de violência através da linguagem. Por essa razão, neste estudo, utilizarei a expressão “violências linguístico-discursivas”, significando o uso da linguagem como (re)produtora de atos simbolicamente violentos. Esse uso, portanto, não corresponde a xingamentos explícitos, tampouco a atos físicos, mas a comportamentos que reforçam relações de dominação e que, por serem constantemente reproduzidos, tornam-se naturais.

Na próxima seção, discuto os diferentes olhares lançados sobre as emoções, suas definições e seu papel micropolítico na sala de aula e na sociedade de modo geral, aproximando-me mais especificamente da noção de emoções como práticas discursivas. Também proponho um diálogo com a Antropologia das Emoções (Rezende; Coelho, 2010; Le Breton, 2019) e com a Pedagogia da Indignação (Freire, 2000).

### **2.3**

#### **Estudos sobre emoções: definições e pontos de contato**

Apesar de estar presente em todos os aspectos da vida humana, as emoções foram por muito tempo negligenciadas na ciência. Para a filósofa feminista Megan Boler (1999), essa exclusão da emoção fazia parte de uma antiga tradição histórica, a qual posicionava, de um lado, a verdade e a razão, e, de outro, mantinha excluídas não apenas a subjetividade e a emoção, como também as mulheres. Assim, foi somente a partir da chamada “virada afetiva” e das contribuições da perspectiva feminista que os estudos das emoções conquistaram espaço na ciência.

Essa “virada afetiva”, nesse cenário, “ao mesmo tempo em que amplia pesquisas anteriores, [...] também abre novos caminhos para o estudo, lança uma nova luz sobre os trabalhos anteriores e indica novas possibilidades para a política” (Hardt, 2007, p. ix). Logo, as emoções tornaram-se objeto de estudo de diversas áreas como a Filosofia, a Psicologia, a Neurologia, a Biologia, a Linguística, a Antropologia, entre outras, sendo hoje compreendidas como elemento central da vida e da experiência humanas (Dias; Cruz; Fonseca, 2008).

Nesse sentido, preciso destacar que as emoções têm muitas faces e fases (Alba-Juez; Mackenzie, 2019). Tal afirmação se baseia no fato de que, com as descobertas e as diferentes visões das áreas e subáreas do conhecimento, as concepções sobre emoções foram ampliadas e enriquecidas. Por esse motivo, em conformidade com Alba-Juez e Mackenzie (2019, p. 5), reconheço a diversidade de visões e definições sobre emoções. Contudo, neste estudo, proponho um diálogo especificamente entre a concepção das emoções como práticas discursivas (Alba-Juez; Mackenzie, 2019; Barcelos, 2013; Zembylas, 2004; Boler, 1999) e a perspectiva da Antropologia das Emoções (Rezende; Coelho, 2010; Le Breton, 2019). Essa escolha reflete meu interesse em compreender as emoções como fenômenos socialmente construídos, mediados pela linguagem e pelo contexto cultural. Ao adotar, então, essas perspectivas, priorizo um enfoque que articula a análise discursiva com os processos culturais que constroem as emoções nas interações sociais.

Portanto, na próxima subseção, explorarei definições cunhadas por diferentes estudiosos, contrastando e aproximando perspectivas, a fim de aprofundar o entendimento sobre as visões de emoções com as quais me alinho.

### **2.3.1 Afinal, o que são emoções?**

De acordo com Dias, Cruz e Fonseca (2008), ainda hoje, não existe na Psicologia ou em outras áreas do conhecimento uma teoria das emoções que seja universalmente aceita pelos estudiosos, mesmo com o crescimento da investigação sobre o fenômeno em pauta. O que há, na realidade, talvez devido a esse aumento da investigação, é uma multiplicidade de teorias e de modelos que tentam explicar o que é uma emoção. Para o psicólogo Izard (1991, p. 14), por exemplo, “uma emoção é experienciada como um sentimento que motiva, organiza e guia percepção, pensamento e ação”.

Apesar de apreciar essa definição de emoção, como mencionado na seção anterior, alinho-me epistemologicamente às visões sociais e discursivas das emoções de Boler (1999), Zembylas (2004), Barcelos (2013) e Alba-Juez e Mackenzie (2019). Esse último argumenta que as emoções não são simplesmente reações pessoais, mas experiências sociais que afetam as interações, como as de

alunos e professores. Boler (1999), por sua vez, defende que as emoções são, ao mesmo tempo, fisiológicas e cognitivas, pois estão relacionadas ao sentimento real, ou melhor, à adrenalina e ao aumento dos batimentos cardíacos, à medida que são moldadas por nossas crenças e percepções. Além disso, Boler (1999), Zembylas (2004), Barcelos (2013) e Alba-Juez e Mackenzie (2019) reforçam a dimensão linguística das emoções, concebendo-as como práticas discursivas, ao passo que se alinham às teorias avaliativas, as quais entendem emoções como avaliações ou julgamentos morais.

Também me sinto contemplado, neste estudo, pela visão antropológica das emoções (Rezende; Coelho, 2010; Le Breton, 2019), uma vez que, como argumenta David Le Breton (2019), as emoções nascem de avaliações de acontecimentos presenciados, em um determinado contexto, por um indivíduo que tem sensibilidade própria. Isso significa que elas são construções sociais e culturais que se tornam fatos pessoais frente ao estilo particular de cada ser. Em suma, de acordo com Le Breton (2019), o entendimento sobre emoções se dá pelos seus aspectos sócio-histórico-culturais. Nas palavras do autor, “[a]s emoções não existem desvinculadas da formação da sensibilidade de que o relacionamento com os outros enseja no seio de uma cultura e num contexto particular” (Le Breton, 2019, p. 149).

Para Alba-Juez e Mackenzie (2019), as emoções são como um sistema dinâmico de linguagem cuja função principal é a expressão de sentimentos, humor ou afeto. Esse sistema interage com o sistema de avaliação e é um processo discursivo multimodal, ou seja, ele atravessa todos os níveis linguísticos, apesar de também se manifestar de formas não verbais, mudando e evoluindo de acordo a interação e com a situação discursiva (Alba-Juez; Mackenzie, 2019).

Por fim, destaco o posicionamento de Zembylas (2004) quando defende a ideia de que entender as emoções pelo discurso na área da educação fornece um rico instrumento teórico para analisar o lugar ocupado pelas emoções no que se refere à constituição da identidade do/a professor/a. Isto posto, nesta dissertação, busco entender, a partir da análise do discurso, as emoções docentes “esquecidas” pelos professores-participantes (Zembylas, 2003), dando-lhes lugar de destaque, uma vez que as emoções podem indicar a forma como esses docentes agem no mundo, seja pessoal, seja profissionalmente.

A seguir, apresento um debate para o qual há mais divergências do que convergências. Trata-se das escolhas dos termos que designam o fenômeno da emoção feitas pelas diversas áreas do conhecimento.

### **2.3.2 Emoções, afetos ou sentimentos?**

Assim como não há, entre os estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, um consenso acerca das definições de emoções, também não há concordância entre eles acerca do(s) termo(s) a ser utilizado(s) para designar o fenômeno das emoções (Alba-Juez; Mackenzie, 2019). De acordo com Batson, Shaw e Oleson (1992), na Psicologia, os termos “emoção”, “humor” e “afeto” são frequentemente usados de maneira intercambiável. Entretanto, alguns pesquisadores procedem de forma diferente. Por exemplo, o psicólogo Silvan Tomkins (1981) distingue afeto, sentimento, emoção e humor, de modo que o primeiro corresponde a um mecanismo biológico inato, enquanto o segundo consiste na consciência de um afeto. Já a emoção, para o psicólogo, é a combinação de um afeto, de um sentimento e da memória de experiências anteriores e, por último, o humor é um estado persistente de emoção.

Na Filosofia, por sua vez, Sara Ahmed (2014) salienta que a distinção entre afeto e emoção não é algo que naturalmente existe no mundo. Segundo a autora, essa separação pode ser feita e até mesmo justificada, mas é necessário entender que tal distinção é metodológica, não natural. Tendo isso em vista, Ahmed (2014) escolhe utilizar a palavra emoção, devido a esse termo expressar movimento e por ser uma palavra usada na vida cotidiana. De igual maneira, Boler (1999) elege a palavra emoção em vez de sentimento, afeto ou paixão, porque compreende que esse é um termo frequentemente encontrado na linguagem comum. Já Barcelos (2013) destaca que há ação/movimento na palavra emoção.

Assim como Rezende e Coelho (2010), o antropólogo Le Breton (2019) faz, inicialmente, a distinção entre humor, sentimento e emoção. Para o autor, o humor corresponde à coloração particular de cada indivíduo, o que gera um clima afetivo provisório, enquanto o sentimento é entendido como a manifestação de um conjunto

de sensações corporais, gestuais e de significações culturais, a emoção, por sua vez, é vista como a propagação de um acontecimento passado.

Contudo, mesmo admitindo definições distintas para emoção e sentimento, Le Breton defende que, em sua obra, “não operar[á] uma nítida distinção entre emoção e sentimento, já que ambos se integram e decorrem da mesma impregnação social” (Le Breton, 2019, p. 141). Isso porque, esses dois fenômenos

nascem de uma relação com um objeto, da definição, pelo sujeito, da situação em que se encontra, ou seja: eles requerem uma avaliação, mesmo que seja intuitiva e provisória. Essa última baseia-se sobre um repertório cultural que distingue as diferentes camadas da afetividade, misturando as relações sociais e os valores culturais ativados pelos sentidos. Ela se exprime numa série de mímicas e gestos, em comportamentos e em discursos cultural e socialmente marcados, sobre os quais também exercem influência os recursos interpretativos e a sensibilidade individual. (Le Breton, 2019, p. 141)

A respeito dessas diferentes possibilidades interpretativas, bem como das distintas definições existentes para afetos, emoções, sentimentos, humores, Du Toit (2020) questiona se não estamos falando do mesmo fenômeno. Ele indaga, ainda, se os diversos aspectos das emoções humanas, dos julgamentos, dos humores, entre outros, não são complexos demais para serem enquadrados em modelos únicos e simplistas.

Em conformidade com essa reflexão de Du Toit (ibidem), busquei nesta subseção apresentar as diferentes visões sobre emoção e sobre os termos usados para definir esse fenômeno. Como se observou, não existe consenso entre as áreas de conhecimento, nem mesmo dentro de uma mesma área, tampouco trata-se de uma distinção natural. Por isso, no decorrer das análises, por me alinhar a Boler (1999), Barcelos (2013), Ahmed (2014) e Le Breton (2019) priorizo o uso da palavra “emoções” — no plural, destacando sua complexidade. Também é válido destacar que o termo “Afeto”, sempre quando grafado nesta dissertação com a primeira letra maiúscula, designará uma categoria de análise do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), como se observará mais à frente (cf. p. 48).

### **2.3.3 Antropologia das Emoções**

Após a breve explanação feita sobre o lugar das emoções na ciência, sobre as diversas definições dadas pelas diferentes áreas do conhecimento e sobre as possíveis nomenclaturas utilizadas para se referir a esse fenômeno, julgo necessário estabelecer um contato mais estreito com a área com a qual estou dialogando: a Antropologia das Emoções.

A partir dos conceitos desenvolvidos nas subseções anteriores, é preciso destacar que as emoções, neste estudo, não são entendidas somente como produções sociais e culturais, mas como construções discursivas. Esse entendimento se deve às ricas contribuições de antropólogos como Le Breton (2019), Abu-Lughod e Lutz (1990) e Rosaldo (1984). Para Le Breton, por exemplo, “[o] homem pensa por intermédio da língua, sendo igualmente pensado por intermédio da linguagem” (2019, p. 10-11), o que demonstra a importância de compreendermos a construção de nossos pensamentos e emoções a partir da linguagem.

Anos antes, porém, o trabalho de Rosaldo (1984) já defendia o reconhecimento de que as emoções ganham forma através do pensamento e de que o pensamento, por sua vez, é carregado de sentidos emocionais. Essa perspectiva foi fundamental para colocar em xeque a visão universalista que, na época, era amplamente difundida entre psicólogos e psicanalistas. Posteriormente, o mapeamento realizado pelas norte-americanas Abu-Lughod e Lutz (1990) sobre as formas de teorizar as emoções dividiu-as, a princípio, em três correntes: essencialista, relativista e historicista.

A primeira delas, o essencialismo, partia da premissa de que as emoções seriam naturais, ou seja, seriam as mesmas em toda parte (Rezende; Coelho, 2010). Já a corrente relativista, na qual se insere o estudo de Rosaldo, opunha-se à corrente essencialista, percebendo emoção como um construto variável de cultura para cultura. Por fim, a corrente de pensamento historicista se assemelhava à relativista, exceto pelo fato de que privilegiava uma visão diacrônica (Coelho, 2010).

Abu-Lughod e Lutz (1990), então, propõem uma quarta possibilidade de estudo da emoção: a perspectiva contextualista. Essa concepção se baseia na noção de discurso de Michel Foucault, que se concentra na relação entre poder e saber, entendendo discurso não apenas como formas de comunicação, mas também como estruturas que moldam e regulam a realidade social. Nessa perspectiva, Abu-Lughod e Lutz (1990), veem emoções como práticas discursivas capazes de constituir e construir nossa compreensão do mundo. Sendo assim, essa percepção

deu origem às discussões acerca da dimensão micropolítica das emoções, apontando a capacidade de os sentimentos alterarem e/ou reforçarem as relações de poder existentes entre os grupos sociais (Rezende; Coelho, 2010). É, portanto, sobre esse caráter micropolítico das emoções, ao lado da pedagogia da indignação, que me debruço na subseção a seguir.

### **2.3.3.1 Micropolítica das emoções e a Pedagogia da Indignação**

Desde a empreitada inicial de Abu-Lughod e Lutz, em 1990, até os dias atuais, o campo da antropologia das emoções ganhou força e se consolidou como uma importante área de estudos em diferentes países. No Brasil, seja por meio de publicações de artigos e livros, seja através de teses e dissertações, esse campo já se institucionalizou, sendo um tema recorrente nas atividades das principais associações científicas de antropologia há cerca de 15 anos (Víctora; Coelho, 2019). A título de exemplo, posso mencionar trabalhos como os de Rezende e Coelho (2010), Coelho e Rezende (2011), Coelho e Durão (2017) e Víctora e Coelho (2019).<sup>11</sup>

Entre as diversas contribuições promovidas por esses estudos brasileiros está a ampliação do entendimento da dimensão micropolítica das emoções. Trata-se, de acordo com Rezende e Coelho (2010, p. 40), da “capacidade para dramatizar<sup>12</sup>, reforçar ou alterar as macrorrelações sociais que emolduram as relações interpessoais nas quais emerge a experiência emocional individual”. Dessa forma, as emoções emergem imersas em “relações de poder, estruturas hierárquicas ou igualitárias, concepções de moralidade e demarcações de fronteiras entre os grupos sociais” (Rezende; Coelho, 2010, p. 40).

Em outras palavras, a micropolítica das emoções diz respeito à potência que os sentimentos têm de subverter ou de reforçar as relações de poder que moldam os Discursos (Gee, 2015) presentes na sociedade. Rezende e Coelho (2010)

---

<sup>11</sup> Na área dos estudos da linguagem, a professora Adriana Nóbrega (PUC-Rio) é a responsável por desenvolver e orientar, nos últimos anos, trabalhos sobre emoções e discursos, estabelecendo um forte diálogo com o campo da Antropologia das Emoções. Para exemplificar, posso citar Nóbrega e Griffo (2022), Nóbrega, Griffo e Alves (2022), Nicácio (2020), Passos (2024) e Lucas (2024).

<sup>12</sup> Julgo válido ressaltar que o termo “dramatizar”, conforme utilizado por Rezende e Coelho (2010), não se refere ao ato de exagerar emoções de maneira teatral. Entendo que, na verdade, ele está relacionado à performance social das emoções, ou seja, ao modo como elas são expressas no âmbito das interações sociais.

exemplificam a ação micropolítica das emoções mapeando trabalhos que abordam diferentes emoções, como compaixão, nojo, desprezo e gratidão, bem como as relações de poder que elas movimentam. Dentre esses trabalhos, destaco o estudo desenvolvido por Lindsay French (1994) que trata da hostilidade sofrida por pessoas que tiveram membros amputados devido a minas terrestres em um campo de refugiados no Camboja.

De acordo com as autoras, French conduziu uma etnografia no campo de refugiados entre 1989 e 1991 e suas questões iniciais de pesquisa exploravam a experiência corporal da amputação e como essa “hiperexposição” às mutilações impactava a população do campo. Assim, sua expectativa inicial era a de que a convivência diária com pessoas amputadas serviria como um lembrete contínuo da guerra, e que o sofrimento desses indivíduos despertaria compaixão (Rezende; Coelho, 2010). No entanto, os dados etnográficos de French sugeriram que, em vez de compaixão, os refugiados cambojanos reagiam com medo e desprezo. Isso porque a percepção de que indivíduos com amputações eram violentos e desonestos causava-lhes medo, enquanto o desprezo provinha da ideia de que eles eram “diminuídos” pela mutilação, ou seja, incapazes de agir como seres humanos plenos.

Paradoxalmente, a amputação comprometia a capacidade de compaixão, de modo que a experiência emocional da pessoa amputada era de abandono, “sendo encompassada por um sentimento geral de incapacidade e desvalorização no mundo” (Rezende; Coelho, 2010, p. 42). As autoras afirmam, ainda, que a ideia de que pessoas amputadas despertariam a compaixão dos demais está intimamente ligada à visão ocidental, que as considera merecedoras desse sentimento por serem vítimas de um evento imprevisível (Rezende; Coelho, 2010). Nesse contexto, ao sofrerem o abandono por parte dos outros refugiados, podemos perceber uma nova forma de vitimização, o que causaria espanto a um ocidental, segundo as autoras, pela aparente falta de compaixão. Essa pesquisa etnográfica, então, mostra a existência de uma outra “gramática emocional”, evidenciando a dimensão micropolítica da compaixão (quem pode oferecê-la? quem é merecedor de recebê-la?), a qual é capaz de reforçar micro-hierarquias vinculadas a contextos mais abrangentes (Rezende; Coelho, 2010).

De maneira análoga, para ilustrar o caráter micropolítico das emoções, recordo uma atitude paradoxal — narrada na introdução desta dissertação (cf. p. 12)

—, que tive com meus alunos ao perder a paciência e exigir-lhes silêncio aos gritos. Na ocasião, lembro-me de seus semblantes assustados e olhos arregalados que refletiam medo, contrastando com as minhas palavras duras e expressão corporal raivosa. Sob esse viés, os sentimentos que preenchiam a sala reforçavam uma cena infelizmente comum, sustentada pelo Discurso (Gee, 2015) de autoritarismo na sociedade, isto é, a representação do professor como aquela figura que, valendo-se de quaisquer meios, repreende e corrige os alunos, a fim de que eles o respeitem (ou o temam?).

No tocante a essa questão, Paulo Freire (2000) critica tanto o discurso de autoritarismo quanto o discurso licencioso. Para ele, ambos são prejudiciais à educação e à formação da mentalidade democrática. Isso se explica, pois o autoritarismo se caracteriza por um controle opressivo, em que os limites são impostos de maneira arbitrária, enquanto o discurso licencioso permite uma pseudoliberalidade, sem limites ou orientação adequada. Esses extremos, conforme aponta Freire (2000), impedem o desenvolvimento de uma relação equilibrada entre autoridade e liberdade, a qual é essencial para uma educação verdadeiramente democrática.

Por esse motivo, Freire (2000) defende uma prática educativa que valorize não apenas o exercício da vontade e a compreensão da história como uma possibilidade, mas que também reconheça a importância das emoções, dos sentimentos e dos desejos. Essa perspectiva freiriana de educação é, portanto, substantivamente libertadora e esperançosa. A respeito disso, numerosas são as obras do patrono da educação brasileira que discutem a prática educativa libertadora, mas, neste estudo, interessa-me particularmente a *Pedagogia da Indignação* (2000), que reúne ensaios escritos pelo educador em seus últimos anos de vida, sendo publicada somente após a sua morte.

A obra em questão foi organizada e teve seu título escolhido por Ana Maria Araújo Freire, esposa de Paulo Freire. Nela, a organizadora explica que decidiu por esse título porque considerou que ele traduzia de forma mais forte o que Paulo Freire pretendia denunciar nos textos que compõem o livro. Ela menciona que, embora o título pudesse ter sido “*Pedagogia do Amor*” — já que o educador havia escrito um livro chamado *Pedagogia da Esperança* (1992) —, ela optou por um título que refletisse a combinação da indignação política, do amor humanista e da esperança, presentes nas reflexões do autor. Nesse sentido, a *Pedagogia da*

Indignação pode ser definida como uma prática educativa libertadora que combina amor, raiva, e esperança para promover a transformação social (Freire, 2000).

Dito de outra forma, a indignação de Freire se expressa diante das mazelas sociais e atua como uma força motivadora para a luta por justiça e igualdade. Assim, as ações éticas e humanistas, na perspectiva freiriana, nascem desse sentimento conjunto de amor-indignação-esperança, como descrito por Freire, capaz de estimular uma pedagogia que inspire a mudança social. Nesse viés, Freire (2000) argumenta que nós, seres humanos, não estamos simplesmente no mundo, mas estamos *com* o mundo e *com* os outros, de maneira que, mais do que nos adaptarmos ao mundo, somos capazes de intervir nele.

É por isso que, neste estudo, ao focalizar a dimensão micropolítica das emoções, isto é, a força que elas têm de atuarem no mundo, também me baseio em Freire (2000), buscando compreender a construção da indignação docente diante de diferentes tipos de violências. Isso porque, a meu ver, a indignação freiriana pressupõe ação. Não à toa, uma está imbricada na outra: *indignação*. Dessa forma, essa emoção que envolve não apenas a raiva, mas também o amor e a esperança, assume lugar de destaque nesta pesquisa devido a sua capacidade micropolítica de atuar sobre discursos e estruturas sociais, questionando-os, como se observará no capítulo das análises dos dados.

Antes, porém, nas próximas seções, discorro sobre os estudos de narrativas e sobre o Sistema de Avaliatividade, os quais possibilitaram a realização das reflexões sobre as conversas, fornecendo instrumentos teóricos para as investigações microdiscursivas.

## **2.4 Estudos de narrativa e de histórias de vida**

Os primeiros trabalhos sobre narrativa, na área dos estudos da linguagem, foram desenvolvidos por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972). Esses autores conceituam narrativa como “um método de recapitular experiências passadas combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos que [inference] ocorreram de fato” (Labov, 1972, p. 359). Em outras palavras, os eventos passados são organizados pela narrativa de modo que a sequência das orações reproduz a ordem cronológica dos acontecimentos reais, o que cria uma estrutura temporal coerente.

Na perspectiva laboviana, para que um conjunto de eventos seja definido como uma narrativa, diferenciando-se de um relato, ele não deve tratar de ações recorrentes, mas de acontecimentos específicos no passado. Considerando que a narrativa deve ser interessante o suficiente para que desperte no interlocutor seu interesse e que, portanto, justifique sua contação, uma característica que ganha destaque é a reportabilidade. Essa é uma propriedade que evita que a narrativa seja recebida com indiferença, além de garantir que ela seja relevante de ser compartilhada (Labov, 1972).

Nesse viés, ainda em conformidade com Labov (1972), uma organização canônica da narrativa deve apresentar, em geral, os seguintes aspectos formais:

1. Sumário: corresponde à introdução da história com um breve resumo, apresentando o tema e a razão da narrativa.
2. Orientação: é o contexto inicial, situando personagens, tempo, espaço e os eventos antecedentes, podendo aparecer tanto no início quanto ao longo da narrativa.
3. Ação Complicadora: trata-se da representação da sequência temporal dos eventos, formando o corpo da história. A ordem dos acontecimentos é linear e, para Labov (1972), a presença de ao menos duas orações sequenciais já configura uma narrativa.
4. Avaliação: reflete a opinião do narrador sobre os eventos, destacando certos acontecimentos. É o momento em que a relevância da história é afirmada, tornando-a “reportável”.
5. Resolução: é o desenrolar das ações, o qual conduz ao desfecho da narrativa.
6. Coda: é a finalização da história, que conecta o tempo narrado (passado) ao momento presente e encerra a narrativa.

Na visão laboviana, a presença dos aspectos supracitados é fundamental para que se constitua uma narrativa. Por outro lado, nos estudos contemporâneos, os quais revisam as contribuições de Labov, há uma ampliação da noção de narrativa, bem como a consideração de sua ocorrência em outros contextos interacionais (Bastos; Biar, 2015). Desse modo, Bastos (2005, p. 80) argumenta que as narrativas deixam de ser entendidas como representação direta dos eventos e passam a ser compreendidas “como recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos”. Para a autora, as narrativas se tornam, então, uma construção social, considerando que “construímos as histórias que contamos em

função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos) de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma história” (ibid., p. 80).

Em outro momento, Bastos (2008, p. 77) afirma que a narrativa é “um pequeno show do falante, que envolve e emociona o ouvinte, e não apenas um simples relatório de um evento”. Com isso, a autora reforça a defesa de que a narrativa vai além da apresentação de um evento passado, afetando o interlocutor. Nesse mesmo panorama, também me filio à definição cunhada por Bastos e Biar (2015, p. 99), para quem a narrativa corresponde ao “discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos e institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social”.

Esse entendimento contemporâneo corresponde à visão socioconstrucionista da narrativa, que, como se observou, a compreende como um construto social. Nas palavras de Bruner (2004, p. 692), nessa concepção, “a narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa”, ou seja, ambas se (re)constróem a partir da interação entre os interlocutores em um determinado contexto. É, portanto, a essa visão socioconstrucionista que me alinho nesta dissertação, tendo em vista que ela permite analisar as práticas discursivas nas quais os atores sociais estão envolvidos, além de acessar os significados com os quais convivem na vida institucional, cultural e histórica, possibilitando a compreensão de como percebem a si mesmos e aos outros (Moita Lopes, 2001).

A partir dessas conceituações que ampliam a noção canônica de narrativa, a perspectiva socioconstrucionista agrega características diversas à narrativa, como os conceitos de histórias de vida (Linde, 1997) e pequenas histórias (Bamberg; Georgakopoulou, 2008). No que se refere a esse último, trata-se de um termo guarda-chuva, o qual

captura uma gama de atividades narrativas sub-representadas, tais como relatos de eventos em andamento, eventos futuros ou hipotéticos, eventos compartilhados (conhecidos), mas também, alusões a relatos (anteriores), adiamentos de relatos e recusas em contar. [...] Pequenas histórias podem ser sobre eventos muito recentes (“esta manhã”, “noite passada”) ou ainda em desdobramento [...] Elas podem ser sobre incidentes que podem ter ocorrido (ou não) [...] Pequenas histórias podem até ser sobre – falando coloquialmente – “nada” (Bamberg; Georgakopoulou, 2008, p. 381, aspas no original).

Assim, o conceito de “pequenas histórias” assume grande importância nesta pesquisa, uma vez que, ao considerar como narrativas os diferentes tipos de interações discursivas – como histórias que já são conhecidas entre os interlocutores, adiamentos em relatar algo, eventos passados, futuros, muito recentes, entre outros –, também podemos incluir as conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021; Nóbrega; Griffo, 2022). Quanto a essas conversas, eu me concentrarei nelas no próximo capítulo (cf. item 3.3, p. 58); por ora, é preciso discutir acerca das narrativas de história de vida e de um aspecto central na união desses diversos tipos de narrativas: a avaliação.

Nos trabalhos pioneiros de Labov (1972), a avaliação já era entendida como um ponto relevante, tendo em vista que esse item justifica a importância da narrativa e explica por que ela merece ser contada. Ademais, na perspectiva laboviana, a avaliação pode ocorrer por meio de mecanismos externos e internos. Estes envolvem alterações lexicais ou oracionais em uma narrativa, funcionando como recursos sintáticos que intensificam, comparam, correlacionam e explicam ideias; aqueles incluem avaliação externa, suspensão da ação, avaliação encaixada e ação avaliativa.

Vale ressaltar que a avaliação encaixada se desenvolve no decorrer da narrativa, de modo que o narrador intercala uma avaliação de momentos específicos por meio de diálogos entre os personagens envolvidos, que ele mesmo constrói. Para Labov (1972), na avaliação encaixada, o narrador pode citar a si próprio como se estivesse falando a outra pessoa e/ou incluir uma terceira pessoa que comenta as ações do antagonista em relação ao narrador. Esse recurso também confere dramaticidade aos eventos narrados, orientando a interpretação dos acontecimentos sem interromper o fluxo narrativo.

Do ponto de vista socioconstrucionista, a avaliação permite que o enunciador encontre uma oportunidade para comentar elementos da narrativa, revelando suas crenças, valores, afiliações, posicionamentos sociais e qualificações (Bastos, 2005). Nesse sentido, a avaliação é entendida, sob essa perspectiva, de forma mais ampla, como “qualquer instanciamento produzida pelo falante que tenha sentido social ou indique o valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento” (Linde, 1997, p. 152). Dessa forma, a avaliação adquire uma dimensão que se refere às normas sociais.

O ato de avaliar é, então, percebido como um recurso profundamente persuasivo (Linde, 1997). Nesse viés, a avaliação se entrelaça ao aspecto moral da linguagem, podendo ser entendida, segundo Linde (1997, p. 152), como “qualquer enunciação do falante que transmita valor social ou atribua significado a uma pessoa, objeto, evento ou relação”. Ainda de acordo com Linde (1997, p. 153), “uma avaliação desse tipo compõe o coração da narrativa; a narrativa oral visa muito mais a alcançar um acordo sobre significados morais em diversas ações do que um simples reportar dessas mesmas ações”. Essa dimensão, portanto, mostra-se fundamental nas narrativas, pois essas frequentemente incluem comentários morais e julgamentos sobre a adequação de certos comportamentos e sobre os personagens envolvidos.

A partir disso, é possível expandir o foco da avaliação para entender como ela opera em narrativas de história de vida. Ainda em conformidade com Linde (1993), o ponto de partida para estudar histórias de vida é reconhecer que elas são comuns a praticamente todas as pessoas, representando algo que elas constroem e desenvolvem de maneira coesa. É por isso que, nessa perspectiva, a narrativa não é apenas uma sequência temporal de eventos, pois a veracidade dos fatos é menos importante do que o modo como o falante os apresenta como se fossem reais (Linde, 1993). Dessa maneira, podemos entender as narrativas de histórias de vida como “uma unidade social, contada em ‘pedaços’ ao longo da vida, e não apenas a junção de fatos ou incidentes colecionados ao longo da história do indivíduo” (Brigatte, 2009, p. 132, aspas no original).

Esse conjunto de narrativas precisa estar articulado de forma coerente para ser considerado autêntico e digno de credibilidade. Para tanto, Linde (1993) lança mão do conceito de “coerência narrativa”, o qual relaciona aspectos estruturais e ideológicos com a construção de uma história congruente. A autora chama a nossa atenção para dois princípios de coerência: a causalidade e a sequencialidade, sendo esta o encadeamento apropriado dos elementos das histórias ao longo da narrativa e aquela a articulação adequada entre esses elementos. Nas palavras de Biar (2012, p. 120), a causalidade emerge “da estruturação sintática das ações narrativas, ajudadas por vezes por outros recursos formais, como conectivos de causa, explicação ou consecutividade”, enquanto a sequencialidade não é determinada necessariamente “por uma ordem cronológica dos fatos tais como eles realmente tenham acontecido”.

Outro recurso avaliativo importante para a construção narrativa, sobretudo para as histórias contadas pelos participantes desta pesquisa, é o discurso reportado. Para De Fina (2003), esse recurso é utilizado para destacar aspectos relevantes do universo narrativo, objetivando, de forma específica, “transmitir a avaliação de quando os narradores usam suas próprias vozes ou quando usam as vozes dos outros para, implicitamente, destacar elementos da história” (p. 95). Desse modo, o discurso reportado pode ser direto, quando o narrador reproduz a fala dita ou pensada por ele ou por outra pessoa, e indireto, quando ocorre uma paráfrase de uma fala ou pensamento. No caso deste estudo, como se verá no capítulo das conversas (cf. p. 64), o discurso reportado direto foi mais recorrente, por parte dos professores-participantes, como um recurso de aproximação ou distanciamento ideológico-discursivos das falas reproduzidas.

Como se pôde observar, os estudos de narrativa apresentados nesta seção são fundamentais para as análises desta pesquisa. Ao investigar como os professores-participantes constroem suas narrativas de história de vida, tais estudos auxiliam na compreensão de como a avaliação, a coerência narrativa, os princípios de causalidade e sequencialidade e os discursos reportados interagem na expressão das emoções por meio do discurso. Em diálogo com essa perspectiva, discuto a seguir a noção de avaliação sob o prisma do Sistema de Avaliatividade, tendo em vista que esse instrumento teórico permite a identificação, em um nível microanalítico, de recursos textuais avaliativos, nomeando as emoções e os posicionamentos que emergem no discurso dos professores-participantes.

## **2.5 Avaliação e Sistema de Avaliatividade**

A avaliação consiste em uma prática social que se manifesta por meio da linguagem (gestos, sons, escolhas lexicais, símbolos gráficos, entre muitos outros recursos linguísticos orais e/ou escritos) e que, portanto, é fundamentalmente interacional (Thompson; Hunston, 2006). Valendo-se da avaliação, os falantes/escritores e os ouvintes/leitores constroem seus posicionamentos sociais, expressando suas opiniões, suas ideias e suas emoções no mundo. Nesse cenário, a avaliação está relacionada à constante negociação de valores e de significados entre sujeitos,

de modo que cada enunciado entra em processos de alinhamento ou desalinhamento com os outros, ajudando-nos a compreender os níveis e tipos de solidariedade ideológica que os autores mantêm com seus potenciais leitores/ouvintes (Oteíza, 2017, p. 457).

Para Martin (2001), as avaliações são classificadas como explícitas, quando estão diretamente expressas no texto, e implícitas, quando ocorrem de forma indireta, dependendo de inferências ou interpretações do leitor/ouvinte. Tendo isso em vista, Linde (1997) já recomendava em seus estudos que a análise de instâncias avaliativas fosse além da estrutura dos enunciados e considerasse também as normas sociais.

Por esse motivo, além dos estudos de narrativa, descritos anteriormente, esta pesquisa tem como pressuposto teórico-analítico o Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005; Nóbrega, 2009), o qual possibilita uma análise da avaliação microdiscursiva pelo olhar das escolhas léxico-gramaticais e pela construção de diferentes significados que tais escolhas criam. Esse sistema se inscreve no escopo teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014) e é sobre ela que me debruço brevemente antes de tratar, de fato, do Sistema de Avaliatividade.

No que se refere à LSF, é válido destacar que ela foi elaborada entre as décadas de 1960 e 1980 por Michael A. K. Halliday, apresentando-se como uma abordagem inovadora que, posteriormente, teria um impacto significativo nos estudos da linguagem. Halliday (1994), em sua teoria sistêmica, propõe que os significados sejam compreendidos como resultados de escolhas, permitindo que a linguagem, ou qualquer sistema semiótico, seja entendida como uma rede de alternativas interligadas. A LSF, então, pode ser descrita “como uma teoria semântica de linguagem que possibilita a análise de textos e seus contextos de uso” (Nóbrega, 2009, p. 42). Nesse viés, a linguagem é compreendida a partir da construção do mundo, que nos ajuda a dar sentido às nossas experiências, e da interação com os outros, que nos permite influenciar os demais.

Assim, a perspectiva sistêmico-funcional ocupa-se da teorização das diferentes funções do sistema linguístico na construção de significados no mundo. Para mapear essas funções que a linguagem desempenha na comunicação, Halliday (1994) identifica três metafunções: a ideacional, a textual e a interpessoal. De acordo com Gouveia (2009), os significados ideacionais referem-se à forma como

construímos nossas experiências por meio da linguagem. Já os significados textuais são fundamentais para a organização da informação em forma de mensagens. Por último, ainda segundo Gouveia (2009), os significados interpessoais refletem as relações sociais que se estabelecem entre os interlocutores e as atitudes que expressam ao se comunicar.

Neste estudo, para a realização das análises discursivas, interessa-me um enfoque específico nos significados interpessoais, considerando que constantemente manifestamos diversificadas posturas e desempenhamos diferentes papéis ao utilizar a língua. É por esse motivo que lanço mão do Sistema de Avaliatividade, o qual pode ser compreendido como um instrumento teórico-analítico voltado para os mecanismos de avaliação expressos pela linguagem. Esse recurso oferece aos usuários formas variadas de utilizar itens avaliativos nas interações do dia a dia (Vian Jr; Souza; Almeida, 2010). O Sistema de Avaliatividade, então, insere-se na metafunção interpessoal, ele está relacionado às interações sociais discursivas dos falantes/escritores, e, de acordo com Vian Jr. (2010), situa-se na interface entre o estrato da semântica do discurso e o estrato da léxico-gramática. Em conformidade com o autor,

[a] relação entre linguagem e contexto e as possibilidades de avaliações que podem ser feitas pelos usuários nos contextos em que interagem faz emergir o Sistema de Avaliatividade como um sistema de recursos interpessoais à disposição do produtor de textos para que se posicione em relação ao que expressa (Vian Jr., 2010, p. 28).

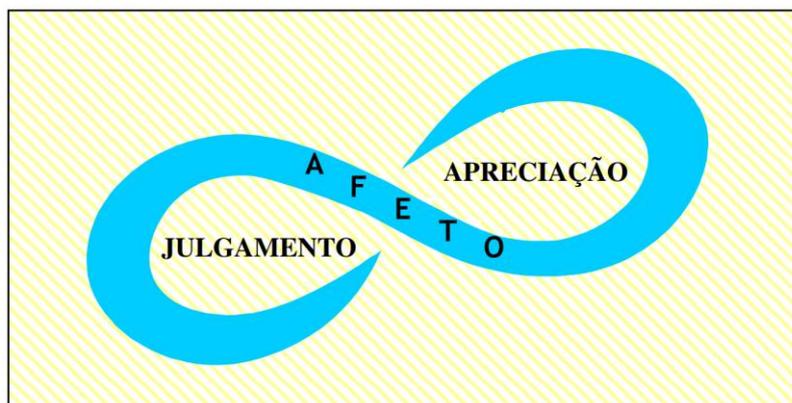
Desse modo, como postulado por Martin e White (2005), as ferramentas que esse sistema disponibiliza para a análise de avaliações discursivas são provenientes de três subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação<sup>13</sup>. O primeiro deles (o subsistema Atitude), viabiliza a compreensão da natureza atitudinal da avaliação, como sentimentos, gostos e julgamentos. O subsistema Engajamento, por sua vez, possibilita a investigação das negociações de sentidos e das vozes presentes no discurso. Já o terceiro subsistema, a Gradação, é o que permite identificar o grau de intensidade das avaliações.

---

<sup>13</sup> Grafados com a primeira letra maiúscula para diferenciá-los dos usos corriqueiros dessas palavras.

Isto posto, cada um dos subsistemas contribui para o entendimento de diferentes construções de significados. Nesta dissertação, porém, interessa-me especialmente a análise das avaliações de caráter subjetivo presentes nas narrativas minhas e de Adélia, Carlos e Conceição, as quais são perpassadas por emoções. Sendo assim, meu foco se voltará para o subsistema Atitude, com o intuito de investigar nossas escolhas léxico-gramaticais avaliativas no que se refere a pessoas, fatos ou objetos.

O subsistema Atitude “ocupa um lugar central no processo avaliativo” (Almeida; Vian Jr., 2018, p. 277), considerando que suas categorias refletem os diferentes níveis em que a avaliação se manifesta e se constrói no discurso. Essas categorias se classificam em: Afeto, Julgamento e Apreciação<sup>14</sup>. Nesse contexto, tendo em vista que as emoções envolvem nossos sentidos atitudinais, o Afeto atravessa as duas outras classificações, como ilustrado por Nóbrega (2009) no quadro abaixo.



**Quadro 1:** Representação do Afeto no Julgamento e na Apreciação (Nóbrega, 2009, p. 94)

Também é válido ressaltar que o Julgamento e a Apreciação representam emoções institucionalizadas, possibilitando nossa interação dentro das comunidades (Almeida, 2010). O Julgamento, então, é a categoria semântica que permite identificar as avaliações positivas ou negativas do comportamento dos indivíduos, a partir de diversos princípios normativos (Martin; White, 2005). Essas avaliações, de acordo com Ikeda (2010), podem ser explícitas ou implícitas,

<sup>14</sup> Ibidem.

expressando crítica/elogio e/ou condenação/exaltação no que se refere à conduta humana.

Ademais, o Julgamento se divide em duas subcategorias: estima social e sanção social. A primeira corresponde às avaliações capazes de elevar ou rebaixar alguém na estima de sua comunidade (White, 2004). No entanto, o Julgamento de estima social não acarreta ao indivíduo implicações de caráter legal ou moral. Ele é composto de três tipos: normalidade, capacidade e tenacidade. Em conformidade com tais classificações, o comportamento humano pode ser avaliado pela sua normalidade ou não normalidade quanto às regras sociais, pela sua in/capacidade de realizar algo e pela sua tenacidade, ou melhor, seu comprometimento frente a alguma situação. Isso pode ser mais bem ilustrado com os exemplos do quadro 2 abaixo:

JULGAMENTO DE ESTIMA SOCIAL		
<b>Normalidade</b>	o quão especial alguém é?	<i>Excêntrico, normal, estranho, encantador, imprevisível, familiar, obscuro, estável...</i>
<b>Capacidade</b>	o quão capaz alguém é?	<i>Hábil, imaturo, competente, improdutivo, inteligente, burro, saudável, doente...</i>
<b>Tenacidade</b>	o quão dependente alguém é?	<i>Corajoso, tímido, perseverante, covarde, leal, impaciente, decidido, distraído...</i>

**Quadro 2:** Estima social (Aguiar; Nóbrega, 2023)

O Julgamento de sanção social, por sua vez, diz respeito às avaliações que envolvem regulações e leis sobre como se portar segundo instituições sociais, como o Estado e a Igreja (Almeida, 2010). Dessa maneira, o Julgamento de sanção social se subdivide em dois tipos: veracidade e propriedade. Este trata da repreensão ou valorização de um comportamento no âmbito da ética; aquele refere-se à avaliação da conduta humana no âmbito da honestidade. Essas duas subclassificações podem ser mais bem visualizadas a seguir no quadro 3:

JULGAMENTO DE SANÇÃO SOCIAL		
<b>Veracidade</b>	o quão honesto alguém é?	<i>Verdadeiro, falso, honesto, desonesto, franco, manipulador, direto, discreto...</i>
<b>Propriedade</b>	o quão distante da repreensão alguém está?	<i>Bom, mau, ético, antiético, generoso, imoral, humilde, corrupto, altruísta, injusto...</i>

**Quadro 3:** Sanção social (Aguiar; Nóbrega, 2023)

É necessário destacar, em consonância com Aguiar e Nóbrega (2023), que, embora os exemplos em itálico dos quadros 2 e 3 contribuam para compreender as categorias de Julgamento, eles não devem ser levados ao pé da letra, uma vez que esses léxicos apenas têm caráter avaliativo quando situados em um contexto específico. Portanto, deve-se considerar que, em alguns casos, o discurso pode não apresentar um léxico avaliativo explícito.

Explicada a categoria do Julgamento e suas subcategorias, discorro sobre a *Apreciação*, a qual se ocupa das avaliações feitas no âmbito da estética e da forma. Essa categoria semântica refere-se, em outras palavras, à avaliação de fenômenos naturais e semióticos, considerando as maneiras como são valorizados ou não em um campo específico (Martin; White, 2005).

São três tipos que compõem a *Apreciação*: a *Reação*, a *Composição* e a *Valoração*. Contudo, não me debruçarei sobre eles, já que, conforme Martin e White (2005), as avaliações de *Apreciação*, em muitos contextos, podem ser lidas como *Julgamento*, a depender do foco dado à análise (se no objeto ou no indivíduo por trás dele). Para exemplificar, Carvalho (2010) explica que um elogio a um documentário pode ser entendido, por um lado, como *Apreciação*, já que valoriza a obra, e, por outro, como *Julgamento*, considerando que implicitamente o elogio é destinado a quem produziu o documentário. Assim,

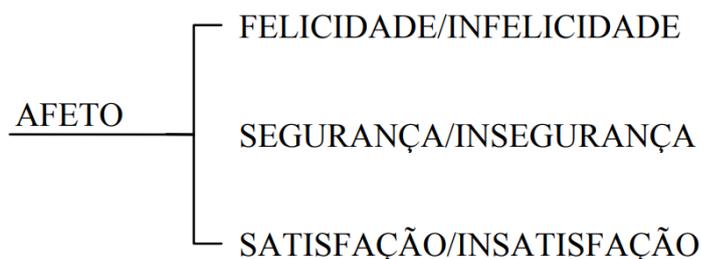
[c]abe ao analista decidir se usará como critério de distinção entre *Apreciação* e *Julgamento* o alvo da avaliação apenas (o comportamento de participantes conscientes ou o produto semiótico) ou se a codificação dupla é mais adequada para seus propósitos (Carvalho, 2010, p. 120).

Finalmente, discuto sobre a categoria do *Afeto*, a qual permeia as outras categorias e tem como função a expressão das emoções no discurso, de forma explícita ou implícita. Isso porque o *Afeto* “é o centro das atitudes que expressamos” (Vian Jr., 2010, p. 20). Nesse sentido, essa categoria semântica é uma ferramenta analítica pertinente para a compreensão de como os indivíduos se comportam emocionalmente no que se refere a pessoas, coisas, fatos e objetos (Martin, 2001).

Com base em Martin e White (2005), Almeida (2010) lista seis características a serem consideradas para a identificação do *Afeto*. Dentre elas, ressalto a consideração cultural de sentimentos como positivos e negativos, ou seja,

os positivos são os que proporcionam uma experiência agradável, enquanto os negativos, por outro lado, geram sensações desagradáveis. Outra característica apresentada por Almeida (2010) que destaco aqui é que os sentimentos resultam de emoções, uma vez que ela considera emoção como uma experiência mais interna e paralinguística (como tom de voz, ênfase etc.) em comparação com sentimento. No entanto, como discutido no capítulo 2 (cf. p. 37), neste estudo, embora eu priorize o uso do termo “emoções”, não busco contrastá-lo conceitualmente com o termo “sentimentos”. Além disso, como já mencionado, opto por usar a palavra “Afeto” somente para me referir à categoria atitudinal do Sistema de Avaliatividade.

Outro fator abordado por Almeida (2010) e que julgo importante realçar é que, para a identificação do Afeto, deve-se levar em consideração o seu agrupamento em três conjuntos: in/felicidade, in/segurança e in/satisfação. Essa classificação pode ser mais bem visualizada com o quadro 4 abaixo:



**Quadro 4:** Tipos de afeto (Almeida, 2010, p. 105, com base em Martin; White, 2005)

O primeiro conjunto, referente à in/felicidade, ele engloba emoções ligadas ao coração, como o ódio, a tristeza, o amor e a felicidade. Tais sentimentos abrangem tanto emoções alegres quanto tristes, permitindo direcionamentos afetivos que se relacionam com o ato de gostar ou não (Martin; White, 2005). Já o conjunto da in/segurança, abarca sentimentos de confiança, temor, ansiedade, ou seja, emoções que se relacionam ao bem-estar social. Por último, ainda de acordo com Martin e White (2005), o conjunto da in/satisfação inclui emoções ligadas à realização de objetivos, como curiosidade, tédio, desagrado e respeito. Nesse contexto, essas emoções refletem a sensação de sucesso ou de frustração diante das atividades em que os indivíduos se engajam, englobando papéis tanto de participantes quanto de observadores da ação.

Mediante o exposto, o Sistema de Avaliatividade, com suas diversas categorias e subcategorias, mostra-se uma ferramenta altamente relevante para a realização das análises discursivas desta dissertação. Conforme discutido ao longo desta seção, esse recurso analítico permite que eu identifique a construção avaliativa das emoções nos discursos originados das interações entre mim e Adélia, Carlos e Conceição. Essas interações, que denomino aqui como conversas exploratórias (Miller, 2001; Nóbrega; Griffo, 2022), serão aprofundadas no próximo capítulo, onde também apresentarei os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento desta pesquisa.

### **3**

## **Horizontes teórico-metodológicos**

Apresento, neste momento, os horizontes metodológicos trilhados e os procedimentos adotados para o desenvolvimento desta dissertação. Em primeiro lugar, abordo a perspectiva qualitativa e interpretativista, bem como a sensibilidade autoetnográfica, as quais orientam esta pesquisa, destacando como essas abordagens permitem uma exploração profunda das interações entre pesquisador e participantes, além das emoções e percepções envolvidas. Em seguida, exponho as questões éticas que guiaram a condução do estudo, reforçando meu compromisso com o respeito e a autonomia dos professores-participantes que se dispuseram a participar das conversas.

Na sequência, introduzo o conceito de conversas exploratórias, adotado como metodologia central para capturar, de forma mais espontânea e orgânica, as experiências e reflexões dos participantes sobre suas trajetórias e vivências docentes. Para melhor contextualizar essas conversas, descrevo as particularidades dos encontros com cada participante. Explico, enfim, o processo de tessitura de entendimentos, desde os cuidados com a obtenção de consentimento dos participantes até a transcrição das conversas, elementos essenciais para garantir a fidelidade ao vivido e à complexidade dos relatos.

### **3.1**

#### **Abordagem qualitativa e sensibilidade autoetnográfica**

Esta dissertação está ancorada no paradigma metodológico qualitativo e interpretativista (Denzin; Lincoln; 2006). Trata-se, em outras palavras, de um estudo que objetiva localizar o pesquisador e os participantes no mundo, ressaltando “a natureza socialmente construída da realidade” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23), a partir de um viés interdisciplinar. Isso porque a investigação realizada figura a minha compreensão, enquanto professor-pesquisador-participante, coconstruída com os professores-participantes desta pesquisa sobre as avaliações e os sentimentos presentes em nossos relatos sobre vivências e violências nas escolas. Logo, a compreensão resultante é alicerçada em um conjunto de crenças e emoções,

tanto dos participantes quanto minhas, em relação ao mundo (Denzin; Lincoln, 2006).

Nessa toada, é importante ressaltar a forte dimensão autoetnográfica que atravessa esta pesquisa, uma vez que há “a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado” (Denzin; Lincoln; 2006, p. 23). A essa proximidade, portanto, chamarei de sensibilidade autoetnográfica, conforme cunharam Biar e Torres (2018). Para esses autores, o apelo às sensibilidades autoetnográficas é entendido como “forma de descortinar percursos de pesquisa em geral despercebidos ou deliberadamente apagados dos relatórios de pesquisa” (Biar, Torres, 2018, p. 191). Nas palavras de Adams, Ellis e Holman Jones (2017), os estudos autoetnográficos possibilitam a exploração de experiências vividas em contextos íntimos, além de interações cotidianas. Por isso, ao me inspirar em uma escrita autoetnográfica, baseio-me em dois objetivos apontados por Ribeiro Jr. (2023). O primeiro deles é investigar a interseção entre o individual e o coletivo, incorporando tanto minha experiência pessoal quanto as de Adélia, Carlos e Conceição. Já o segundo objetivo da minha escrita, ainda em conformidade com Ribeiro Jr. (2023), é criar conexões culturais e aproximar o leitor das histórias aqui compartilhadas.

A seguir, apresento brevemente as questões éticas envolvidas para a realização desta pesquisa.

### **3.2** **Questões éticas**

Julgo necessário registrar, no que diz respeito às questões éticas, que esta pesquisa cumpre todos os princípios expressos na Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, referente a pesquisas envolvendo seres humanos, assim como atende a todos os critérios mencionados na Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016, cujo conteúdo dispõe sobre normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Desse modo, a autonomia dos participantes foi respeitada, uma vez que eles foram alertados, tanto por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) quanto oralmente, sobre o direito de participarem ou não da pesquisa, podendo, inclusive, retirarem sua participação a qualquer momento, sem que houvesse qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

Também reforço a relevância da participação dos professores-colaboradores na coconstrução desta pesquisa. Tal participação não apenas contribuiu com pontos de vistas únicos e experiências singulares de profissionais que vivenciam o cotidiano da escola pública, como também está possibilitando, por meio desta dissertação, a divulgação de conhecimentos pertinentes para outros professores e pesquisadores, principalmente no que tange à experiência docente diante de violências escolares.

Nas próximas seções, explico o que são as conversas exploratórias e o contexto para a realização delas.

### **3.3 Conversas exploratórias**

As conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021; Nóbrega; Griffo, 2022) são interações que ocorrem em diferentes contextos, incluindo o da pesquisa acadêmica, entre o pesquisador e os participantes, de modo que esses sujeitos coconstruem entendimentos acerca de suas experiências pessoais, externalizando de forma mais espontânea suas emoções e suas percepções avaliativas sobre a vida social. Para Maciel (2021, p. 148), essas conversas traduzem “[o] desejo de sermos menos um entrevistador ou uma entrevistadora com um roteiro em mãos e mais alguém que deseja conversar e trabalhar para entender acolhendo os espontâneos de cada interação”.

Diferentemente das entrevistas tradicionais de pesquisa, as conversas exploratórias, como já mencionado, têm um tom espontâneo e até mesmo informal. No meu caso, dada a minha proximidade com os participantes, essa característica ficará bastante evidente nos excertos das conversas analisados no próximo capítulo. Além disso, como o foco das conversas exploratórias está na interação conjuntamente construída entre os participantes, ela suscita reflexões e aprendizagens que não podem ser previstas ou roteirizadas. Isso se deve ao fato de a conversa exploratória, segundo Nóbrega e Griffo (2022, p. 7), apresentar “ausência de um roteiro com uma lista de perguntas pré-formuladas; respeito à agentividade da participante; flexibilidade dos papéis na busca por entendimentos mútuos; espontaneidade ao compartilhar vivências pessoais e profissionais”.

É válido destacar, no entanto, que algumas questões atravessaram, direta ou indiretamente, minhas conversas com Adélia, Carlos e Conceição, tais como:

- Por que você quis se tornar professor(a)?
- Quando você decidiu se tornar professor(a), você tinha conhecimento das violências presentes na escola?
- Você já vivenciou algum caso de violência na escola?
- Por que permanecer na docência?

A partir disso, a conversa com cada um dos professores-participantes desta pesquisa foi ganhando seus próprios tons e formas. Logo, além de ouvi-los e em conjunto construirmos entendimentos acerca da temática principal aqui abordada, pude também relembrar momentos do Ensino Médio, com Conceição; rememorar vivências da época do movimento estudantil, com Adélia; e recordar de colegas da faculdade, com Carlos.

A seguir, contextualizo minhas interações com os professores, detalhando a maneira como se deram nossas conversas exploratórias, e explico mais um pouco a minha relação com esses participantes.

### **3.4**

#### **Contextualização das conversas e dos participantes**

Como já citado, ao mesmo tempo em que sou pesquisador, serei também participante da pesquisa. Isso porque, assim como argumentei no capítulo 2 (cf. p. 22), não me alinho a uma epistemologia de pesquisa que tenta apagar o pesquisador e sua subjetividade. Defendo, na verdade, que sejam borradas as fronteiras entre pesquisador e participante (Moita Lopes; Fabrício, 2019, p. 719), já que acredito na aprendizagem conjunta e na construção de práticas que possibilitam a (re)elaboração desses sujeitos (Nóbrega, 2009).

Também já mencionei que, além de mim, esta pesquisa tem como participantes três professores que, apesar de pouco tempo de formados, já são concursados na rede pública de ensino: a Adélia, a Conceição e o Carlos. Este é professor de Língua Portuguesa em um município de Minas Gerais e aquelas são professoras de Língua Portuguesa em municípios do Espírito Santo. Nesse cenário, devido ao fato de os participantes e eu residirmos não apenas em cidades como também em estados distintos, as conversas foram realizadas virtualmente, por meio

de videochamadas na plataforma *Google Meet*®. O primeiro contato com eles, no entanto, foi feito através do aplicativo de mensagens *Whatsapp*®, onde pude explicar sobre a minha pesquisa, instruí-los sobre sua participação e sobre as questões éticas envolvidas, além de disponibilizar para a leitura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Anexo 1). Desse modo, após concordarem em participar, as conversas foram agendadas e esses pontos mencionados foram reforçados por mim durante os encontros.

Não posso deixar de pontuar o fato de que, por coincidência ou não, nas três conversas (que foram realizadas individualmente) Adélia, Conceição e Carlos haviam chegado das escolas onde trabalham. Nesse contexto, embora estivessem cansados depois de um longo dia de labuta, contaram-me pacientemente suas rotinas, suas angústias e seus anseios. Por isso, deixo aqui registrado meu agradecimento a esses três participantes que dispuseram de um tempo precioso de suas vidas para contribuírem com esta pesquisa, compartilhando comigo suas experiências vivenciadas em sala de aula, suas emoções e suas avaliações acerca da escola, da educação, do fazer docente e, de modo geral, da vida. Dessa forma, é importante dizer que as conversas foram atravessadas por olhares nostálgicos de amigos que há muito não se viam, por saudosas gargalhadas que fizeram lembrar outrora e por afetos de cumplicidade que sobrevivem ao tempo.

A primeira conversa foi realizada com Conceição, no dia 7 de maio de 2024, e teve duração de 1 hora 49 minutos e 28 segundos. Era final de tarde de uma terça-feira e, quando a videochamada foi iniciada, Conceição estava sentada em sua cama com o notebook no colo enquanto comia um salgadinho industrializado à base de milho (que no Espírito Santo chamamos de *chips*). A descrição dessa cena descontraída revela o quão confortável Conceição estava, além de ilustrar o nível de aproximação entre mim e ela. Isso porque nós somos amigos desde o Ensino Médio, período em que estudamos juntos e nos víamos diariamente, das 7h às 16h30. Foi nessa época, inclusive, que fervilhou mais intensamente o sonho de nos tornarmos professores. Durante esses anos de amizade, além das conversas e dos sonhos compartilhados, também dividimos a autoria de poemas, os quais nos renderam premiações locais e memórias inesquecíveis.

A segunda conversa foi realizada com Carlos, no dia seguinte, 8 de maio de 2024. A duração foi de 1 hora 31 minutos e 37 segundos. Carlos e eu nos conhecemos na graduação, éramos da mesma turma e, por isso, fizemos diversas

disciplinas juntos, o que nos possibilitou participar de muitas discussões sobre Literatura, Linguística e Educação. Curiosamente, ele sempre conseguia emprestar a beleza de uma área para outra, de modo que, enquanto falava sobre educação, era inevitável que citasse um poema ou algum texto literário, estabelecendo um diálogo com o tema. Na época, desde as apresentações de trabalhos até os estágios supervisionados, o empenho e a dedicação de Carlos já eram evidentes. Minha admiração por ele também.

Para finalizar esta breve contextualização dos participantes, a última conversa foi realizada com Adélia, no dia 9 de maio de 2024. Das três conversas, essa foi a mais longa, com duração de 3 horas 36 minutos e 1 segundo. Minha amizade com Adélia e nosso companheirismo começaram no Ensino Médio, período em que ela era presidente e eu vice-presidente do grêmio estudantil e, desde essa época, ela já se mostrava, ao mesmo tempo, determinada e sonhadora. Adélia foi uma das poucas pessoas que eu conheci que, com tão pouca idade, falava da área de Letras com um brilho especial nos olhos e com uma propriedade quase autodidata, de quem pesquisava por conta própria sobre fenômenos linguísticos, ao passo que devorava obras literárias. A boa comunicação e o engajamento social e político de Adélia sempre foram notórios e ficarão evidentes nos excertos que serão analisados no capítulo 5. Antes, porém, descrevo a etapa de geração de dados na próxima seção.

### **3.5 Tessituras de entendimentos**

Apesar de ser tradicionalmente chamada de “geração de dados” nas pesquisas acadêmicas, optei por chamar essa etapa do estudo de “tessitura de entendimentos”, como uma tentativa de humanizar o processo investigativo. Essa escolha reflete o meu entendimento de que o que os participantes trazem nas interações não são simplesmente “dados”, mas experiências de vida atravessadas por fragilidades e vulnerabilidades. A meu ver, transformar essas vivências em dados desconsidera a ética que deve orientar o cuidado com essas narrativas. Assim, a opção por “tessitura” é uma tentativa de traduzir a ideia de coconstrução e de horizontalidade no diálogo, privilegiando a espontaneidade e a diminuição das hierarquias tradicionais entre pesquisador e participantes.

Essa etapa de tessitura de entendimentos foi possibilitada pelas conversas exploratórias e se iniciou após a aprovação deste projeto pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (cf. Anexo 2), momento em que expliquei os objetivos da pesquisa e as fases de elaboração desta dissertação para Adélia, Carlos e Conceição. Para tanto, solicitei as assinaturas do TCLE, o qual esclarece de maneira mais detalhada a participação dos professores-colaboradores neste estudo. Como mencionado na seção anterior, os participantes e eu residimos em cidades distintas. Com isso, o TCLE foi assinado eletronicamente, por meio do portal *gov.br*. Vale destacar que esse recurso tem a mesma validade de uma assinatura física, uma vez que é regulamentado pelo Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Em seguida, agendei os encontros com cada participante, a fim de conversarmos sobre suas experiências em sala de aula, bem como sobre suas emoções e avaliações acerca das violências no ambiente escolar, as quais são cotidianamente vivenciadas e noticiadas. Nesse contexto, com a devida autorização dos participantes, as conversas foram gravadas em áudio através de um gravador externo — de modo que houve apenas o registro de voz dos participantes, sem a captura de suas imagens —, e, posteriormente, transcritas por mim.

Para interpretar e entrelaçar os entendimentos coconstruídos nas conversas exploratórias, escutei as gravações e as transcrevi. Essa fase da pesquisa foi por mim realizada a partir das minhas escolhas quanto às categorias descritivas e à disposição gráfica no meio escrito, respeitando, entretanto, as convenções de transcrição adaptadas por Bastos e Biar (2015), pautadas nos estudos de Análise da Conversação. Convenções, essas, normalmente utilizadas nos estudos em linguagem da linha de pesquisa Discursos, vida social e práticas profissionais, do PPGEL, da PUC-Rio. Após reler as transcrições, selecionei os fragmentos que mais me sensibilizaram, fazendo emergir em mim emoções semelhantes àquelas sentidas no momento das interações. Assim, organizei esses fragmentos em 11 excertos em formato de tabelas e os distribuí em cinco seções temáticas (que serão mais bem explicadas no próximo capítulo). Tais excertos foram enumerados à esquerda, linha a linha, a fim de facilitar a leitura e a referência a determinado trecho. Para intitulá-los, optei pela palavra “Excerto” na parte superior das tabelas, seguida do número equivalente à ordem em que o fragmento aparece (por exemplo: Excerto 1) e, na sequência, entre aspas, uma fala dita ou reportada pelos participantes naquele fragmento.

Realizei a tessitura de entendimentos primeiro no nível microdiscursivo, marcando os itens linguísticos avaliativos e objetivando compreender em quais trechos dos discursos se dava a construção das emoções, uma vez que toda emoção nasce de um fato avaliativo (Le Breton, 2019). Para tanto, lancei mão das categorias de análise do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005) (cf. p. 48), as quais me possibilitaram nomear os atravessamentos afetivo-avaliativos expressos pelas escolhas léxico-gramaticais dos participantes e minhas. Busquei identificar as construções narrativas, principalmente no que diz respeito às narrativas de história de vida (Linde, 1993), observando aspectos como a causalidade e a sequencialidade das histórias narradas. Simultaneamente, meu olhar se voltou a uma análise macrossocial, estabelecendo relações entre as falas situadas dos participantes e os contextos mais amplos, no nível ideológico, uma vez que as histórias de vida não são apenas narrativas individuais, mas são também a reprodução de valores construídos socialmente. Desse modo, pude tecer entendimentos acerca das aproximações e dos distanciamentos (re)produzidos por mim e pelos professores no que se refere a Discursos (Gee, 2015) que circulam socialmente.

No próximo capítulo, finalmente, dou início às análises das conversas feitas com Adélia, Carlos e Conceição.

## 4 Reflexões sobre as conversas exploratórias

Finalmente, reflito neste capítulo sobre as interações que tive com os participantes, nas quais construímos conjuntamente entendimentos acerca de nossas experiências em sala de aula. Dessa forma, o presente capítulo está organizado em cinco seções temáticas. Essa divisão foi estabelecida por mim de maneira orgânica, ao relacionar os excertos selecionados às temáticas principais desta dissertação. Assim, na primeira seção, intitulada “Ser professor(a)”, analiso as minhas motivações e as de Adélia para nos tornarmos professores, compreendendo como a participante constrói sua história (Linde, 1993).

Com o título “Violências na escola”, a seção seguinte busca investigar minhas emoções e as de Carlos, construídas em nossos discursos, no que se refere às violências que se concretizam na escola. Como mencionado no capítulo 2, com base em Charlot (2002), a escola se torna palco dessas violências. Já na terceira seção, cujo título é “Violências da escola”, analiso as construções linguísticas da violência, as quais ocorrem por meio dos discursos dos professores e de suas escolhas linguísticas avaliativas.

Na quarta seção, intitulada “Violências à escola”, destaco as conversas que tive com Adélia e Conceição e reflito sobre as emoções das participantes diante das violências cometidas por instituições governamentais não apenas contra a escola, mas também contra professores e alunos. Na última seção de análise, investigo o papel micropolítico das emoções de Adélia, Carlos e Conceição quanto ao motivo de permanecerem na docência, mesmo vivenciando os diferentes tipos de violências relatadas nas seções anteriores. Essa seção é, portanto, intitulada “Por que permanecer”.

### 4.1 Ser professor(a)

*O POETA E A DONA VÉIA*

*É, Poeta  
É por esta  
E outras  
Que cê é tachado de trouxa:  
Num mundo de doutor,*

*Advogado e engenheiro  
Cê quer virar professor  
Coisa que não dá dinheiro*

*Ah, Dona Véia  
Tá caduca das ideias  
Na minha vida,  
A poesia quem cura feridas,  
Os versos quem ditam as leis  
E pode retrucar  
Uma ou duas ou três...  
O preço está em educar!*

*Não, Poeta  
Vou ser honesta  
Não tô ruim da mente  
Cê é um menino inteligente  
E tem que fazer curso bão!  
Porque essa daí  
Não é profissão  
Nem aqui, nem ali*

*Ora, Dona Véia  
Existiria colmeia  
Sem as abelhas operárias?  
Ou obras literárias  
Se ninguém as escrevesse?  
A resposta é NÃO  
Assim é um “doutor” desses  
Sem a minha profissão!  
E que fique combinado:  
Só é doutor  
Quem tem doutorado!  
Eu sei, muitos se pasmam...  
Mas vou indo agora,  
As Letras me chamam  
Bom dia pra senhora.*

Dharvind Aguiar, 2017

O poema com que inicio esta seção de análise é de minha autoria e foi publicado em fevereiro de 2017, nas minhas redes sociais. Na ocasião, eu havia acabado de realizar a minha matrícula no curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. Os versos, então, traduzem a felicidade de um jovem ao dar o primeiro passo para a realização de um sonho há muito gestado: ser professor.

Nesse poema, as estrofes se alternam entre duas vozes contrastantes, sendo que uma retrata a visão conservadora da sociedade, representada por Dona Véia, e a outra, a visão idealista do Poeta no que concerne à educação e à literatura. Trocando em miúdos, de um lado, Dona Véia expressa sua preocupação com a escolha do Poeta, defendendo que ele escolhesse uma profissão que fosse tradicionalmente mais bem remunerada. Para isso, ela reproduz a crença popular de

que ser professor, na realidade, não é profissão. Já o Poeta, por outro lado, argumenta sobre a importância da poesia e do ato de ensinar, além de comparar, por exemplo, esse ofício com o trabalho das abelhas operárias, demonstrando que a educação alicerça não apenas as demais profissões como a sociedade. Também é válido mencionar o modo com que o Poeta ironiza o discurso popular que nomeia como “doutor” quem exerce uma profissão socialmente privilegiada. Para ele, essa alcunha deve ser associada somente ao título acadêmico, o que reforça sua valorização do conhecimento científico e da educação como profissão.

Ao revisitar esse poema, agora formado e já vivendo esse sonho, consigo interpretá-lo de maneira mais crítica. Isso porque, além da breve análise feita acima, é possível inferir do contexto de publicação e ler nas entrelinhas do texto a necessidade que eu tinha de validar minha escolha pelo curso de Letras. O jovem Dharvind, com apenas 18 anos e recém-saído do Ensino Médio, queria provar para as pessoas (e para si mesmo) que não somente nascera para a licenciatura, como também estava consciente do árduo caminho que seria trilhado, diferente do que popularmente se acredita quando alguém opta pela licenciatura, isto é, a crença de que essa opção é, na realidade, a falta de escolha ou de oportunidade de cursar algo tido como melhor. De todo modo, hoje, quando encaro esse poema, agradeço ao antigo eu que, com sua bravura ingênua e, até mesmo, com sua necessidade de validação, fez das Letras seu chamado, desse texto seu mantra e dos comentários negativos sua motivação para não desistir.

Assim como eu, há muitas pessoas que enfrentam estigmas quando verbalizam que querem ser ou que são professores. É por isso que, ao conversar com os participantes, meu intuito era entender, inicialmente, de onde partiu a vontade de se tornarem professores. Adélia, por exemplo, é uma das participantes que eu sabia que tinha esse desejo desde o Ensino Médio. Diante do meu questionamento, ela vasculha em sua memória acontecimentos da adolescência como razões para querer ser professora, o que veremos no Excerto 1.

**Excerto 1: “eu era vista, né?”**

01	Dharvind	(...) e aí eu queria saber por que que desde o
02		ensino médio você tinha essa certeza ((de ser
03		professora)) tão <u>forte</u> tão <u>firme</u> ? e >não sei< o
04		que te motivou, né?
05	Adélia	ai deus hh eu já respondi essa pergunta muitas
06		vezes, mas acho que na situação atual é diferente

07		com certeza. e é uma pergunta que eu sempre retomo
08		na minha cabeça. sempre tento respondê-la de vez
09		em quando pra me entender entender por que que eu
10		tô aqui mesmo né? hh=
11	Dharvind	pra relembrar, né? hh
12	Adélia	=por que que eu tô aqui <u>mesmo</u> né? não tô entendendo
13		ainda estou tentando entender a minha vida. cara,
14		realmente >assim< no ensino médio eu tinha essa
15		certeza muito grande de que eu queria ser
16		professora. queria estudar literatura
17		principalmente, né? antes do ensino médio eu tive:
18		uma experiência muito forte com leitura. de ser
19		leitora de me construir leitora. então com a
20		biblioteca da escola >porque eu não comprava
21		livro< os que eu comprava nessa época eram, tipo,
22		dois reais, dez reais no máximo, né? nessa época
23		eu li muitos livros na escola, muitos livros. eu
24		fui conhecendo muitos mundos por meio disso.
25		nesses dias mesmo eu tava pensando em como que a
26		leitura >e não só a leitura< a escola em si, a
27		educação e vários outros fatores aí também... as
28		escolas onde eu estudei, as pessoas com quem eu
29		estive, de quem eu fui amiga, enfim... o fato de eu
30		ser uma mulher branca também: a minha condição
31		socioeconômica >enfim< vários fatores
32		influenciaram pra que eu conhecesse muitos
33		autores, pra que eu conhecesse alguns títulos, pra
34		que eu conhecesse algumas coisas por exemplo de
35		cultura pop, de cinema, enfim... só que eu acho que
36		foi assim: eu conhecer essas coisas todas foi uma
37		quebra de <u>barreiras</u> , sabe? eu não acho que: dentro
38		da minha família, dentro do meu histórico, da
39		condição de vida que eu tive foi algo que seria
40		comum, seria normal. tanto que cinema por exemplo
41		é uma coisa que até hoje eu sinto que eu sei muito
42		pouco, porque eu não tive tanto acesso quando eu
43		era adolescente quando eu era mais nova enfim
44		comparado com hoje em dia. enquanto: talvez alguns
45		mais ricos, pessoas mais ricas daquela época já
46		acessavam mais coisas. então durante o ensino
47		fundamental dois eu considero sim que eu tive um
48		rompimento muito grande na minha vida de várias
49		coisas, né? de me construir leitora, como eu
50		falei, de conhecer pessoas que gostavam de ler,
51		pessoas que viviam isso. foi a época que eu tinha
52		o clube do livro lá em Bom Jesus. conheci fiz
53		várias amizades por meio do clube do livro. então
54		falar de livros falar dos meus gostos era uma
55		oportunidade pra eu interagir com as pessoas, era
56		uma oportunidade pra eu <u>estar</u> com as pessoas me
57		conectar. que eu não tinha muito isso também de
58		sair >por outros motivos né< eu não fui criada com
59		a: possibilidade de sair muito, né? aí tinha isso
60		eu era uma nerdola hh eu era supernerd, adora:va
61		estudar, adora:va ir pra escola. a escola era um
62		ambiente muito acolhedor pra mim, né? era um
63		ambiente seguro pra mim. era assim: onde eu sentia
64		que eu podia ser eu. era onde eu sentia que eu era
65		também admirada elogiada, eu era <u>vis:ta</u> , né? e
66		eu sei que a escola não é assim pra todo mundo,
67		né? ano passado, quando eu vim pra escola pública

68	eu pensei muito nisso foi... talvez uma das coisas
69	que eu mais pensei, né? de levar como um princípio
70	mesmo no dia a dia de que a escola até onde eu
71	conseguisse eu ajudaria ela a ser um espaço
72	seguro. eu sei que ela é um espaço de muitas
73	violências de manutenção de muitas violências. e
74	aí eu acho que esse meu amor pela escola, hoje em
75	dia eu vejo até mesmo assim- eu até problematizo
76	isso porque eu acho que era uma certa dependência
77	e:: no sentido >assim< de:: um <u>apego</u> também, sabe?
78	eu pensava "nossa, um dia eu vou ter que largar a
79	escola. um dia eu vou ter que estudar uma coisa
80	específica, não vou estudar várias coisas
81	diferentes. eu vou ter que estar num espaço
82	<u>diferente</u> " então hoje às vezes eu problematizo em
83	<u>terapia</u> mas no geral era muito rico, né? >assim<
84	querer continuar no espaço da escola, acho que era
85	um espaço que eu admira:va muito.

O Excerto 1 começa com uma pergunta que faço à Adélia, baseada na lembrança que tinha dela durante o Ensino Médio, época em que a via como alguém com a certeza de ser professora. Ao utilizar as expressões “tão forte tão firme” (linha 3), com ênfase na pronúncia, eu reforço essa imagem que guardava dela. No âmbito do Sistema de Avaliatividade, realizo um Julgamento de estima social no nível da tenacidade, uma vez que avalio positivamente a postura determinada de Adélia.

Ela, então, ri e diz já ter respondido a essa pergunta muitas vezes. No entanto, quando afirma que “na situação atual é diferente com certeza” (linhas 6-7), ela indica uma mudança em sua perspectiva. Isso porque, embora a pergunta seja recorrente, a resposta não permanece estática, sugerindo que vale a pena ser contada. Também complementa com a ideia de que essa pergunta é constantemente retomada por ela e que isso contribui com o entendimento de si mesma (linhas 8-10). Desse modo, esses elementos podem ser entendidos como justificativas para a narrativa que Adélia construirá em seguida: sua história de vida (Linde, 1993).

Entre as linhas 17 e 24, Adélia faz uma digressão para antes do Ensino Médio e narra sua construção identitária como leitora, que, segundo ela, foi “uma experiência muito forte” (linha 18). Nesse sentido, ela destaca que seu contato com a leitura foi possibilitado, principalmente, pela escola, o que permitiu que conhecesse muitos livros, muitas realidades ou, como ela mesma descreve, “muitos mundos” (linha 24). Ademais, Adélia expressa um Afeto explícito de segurança,

avaliando positivamente a contribuição da escola para sua formação enquanto leitora.

Em seguida, a participante amplia sua narrativa, adicionando fatores que possibilitaram que ela conhecesse diversos autores, obras literárias, além de outras artes como a cultura pop e o cinema. Para ela, as escolas onde estudou, as pessoas com quem conviveu, sua condição socioeconômica, bem como o fato de ser uma mulher branca, foram determinantes para a construção de seu capital cultural. Essa percepção é interessante porque indica que Adélia compreende que seu conhecimento e suas práticas sociais são sócio-historicamente situadas (Fabrício, 2006), assim como demonstra ter um entendimento crítico sobre o privilégio simbólico de sua cor (Bento, 2022) no contexto macrossocial do Brasil, onde as marcas da escravização, através do racismo, recaem ainda hoje sobre pessoas negras, privando-as de muitas oportunidades.

Entretanto, embora Adélia faça esses apontamentos acerca do lugar em que ocupa na sociedade, nas linhas que se seguem, ela julga de maneira enfática que “conhecer essas coisas todas foi uma quebra de barreiras” (linhas 36-37), isto é, não era esperado que ela obtivesse tanto conhecimento sobre literatura e cultura, segundo narra, tendo em vista seu histórico familiar e sua condição social. Para reforçar essa ideia, Adélia exemplifica entre as linhas 40 e 46 que, em comparação com pessoas mais ricas, ela sente que não conhece o bastante sobre cinema, já que não teve tanto acesso a essa arte na adolescência. É possível inferir, então, que essa participante avalia positivamente que os contextos pedagógicos proporcionados pela leitura — não apenas dentro da escola, mas também fora dela, como em um clube do livro —, alteraram as rotas de sua vida, fazendo-a conhecer e se conectar com pessoas cujos gostos e interesses se assemelhavam aos seus.

Em suma, podemos inferir, pela fala de Adélia, que a leitura e a educação, de forma geral, são inseridas em seu discurso como fatores que a aproximaram um pouco mais do centro da sociedade (Moita Lopes, 2006), possivelmente diminuindo as desigualdades intelectuais e sociais por ela vivenciadas. Ao defender que tais fatores a possibilitaram conhecer diferentes expressões artísticas, ela constrói uma crítica positiva sobre sua trajetória. Ademais, há emoção de resiliência que emerge no trecho em questão da narrativa, o que me faz refletir, no âmbito micropolítico das emoções, que essa resiliência contribuiu para que as relações de poder a que Adélia estava submetida, dado seu histórico de vida, fossem atenuadas.

Na linha 60, ela avalia que era “nerdola” e “supernerd”, atributos tidos socialmente como pejorativos. Em sua fala, contudo, Adélia utiliza esses estereótipos positivamente e com bom-humor, entre risadas, parecendo ressignificar tais expressões. Assim, por meio das escolhas lexicais mencionadas, a participante expressa um Julgamento de estima social no âmbito da tenacidade, julgando de maneira positiva seu comprometimento com os estudos. Isso porque, para ela, o gosto por estudar não é um demérito, o que se demonstra nas linhas 60 e 61, quando afirma que “adora:va” estudar e ir à escola, com prolongamento da pronúncia dessa palavra. A partir desse posicionamento, ao defender que a escola, para ela, era um ambiente muito acolhedor e seguro, Adélia também avalia sua vivência na escola de forma satisfatória, exprimindo em seu discurso um Afeto de segurança, visto que nesse lugar ela podia ser ela mesma, ou seja, podia se expressar livremente.

No que se refere aos Discursos (Gee, 2015) movimentados na sociedade, Adélia parece se desalinhar daqueles que colocam a escola como um ambiente hostil e inseguro, como os que defendem a existência de doutrinação ideológica nas escolas brasileiras<sup>15</sup>. Penso que Discursos desse tipo são muito perigosos à liberdade de expressão dos estudantes, mas, sobretudo, dos professores, considerando que eles vêm acompanhados de medidas políticas que objetivam monitorar o fazer docente e censurar o trabalho crítico e criativo desses profissionais. Em oposição a esses Discursos, em sua narrativa, Adélia constrói emoções de alegria e confiança ao se lembrar da vivência acolhedora que pôde experimentar na escola, sentindo que havia liberdade para conhecer, criar e se expressar nesse ambiente.

Esse entendimento leva a crer que o desejo de se tornar professora pode ser explicado, entre outras coisas, pela boa experiência de Adélia na escola, seja enquanto aluna, seja enquanto sujeito, ser humano. Experiência que decorre de sua relação de afeto, não apenas com a instituição e com os estudos, mas principalmente com os professores. Isso pois, nas linhas 64 e 65, quando a participante faz o seguinte relato: “[a escola] era onde eu sentia que eu era também admira:da elogia:da, eu era vis:ta, né?”, ela avalia, de forma implícita, o

---

<sup>15</sup> cf. [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2023/10/10/interna\\_politica,1574555/lider-do-pl-compara-doutrinacao-nas-escolas-com-o-grupo-terrorista-hamas.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2023/10/10/interna_politica,1574555/lider-do-pl-compara-doutrinacao-nas-escolas-com-o-grupo-terrorista-hamas.shtml). Acesso em: 27/01/2025.

comportamento de seus professores, julgando-o positivamente no âmbito da tenacidade. Trocando em miúdos, eram os professores que a admiravam, que a elogiavam e que a viam. E é essa postura de comprometimento, cuidado e dedicação que nutre a afetividade de Adélia pela/com a docência.

É válido estabelecer, nesse contexto, um diálogo com Freire ([1996] 2018), que defende a formação democrática, ou seja, a aprendizagem pautada na assunção do sujeito, como forma de construir uma sociedade menos arestosa, menos feia. Em suas palavras, Freire afirma que, nessa perspectiva de formação, podemos ser mais nós mesmos. O autor também reforça a ideia de que qualquer gesto de um professor, por mais insignificante que pareça, pode representar uma força formadora na vida do educando (Freire, [1996] 2018). Por esse motivo, observo que, de maneira consciente ou não, os professores que passaram pela vida escolar de Adélia contribuíram tanto com sua assunção enquanto sujeito que ela encontrou na docência um meio de não se afastar desse lugar afetivo e democrático, que lhe dava acesso a diferentes conhecimentos (linhas 74-85).

Particularmente, é grande a minha identificação com a história de vida de Adélia, uma vez que também tive professores que me fizeram sentir admirado, que me elogiaram e que olharam para mim com zelo e atenção. Acredito, inclusive, que todo professor seja capaz de mencionar o nome de algum docente que, em maior ou menor grau, influenciou positivamente sua escolha pela área de educação. Eu mesmo poderia citar diversos nomes, não o faço porque com certeza minha memória me trairia, deixando-me esquecer de alguém especial. Mas é certo que sou um mosaico dos meus professores, carrego comigo seus exemplos, de modo que eles também se fazem presentes na minha prática docente.

Ainda entre as linhas 74 e 85, é importante notar que Adélia tece um comentário crítico sobre sua relação com a escola. De acordo com a participante, essa é, inclusive, uma pauta de sua sessão de terapia, já que hoje ela consegue perceber que, naquela época, poderia haver uma relação de dependência de sua parte com a escola, com as disciplinas e, acrescento, com os professores. Essa percepção é interessante, porque Adélia relata que, ao se imaginar saindo da escola, seu receio estava no fato de ter de estudar assuntos específicos, isto é, ela acreditava que teria suas possibilidades limitadas. Além disso, ela acrescenta que deixar a escola seria também ter de estar em um “espaço diferente”. Essa fala é pronunciada de forma enfática, o que sugere a construção de um Afeto de

insegurança, no que se refere a esse lugar desconhecido, onde talvez ela não encontrasse o mesmo acolhimento vivenciado no espaço escolar.

Esse pensamento pode estar atravessado por Discursos (Gee, 2015) que corroboram a solidão no Ensino Superior<sup>16</sup>, tendo em vista que, na Educação Básica, Adélia já havia construído sua rede de amigos e professores, a qual era atenciosa e acolhedora com ela. Em uma Instituição de Ensino Superior, porém, além de estudar uma coisa específica (linhas 79-80), ela teria de construir uma nova rede de apoio e, talvez, a recepção não fosse a mesma, já que os relatos de sofrimentos no Ensino Superior não são poucos<sup>17</sup>. Por fim, apesar de problematizar sua relação com a escola, Adélia encerra sua narrativa avaliando positivamente seu desejo de permanecer nesse espaço que, segundo ela, muito lhe admirava.

Como se pôde observar, essa é a narrativa que Adélia constrói para explicar as razões que motivaram sua escolha pela docência. Embora a participante não organize suas memórias linearmente — mas fazendo um movimento de “vaivém”, como um fluxo de consciência —, há uma nítida progressão dos eventos narrados. Isso porque ela relata acontecimentos anteriores ao Ensino Médio, abordando o surgimento do gosto pela leitura; em seguida, Adélia narra a consolidação do desejo de ser professora; e, finalmente, ela tece reflexões voltadas a seu momento atual, já formada. Sob essa ótica, sua forte experiência com a leitura, somada a fatores como a cor de sua pele, sua condição socioeconômica, sua boa relação com a escola e com os professores, além da relação interpessoal saudável fora desse ambiente, como em um clube do livro, contribuíram para que ela tivesse acesso à literatura e às artes e adquirisse o gosto pelos estudos, a ponto de não querer se afastar da escola. Dito de outra forma, esses são fatores de causalidade que, na narrativa de Adélia, têm como efeito o fato de ela se tornar professora.

Para encerrar as reflexões acerca deste excerto, não posso deixar de refletir sobre o conteúdo narrado entre as linhas 67 e 73. Nelas, Adélia constrói um autojulgamento positivo de sua postura ética, ao declarar que, desde que ingressou na escola pública como professora, o seu propósito tem sido ajudar a torná-la um espaço seguro. Por outro lado, ela também afirma ter conhecimento de que a escola

---

<sup>16</sup> cf. <https://revistaensinosuperior.com.br/2024/06/17/a-solidao-e-seus-impactos-nos-estudantes/>. Acesso em: 27/01/2025.

<sup>17</sup> cf. <https://revistaensinosuperior.com.br/2024/01/24/crise-na-saude-mental-dos-universitarios/>. Acesso em: 27/01/2025.

pode ser um lugar de manutenção de violências, destacando que, apesar de sua experiência ter sido positiva, esse pode ser um lugar cruel para outras pessoas. Na próxima seção de análise, veremos de maneira mais detalhada como Carlos e eu percebemos e vivenciamos as violências (re)produzidas no ambiente escolar.

## 4.2 Violências na escola

Nesta seção, discuto dois excertos que retratam as violências (re)produzidas dentro da escola. Esse tipo de violência, como já mencionado, em conformidade com Charlot (2002), não é fruto das atividades escolares, mas proveniente da sociedade — como disputas de bairros, desavenças familiares, entre outros — e que deságuam na escola. A seguir, no Excerto 2, relato para Conceição algumas das minhas primeiras experiências enquanto professor, as quais me motivaram a investigar no Mestrado as construções das violências escolares.

### Excerto 2: “lá em casa eu bato muito nela”

01	Dharvind	eu fui encontrando >não sei se encontrei até
02		hoje< mas eu fui: <u>lidando</u> melhor com essa
03		situação da sala de aula. aí você vai
04		conversando com outros professores, você vai
05		entendendo também a dinâ:mica, você vai
06		entendendo que não é só na sua au:la que eles
07		conversam que eles se agi:tam que eles não
08		deixam você dar maté:ria. e aí tudo bem também
09		se de repente aquela aula que você planejou
10		não deu cer:to. e você vai entendendo só que:
11		aí eu comecei a ter >como era uma escola
12		municipal: e os alunos eram de bairros mais
13		periféricos ali de Guaçuí< eu comecei a ter
14		contato com algumas realidades mais
15		<u>complicadas</u> né? então: e os alunos levavam >
16		por eles serem mais novinhos< eles levavam
17		esses assuntos e essas pautas para a sala de
18		aula. e aí o que acontece? eu tive essas
19		situações: tive a situação eu cheguei a
20		comentar com você também [é::]
21	Conceição	[da menina que apanhou?]
22	Dharvind	i:sso a menina que apanhou >essa foi a que
23		apertou minha bunda< ela apertou minha bunda
24		aí eu chamei a mãe de:la, dei ocorrên:cia né e
25		a mãe dela bateu <u>muito</u> nela na minha frente na
26		sala do diretor e: eu fiquei assim <u>tremendo</u> e
27		a mãe dela falou assim “eu não ensino isso pra
28		ela <u>não</u> lá em casa eu bato muito nela” sabe?
29		essa coisa de que você bater é você ensinar é
30		você educar. e aí conversando com os

31		professores eu me senti culpado né? eu falei
32		assim "gente se eu soubesse nem teria chamado
33		a mãe dela" aí os professores superincrédulos,
34		super- falando assim "ah não: mas essa daí não
35		aprende não: a mãe dela já bateu nela aqui na
36		quadra com capacete e ela sempre faz de novo"
37		e muito esse discurso pessimis:ta. quando eu
38		ia conversando com professores mais
39		experientes eles tinham muito essa visão não
40		só negativa, mas meio anestesiada parece que
41		não impactava eles da mesma forma que me
42		impactava. aí foi quando veio a ideia do
43		mestrado, eu falei assim "gente será que em
44		algum momento eu vou ficar anestesiado assim?
45		essas questões não vão me ating- não vão me
46		atravessar como me atravessam hoje? então eu
47		preciso pesquisar isso, eu preciso ver isso em
48		algum lugar preciso registrar esse meu
49		primeiro ano de experiência" e aí foi quando
50		eu encontrei o mestrado aqui da PUC que é mais
51		voltad- é na área do discurs:so, né? e é mais
52		voltado para as <u>emoções</u> docentes.

Na interação em questão, eu havia contado para Conceição minhas vivências escolares no ano de 2022, os desafios enfrentados e as inseguranças experienciadas. Essas situações que vivi foram tão marcantes na minha trajetória docente que são narrativas constituintes da minha história de vida (Linde, 1993). Isso porque a sequência de fatos narrada em seguida gerou em mim significativos aprendizados, o que se vê já nas primeiras linhas do Excerto 2, quando reflito sobre como fui aprendendo a lidar com o cotidiano da sala de aula. Nesse ponto, expressei um Afeto explícito de segurança, devido ao fato de dialogar com outros professores e entender que os comportamentos indisciplinados dos alunos não ocorriam exclusivamente durante minha aula, mas se tratava de uma conduta corriqueira deles. Observo ainda a expressão de um Afeto de segurança quando, entre as linhas 8 e 10, afirmo aceitar que as aulas podem não acontecer conforme o planejamento previamente feito.

Em seguida, nas linhas 11-14, faço uma avaliação encaixada (Labov, 1972) referente à escola em que trabalhei no ano de 2022. Isso ocorre, pois relato que nessa escola comecei a ter contato com realidades "mais complicadas" (linha 14), dando ênfase na pronúncia, o que indica a minha percepção de que essas realidades eram difíceis, além de explicitar um Afeto de insatisfação. Nesse sentido, descrevo tal cenário a fim de construir a justificativa para as violências que têm sua causa fora da escola, mas que ocorrem dentro dela. Além disso, julgo o fato de os alunos

“serem mais novinhos” como a explicação para que questões como a automutilação, relatada na introdução (cf. p. 12), sejam pautadas por eles em sala de aula.

No momento em que eu listaria, nas linhas 18 e 19, situações vivenciadas nessa escola, Conceição se antecipa e questiona se eu me referia ao caso “da menina que apanhou” (linha 21). Como somos amigos, eu já havia comentado brevemente sobre esse caso em outro momento, mas lembro a ela que essa era a mesma aluna que havia me assediado (linhas 22-23). A título de contextualização, isso ocorreu em uma turma de 9º ano e eu estava em pé, levemente inclinado sobre a mesa de outro aluno, tirando-lhe dúvidas, quando fui surpreendido por esse ato da aluna em questão. Foram muitas as emoções que me atravessaram naquele instante, uma mistura de vergonha e raiva, de vulnerabilidade e impotência. Embora, na minha percepção, o intervalo entre entender o ocorrido e agir parecesse ter durado horas, na realidade, orientei imediatamente que ela se dirigisse à coordenação escolar.

A coordenadora e o diretor tomaram ciência do caso, fizeram uma ocorrência disciplinar e chamaram a mãe da aluna. No dia seguinte, solicitaram minha presença na direção para conversar com essa mãe. E, após explicar-lhe o ocorrido, assim como relatei para Conceição, nas linhas 24-26, ali mesmo, naquela sala de cerca de dois metros quadrados, a mãe “bateu muito” (linha 25) na aluna. O diretor e outro coordenador assistiram à cena durante algum tempo antes de interromperem o ato verbalmente, pedindo que a mãe parasse. Eu estava de lado para elas, não consegui encarar a cena de frente, e, apesar de tentar não demonstrar a apreensão que estava sentindo, confesso para Conceição que estava me “tremendo” (linha 26).

Nas linhas 27 e 28, utilizo um discurso reportado para reproduzir a fala da mãe da aluna ao se justificar para mim: “eu não ensino isso pra ela não lá em casa eu bato muito nela” e, em seguida, nas linhas 29 e 30, avalio negativamente o comportamento dessa mãe. A meu ver, além da violência física explícita na narrativa, há também a construção de uma violência linguístico-discursiva (re)produzida por ela. Essa violência está atrelada a Discursos (Gee, 2015) que defendem o castigo físico como uma prática educativa. Entretanto, essa postura é muito mais prejudicial do que benéfica às crianças e aos adolescentes. De acordo com um estudo realizado pela professora Elizabeth Gershoff, da

Universidade do Texas, e publicado em 2021 na revista científica *The Lancet*<sup>18</sup>, as punições físicas pioram o comportamento dos jovens, podendo causar, inclusive, danos em seu desenvolvimento cognitivo. Logo, o alinhamento simbólico a Discursos de violência como punição parece respaldar a ocorrência de atos violentos, produzindo uma educação opressora e gerando jovens com comportamentos nocivos.

Na sequência, entre as linhas 30 e 33, perpassa a minha fala um Afeto de infelicidade, o qual é expresso por meio do sentimento de culpa e de arrependimento por ter chamado a mãe da aluna até a escola. Contudo, esse sentimento parece não ser nutrido pelos demais professores, tendo em vista que, segundo relato à Conceição, os professores estavam “superincrédulos”, argumentando que a aluna em questão não aprende, já que, embora sua mãe a tenha agredido, em outra ocasião, “na quadra com capacete [...] ela sempre faz de novo”.

Esse discurso, reproduzido tanto pela mãe quanto pelos professores, infelizmente é muito comum na sociedade, e, quando eu avalio negativamente essa conduta de acreditar “que você bater é você ensinar é você educar” (linhas 27-28), produzo um Julgamento implícito de estima social no âmbito da capacidade, no que diz respeito aos professores, interpretando que eles são incapazes de se sensibilizar mesmo diante de tamanha violência. E, quanto à conduta da mãe, expresso um Julgamento de sanção social no âmbito da propriedade, isto é, eu julgo como algo inaceitável, passível de repreensão, o comportamento dessa mãe no que diz respeito à educação de sua filha. Isso pois, ao acreditar que a agressão constitui uma forma adequada de educá-la, a mãe acaba reproduzindo um ciclo de violência que se manifesta na postura da própria filha.

Em seguida, nas linhas 37-42, justifico que foi esse contraste entre a minha reação e a de professores mais experientes diante de violências experienciadas no cotidiano escolar que me moveu a ingressar no Mestrado. Sendo assim, partindo de questionamentos como este: “será que em algum momento eu vou ficar anestesiado assim? essas questões [...] não vão me atravessar como me atravessam hoje?” (linhas 43-46), procurei um programa de pós-graduação que me permitisse relatar minhas vivências, refletir sobre minhas inquietações e

---

<sup>18</sup> cf. <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/bater-pode-piorar-comportamento-de-criancas-e-causar-danos-reais-aponta-estudo/>. Acesso em: 28/01/2025.

dialogar com outros professores com questões semelhantes, ao passo que pude encontrar o PPGE da PUC-Rio.

Tais inquietações, além de comporem a minha história de vida (Linde, 1993) — tendo em vista que alteraram as rotas da minha trajetória pessoal e profissional, conduzindo-me a buscar entendimentos no Mestrado —, me fazem refletir agora que essa postura questionadora traduz uma atitude genuína de um linguista aplicado, a qual antecede o debate teórico. O que quero dizer é que, na época, assumi uma postura crítica muito antes de acessar discussões sobre o tema, o que, a meu ver, é exatamente um comportamento esperado e defendido pela Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes et al., 2006), que propõe reflexões teóricas partindo da prática (Rajagopalan, 2011), seja do fazer docente, seja da vida social de maneira geral.

Julgo válido ressaltar que, não somente quando narrei o caso do assédio para Conceição, mas também neste momento em que reflito sobre ele, sou fortemente atravessado por Afetos de infelicidade e insegurança. Lamento muito que a ordem seja a violência e me entristeço profundamente quando penso que essa é a realidade da maioria dos meus alunos, considerando que, muitas vezes, os comportamentos reproduzidos por eles na escola são vivenciados em casa. Atos de assédio como o dessa aluna e agressões “com fins educativos” como o dessa mãe, embora tenham desaguado na escola, acontecem todos os dias, de diferentes formas, na sociedade.

Exemplo disso é o Excerto 3, em que Carlos, durante nossa conversa exploratória, declara também ter sido assediado por uma aluna. Como pode se observar a seguir.

**Excerto 3: “ela não teve pudor”**

01	Carlos	em 2022, era num bairro periférico a escola que
02		eu trabalhei, era um bairro chamado Barreiro. e
03		fica:: passa por BR pra chegar enfim...
05	Dharvind	Caramba
06	Carlos	é. e tem um conjunto habitacional que eles foram
07		pegando as pessoas da cidade né? pessoas
08		desfavorecidas e jogaram o pessoal lá.
09	Dharvind	Entendi
10	Carlos	então tem muitos problemas. trabalhei lá um ano
11		e aconteceu assédio também.
12	Dharvind	caramba.
13	Carlos	é. pegaram na minha bunda também
14	Dharvind	uma aluna?
15	Carlos	uma aluna. Ana Clara, nunca vou me esquecer hh

16	Dharvind	e aí qual foi sua reação? [quando isso acontece
17		a turma fica te olhan-]
18	Carlos	[eu levei na brincadeira] eu assustei mas eu
19		levei na brincadeira na frente de todos. aí
20		chamei [ela]
21	Dharvind	[e eles] ficam esperando sua reação né? eu senti
22		isso pelo menos
23	Carlos	exato. e é engraçado porque ela namorava um
24		garoto da mesma sala. ela não teve sabe sei lá
25		<u>pudor</u> , eu não sei. foi escancarado, depois ela
26		riu. e depois ficou fazendo piadinha que minha
27		bunda era dura.
28	Dharvind	Caramba

Inicialmente, nas linhas 1-3 do Excerto 3, Carlos contextualiza o local onde se situa a escola em que trabalhou no ano de 2022. De acordo com ele, essa escola fica “num bairro periférico”, sendo necessário passar por uma rodovia federal para acessá-la. Tal descrição, somada à minha reação, expressa por meio da interjeição “caramba” (linha 5), produz uma avaliação negativa sobre o contexto apresentado. Carlos, então, oferece mais detalhes sobre o bairro em questão, o qual possui um conjunto habitacional que, segundo ele, é composto por pessoas desfavorecidas que foram jogadas lá (linhas 7-8). Nesse trecho, há um Julgamento implícito de sanção social que Carlos faz sobre a atuação dos governantes locais, avaliando-a negativamente no âmbito da ética, isto é, ele repreende a conduta de abandono desses políticos para com a população daquele bairro, que, por sua vez, permanece às margens da cidade, geográfica e socialmente.

O contexto descrito pelo professor-participante é o pano de fundo de uma narrativa que será contada na sequência. Essa pequena história (Bamberg; Georgakopoulou, 2008) pode ser assim definida porque é construída a partir de um episódio específico e gira em torno de uma situação concreta e demarcada no tempo: o assédio sofrido por Carlos por parte de sua aluna. Nesse cenário, Carlos narra que na escola onde trabalhou havia muitos problemas, referindo-se às violências que nela desaguavam. Entre essas violências, ele destaca que, no período de um ano, “aconteceu assédio também” (linha 11).

Diante dessa informação, expreso surpresa, ao passo que ele dá mais detalhes sobre o ocorrido: “pegaram na minha bunda também” (linha 13). Aqui, é possível identificar a construção solidária das avaliações (Oteíza, 2017) feitas por mim e por Carlos, tendo em vista que a minha expressão de surpresa, “caramba” (linha 12), se alinha ao relato dele, coavaliando negativamente o fato narrado.

Também acredito que Carlos tenha se sentido confortável para compartilhar esse relato porque a princípio, assim como fiz nas conversas exploratórias com as outras participantes, contei um pouco sobre as minhas vivências enquanto professor, as razões para ingressar no Mestrado, inclusive as experiências negativas, como a questão do assédio e de outras violências. Logo, nossas interações possibilitaram a abertura para o diálogo, permitindo a expressão de nossas vulnerabilidades.

A partir disso, pergunto se foi uma aluna que o assediou e Carlos confirma, revelando seu nome (substituído por um pseudônimo na transcrição) e afirmando que nunca se esquecerá daquele episódio. Ao revisitar essa interação, observo o forte atravessamento de um Afeto de infelicidade na declaração de Carlos, porque, apesar de ela ter sido feita entre risos, trata-se de um riso nervoso, claramente desconfortável. Na linha 16, pergunto como Carlos reagiu e ele me responde que, na frente dos outros alunos, levou na brincadeira (linhas 18-19). Na sequência, talvez por me enxergar na situação, interrompo-o dizendo que a sensação é a de que os alunos “ficam esperando sua reação” (linha 21-22), o que sugere a construção implícita de um Afeto de insegurança, já que em minha fala demonstro, ainda que de forma implícita, uma preocupação com a expectativa dos alunos em relação à postura do professor diante da situação narrada.

Outra emoção que, implicitamente, é construída no meu discurso e no de Carlos é a vergonha. Isso porque o riso desconcertado do professor e o fato de ele narrar que levou a situação na brincadeira, além da verbalização da minha preocupação com como os alunos reagiram, parecem esconder o receio da exposição diante do ocorrido. No que se refere à dimensão micropolítica das emoções (Rezende; Coelho, 2010), a vergonha está mais relacionada à possibilidade de uma crítica do que ao acontecimento em si. Portanto, a construção dessa emoção numa interação reitera uma desigualdade de poder, reforçando, por exemplo, a inércia da vítima perante a pessoa que lhe assediou, o que ocorre porque, envergonhado, “o indivíduo se reconhece como inferior e indefeso diante dos gestos dos outros” (Rezende; Coelho, 2010, p. 55). Tal afirmação pode justificar o fato de Carlos não ter conseguido reprimir a atitude da aluna na frente dos colegas.

Além das emoções negativas que permeiam minha conversa com Carlos nessa tarefa de lembrar um lamentável caso de violência, há também a construção de nossos juízos. Entre as linhas 23-27, Carlos acrescenta à narrativa o fato de que a aluna em questão namorava um rapaz da mesma sala e, ao avaliar o

comportamento dela, o participante parece não encontrar palavras para descrevê-lo, até afirmar que “ela não teve [...] pudor”. Essa fala é pronunciada com ênfase, o que produz a construção de um Julgamento negativo explícito de sanção social no nível da propriedade. Dito de outra maneira, Carlos julga a postura de sua aluna no âmbito da moralidade, tendo em vista que ela agiu de forma imoral, obscena e desrespeitosa, sobretudo com ele enquanto professor, mas também com o próprio namorado.

Embora Carlos tenha ficado sem reação quando ocorreu o assédio, parece explícita para mim sua indignação ao narrar a cena. Essa emoção a que me refiro é a indignação freiriana (Freire, 2000), à qual venho me alinhando ao longo desta dissertação. Freire, em dado momento de sua obra *Pedagogia da Indignação*, expressa sua perplexidade ao refletir sobre o caso do indígena pataxó Galdino Jesus dos Santos, que, em 1997, enquanto dormia, fora cruelmente assassinado por cinco jovens. O autor, então, explicita estar “espantado diante da perversidade intolerável desses moços *desgentificando-se*, no ambiente em que *decreceram* em lugar de crescer” (Freire, 2000, p. 66, grifos no original). A indignação de Freire se traduz no inconformismo de que existam jovens tão maus, com comportamentos primitivos e desumanos. Ao transpor essa reflexão para o contexto escolar, indigno-me, repudio e julgo igualmente inaceitável que jovens reproduzam comportamentos violentos e retrógrados, como o assédio narrado por Carlos e aquele relatado por mim no Excerto 2. Ambos os casos, na minha concepção, apresentam-se como um desafio moral persistente no espaço educativo, onde a construção de um ambiente ético e respeitoso parece constantemente ameaçada.

Para finalizar essas reflexões, acredito ser válido mencionar que, em dado momento da conversa, Carlos cita que comunicou à direção da escola esse fato e um outro comentário semelhantemente imoral feito, em outro contexto, pela mãe de um aluno. No entanto, nas duas situações, segundo ele, a direção escolar não tomou nenhuma providência. Essa conduta acomodada (que também deve ser repudiada), além de seguir na contramão da ética freiriana, se aproxima da insensibilidade dos professores no relato do Excerto 2, uma vez que eles parecem estar alheios aos problemas que acontecem na escola. Tal insensibilidade, vinda de pessoas que deveriam mediar os conflitos no ambiente escolar e zelar pelo bem-estar de alunos e educadores, me faz refletir sobre os diferentes tipos de violência (re)produzidos por nós, profissionais da educação. É, portanto, sobre essas

violências que me debruço na próxima seção, analisando especialmente sua construção linguística que, apesar de muitas vezes ser sutil (comparada, por exemplo, aos casos de assédio aqui narrados), é igualmente atroz e inaceitável.

### 4.3 Violências da escola

Nesta seção, discorro sobre as violências cometidas pela escola, isto é, “uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes o tratam” (Charlot, 2002, p. 435). Esse tipo de violência envolve as hierarquias escolares, os modos de atribuição de notas, os atos injustos e preconceituosos de professores e funcionários da escola, palavras desdenhosas, entre outros comportamentos, infelizmente, tão naturalizados no ambiente escolar. Nos excertos desta seção, analiso, mais especificamente, os discursos relatados nas conversas que tive com Conceição e com Carlos, como se observa a seguir.

#### Excerto 4: “eles vão ser nossos empregados no futuro”

01	Dharvind	eu tive uma outra experiência que foi assim, eu
02		me tornei colega de trabalho de pessoas que me
03		deram aula né de pessoas que foram minhas
04		professoras. e aí eu ouvia muito assim “ah mas
05		você é tão inteligente, vai fazer outra coisa,
06		esse lugar aqui não é pra você não”
07	Carlos	é hh todo mundo fala isso
08	Dharvind	eu ouvi de uma coordenadora assim “ai, eu já
09		desisti desses meninos, eu já descobri que a
10		gente- tem gente que tem que ser massa mesmo,
11		que tem que trabalhar e aí eles vão ser essa
12		massa” e eu escutando aquilo assim ((expressão
13		de espanto))
14	Carlos	“eu preciso de empregada, eu preciso de alguém
15		pra arrumar meu carro, então esses meninos que
16		não querem nada, eles serão isso aí a gente
17		precisa dessa rotatividade” eu ouvi isso hoje
18		inclusive
19	Dharvind	hoje?
20	Carlos	hoje porque- eu sou muito expressivo, então
21		sempre quando eu tô muito frustrado, fica no
22		meu rosto. aí nisso hoje- (...) a professora de
23		biblioteca “ah o que está acontecendo?” aí eu
24		falei “ah os meninos não estão tendo tanta
25		atenção na aula”, não sei o que. “ah, não se
26		preocupa com isso, sabe? dorme tranquilamente
27		você dá sua aula. e esses meninos são assim
28		

29		mesmo. eles vão ser nossos empregados no futuro”=
30	Dharvind	[no::ssa]
31	Carlos	=“a gente precisa disso. gente que vai catar o lixo da rua, não sei o que, caminhoneiros”
33	Dharvind	e aí você fica nessa situação, né? tá, então o que eu tô fazendo aqui se não é pra mudar a vida desses meninos? porque assim é:: a gente não tem- a gente tá num ponto já- a gente já saiu da graduação e já tá tendo nossas experiências, então a gente não romantiza mais a [educação]
39	Carlos	[não]
40	Dharvind	a gente sabe muito bem o que é estar lá no chão da escola, mas em compensação, a gente também tem um propósito pra tá ali. então >assim< a partir do momento que a gente assume esse discurso de que “ah não, é isso mesmo, eles vão ser nossos funcionários” não tem por que a gente tá ali né?
47	Carlos	pois é. e é assim, a maioria- a grande maioria.

O Excerto 4 se inicia com uma pequena história (Bamberg; Georgakopoulou, 2008) que compartilho com Carlos. Opto por denominá-la de tal maneira porque essa é uma história breve e cotidiana que, apesar de não seguir a ordem canônica da narrativa, exerce um importante papel na construção dos significados da minha interação com o participante. Nela, eu relato que “me tornei colega de trabalho de pessoas que me deram aula” (linhas 2-3). Isso ocorreu pois, devido à pandemia de Covid-19, eu retornei à minha cidade natal, onde fiquei durante todo o período de isolamento social. Em meados de 2021, assim que me formei na graduação, as escolas retomaram as atividades de forma semipresencial e eu consegui meu primeiro emprego como professor substituto de Língua Portuguesa em um colégio particular e em uma escola pública. Esta última é a mesma escola onde estudei durante o Ensino Fundamental II e, por isso, muitos professores que, naquela época, me deram aula, agora haviam se tornado meus colegas de trabalho.

Eu me recordo que, nesse período, fui recebido com muito carinho pelos novos colegas que estava conhecendo e pelos antigos professores que reencontrei. Pude perceber o quanto eles me admiravam enquanto aluno, além de reviver episódios que marcaram positivamente tanto a mim quanto a eles. Contudo, não demorou muito até que esses momentos fossem substituídos por conselhos que, embora parecessem bem-intencionados, causavam em mim um forte incômodo. Nas linhas 4-6, menciono um exemplo de frases que eu ouvi, como “ah mas você é tão inteligente, vai fazer outra coisa, esse lugar aqui não é pra

você não”. Aos poucos, notei que, lamentavelmente, este discurso de desesperança não apenas era comum entre professores, como também era potente, a ponto de eles reproduzirem-no aos professores recém-formados, como forma de nos alertar ou nos desencorajar.

Em trabalho anterior, como “uma forma de resistir aos discursos que nos tiram a dignidade” (Aguar; Souza, 2025, p. 25), juntei-me a uma amiga pesquisadora para refletirmos sobre esses Discursos (Gee, 2015) que nos estigmatizam enquanto professores. Os esforços que empreendemos no estudo em questão se alinham a pesquisas que buscam entender a crescente desvalorização do trabalho docente<sup>19</sup>, como a projeção divulgada em 2022 pelo Semesp<sup>20</sup>, afirmando que há o risco de um “apagão de professores” até 2040, ou melhor, o perigo da carência desses profissionais no exercício da profissão. Entre outras questões, podemos associar esse apagão à falta de interesse pela docência, às desistências nos cursos de licenciatura, ao envelhecimento dos profissionais da educação e ao afastamento da carreira em razão das precárias condições de trabalho (Bof; Caseiro; Mundim, 2023). Nossos entendimentos apontaram, ainda, a força das emoções negativas, construídas por meio desses Discursos (Gee, 2015) estigmatizantes, na desmotivação de professores, reforçando relações desiguais de poder.

Dando sequência à pequena história (Bamberg; Georgakopoulou, 2008) por mim narrada, Carlos parece compartilhar experiência semelhante, porque endossa a narrativa ao construir uma avaliação solidária (Oteíza, 2017) e afirmar que “todo mundo fala isso” (linha 7). Utilizo, então, uma fala reportada para narrar o que ouvi, em determinada ocasião, de uma coordenadora escolar: “ai, eu já desisti desses meninos, eu já descobri que a gente- tem gente que tem que ser massa mesmo, que tem que trabalhar e aí eles vão ser essa massa” (linhas 8-12). Ao reportar esse discurso, tentando reproduzir exatamente as palavras usadas pela coordenadora, construo um Julgamento implícito de sanção social no nível da propriedade, ou seja, avalio negativamente não apenas a fala, mas também a postura antiética dessa coordenadora, ao inferiorizar os alunos se referindo a eles como “massa”. Além disso, demonstro para Carlos que minha expressão era de

---

<sup>19</sup> cf. <https://extra.globo.com/economia/emprego/noticia/2024/05/oito-em-cada-dez-professores-ja-pensaram-em-desistir-da-carreira.ghtml>. Acesso em: 16/12/2024.

<sup>20</sup> cf. <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 29/01/2025.

espanto enquanto ouvia a fala em questão, o que indica a construção implícita de um Afeto de insatisfação por não concordar com o que estava sendo dito.

Nas linhas 14-17, Carlos se alinha ao meu discurso, reportando outros exemplos de falas ouvidas por ele, como “eu preciso de empregada, eu preciso de alguém pra arrumar meu carro, então esses meninos que não querem nada, eles serão isso aí a gente precisa dessa rotatividade”. Essa é uma fala que julgo inaceitável, uma vez que ela é a construção explícita de uma violência linguístico-discursiva. Como mencionado no capítulo 2 (cf. p. 32), esse tipo de violência ocorre de forma simbólica e nem sempre se utiliza de xingamentos ou palavras agressivas (Silva, 2017), o que dificulta sua identificação e consequente desconstrução, embora não diminua sua gravidade. Ademais, ainda que a fala não tenha sido proferida diretamente a um aluno, trata-se de um discurso violento em que essa professora acredita e que, considerando que os discursos constituem e constroem a realidade (Moita Lopes, 2001), certamente ele se reflete em sua prática docente.

Na sequência, Carlos afirma ter escutado a fala em questão naquele mesmo dia, o que faz com que eu reaja com surpresa, questionando-o de modo enfático: “hoje?” (linha 19). Nesse ponto, para contextualizar o acontecimento, Carlos conta uma característica sua, isto é, o fato de ser muito expressivo e, por isso, as emoções ficam evidentes em seu rosto, como é o caso da frustração (linha 21). Em razão disso, a professora da biblioteca lhe pergunta o que estava acontecendo, ao passo que ele se queixa de os alunos não estarem prestando atenção em suas aulas. Nesse momento, o participante, que já estava construindo a narrativa com discursos reportados, reproduz a fala da professora: “ah, não se preocupa com isso, sabe? dorme tranquilamente você dá sua aula. e esses meninos são assim mesmo. eles vão ser nossos empregados no futuro” (linhas 25-29).

O turno de Carlos é interrompido por mim, que, incrédulo, reajo com uma interjeição prolongada: “no::ssa” (linha 30). Esse movimento, apesar de sutil, sugere uma coavaliação negativa da minha parte no que diz respeito à postura dessa professora, ou melhor, eu me alinho discursivamente (Oteíza, 2017) ao posicionamento de Carlos ao rejeitar a fala em questão. Isso ocorre, porque expressei uma emoção de indignação (Freire, 2000) quando ouço que Carlos poderia dormir tranquilo simplesmente por dar sua aula, já que é inevitável que, no futuro, os alunos se tornem seus empregados. Minha inquietação diante dessa fala se deve

ao fato de que ela movimenta Discursos (Gee, 2015) mais amplos, os quais reiteram a manutenção do *status quo* das desigualdades sociais, mantendo às margens da sociedade sujeitos que já são desprezados. Essa é uma declaração cruel e violenta, que alimenta o fatalismo<sup>21</sup> e a servidão dos mais pobres, e que me toca num lugar muito sensível, principalmente porque reconheço que tive minha história transformada graças à educação. Através dos estudos, consegui expandir meus conhecimentos, obter títulos acadêmicos de prestígio social, acessar lugares que jamais imaginei pisar, além de ascender financeiramente a ponto de poder ajudar meus pais e ser visto como exemplo para os mais novos da minha família. Portanto, nas entrelinhas da interjeição que verbalizei a Carlos, há a construção de uma indignação crítica (Freire, 2000), marcada pela resistência a conformismos rasos e impensados, bem como a discursos que reforçam opressões.

Em seguida, Carlos continua reportando o que a professora havia dito: “a gente precisa disso. gente que vai catar o lixo da rua, não sei o que, caminhoneiros” (linhas 31-32). Aqui, há um Julgamento de estima social explícito, feito pela professora, no nível da capacidade, uma vez que ela julga os alunos como incapazes de darem continuidade aos estudos ou como desqualificados para assumirem cargos de chefia. Por meio desse Julgamento, a professora constrói uma violência linguístico-discursiva capaz de menosprezar os alunos, pois ela reforça uma hierarquia social e os subjugam como incompetentes.

Em contrapartida, nas linhas 33-35, faço uma pergunta retórica que expressa a minha indignação diante das falas reportadas da professora: “então o que eu tô fazendo aqui se não é pra mudar a vida desses meninos?”. Esse questionamento é atravessado pela minha vivência pessoal, tendo em vista que, como mencionei anteriormente, tive (e continuo tendo) minha vida transformada pela educação. Ademais, ele dialoga com Discursos (Gee, 2015) que defendem a transformação social por meio do ensino. Sob esse prisma, Freire (2000, p. 43) argumenta que uma educação crítica radical libertadora tem como tarefa primordial “trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta” e, ainda, “defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra”.

---

<sup>21</sup> Refiro-me à postura conformista, que é criticada por Freire ([1968] 2017), pois faz com que os indivíduos aceitem situações opressoras como inevitáveis ou naturais.

Assim, por seguir na contramão do pensamento da professora, alinhando-me a Freire (2000) e acreditando em uma educação comprometida com os outros, meu questionamento expressa um Afeto de insatisfação, tendo em vista que não vejo propósito na docência se não for para impactar positivamente nas vidas dos estudantes, possibilitando-lhes sonhar e construir alternativas sociais. Porém, talvez por compreender que esse posicionamento possa soar idealista ou ilusório, complemento minha reflexão, entre as linhas 36-38, defendendo que saímos da graduação e já temos experiências suficientes para não romantizar a educação. Para tanto, ao utilizar o “a gente”, incluo Carlos em meu discurso, e, na linha 39, ele enfatiza que “não”, coavaliando que não romantizamos a profissão, o que faz com que eu prossiga com o raciocínio.

Nesse viés, construo um Julgamento positivo de estima social no nível da capacidade, considerando que “a gente sabe muito bem o que é estar lá no chão da escola” (linhas 40-41). Na sequência, apresento um contraponto, porque, implicitamente, conhecer a realidade escolar pode significar, para o senso comum, um olhar de desesperança. Por esse motivo, reafirmo meu posicionamento, defendendo que “a gente também tem um propósito pra tá ali” (linhas 41-42). Essa visão sugere a construção de um Julgamento positivo de estima social no âmbito da tenacidade, uma vez que me autoavalio como um professor comprometido com a formação dos meus alunos. Sendo assim, nas linhas 44-45, reproduzo a fala da professora para me afastar desse discurso que afirma que “ah não, é isso mesmo, eles vão ser nossos funcionários”, avaliando que assumir tal discurso é não ter mais motivos para continuar na docência, o que é corroborado por Carlos na linha final do excerto.

Quanto a essa falta de esperança na educação, seja nos contextos microsituados dos colegas professores citados no Excerto 4, seja em um contexto macrossocial, entendo que ela se dê por várias razões, como a precária remuneração dos professores, a desvalorização de nossa profissão por parte dos governantes, as crescentes violências a que estamos expostos, entre outros fatores igualmente desanimadores. No entanto, penso ser triste e lamentável, tanto a visão desdenhosa dos professores sobre os alunos, quanto o desestímulo desses profissionais para com professores iniciantes, que estão dispostos a trabalhar, a contribuir minimamente com a formação de crianças e jovens. Essa desesperança, de acordo com Freire ([1992] 2019, p. 5), “nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é

possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo”. Por isso, ainda em conformidade com o autor, é necessário ter esperança, porque, embora ela sozinha não ganhe a luta, “sem ela a luta fraqueja e titubeia” (Ibid., p. 5).

A meu ver, a esperança freiriana possibilita que repensemos constantemente nossas práticas docentes, buscando melhorar a cada dia. Por outro lado, é válido ressaltar que nos mantermos esperançosos e estarmos dispostos a lutar não significa que sempre acertaremos em nossas ações, tampouco é sinônimo de que estaremos felizes e sorridentes a todo instante. Isso pode ser observado no próximo excerto, a partir das reflexões geradas na minha conversa exploratória com Conceição. Os excertos a seguir, 5 e 6, também abordam a violência (re)produzida por nós, professores, que é o foco desta seção, mas eles se diferenciam do Excerto 4 pela tentativa de desconstrução dessa violência.

**Excerto 5: “é o ‘sai daqui’”**

51	Conceição	aí ela falou assim “não professora mas por que
53		que quando a Ana Carolina virou para trás e
54		ficou conversando com a colega lá, com a prova
55		virada para trás, você só mandou ela virar para
56		frente? nan nan nan você tem paciência com ela.
57		porque quando são os meninos, é só coordenação,
58		é ocorrência, é o ‘sai daqui’ é não sei o que”
59		aí ela questionou.
60		
61	Dharvind	Entendi
62	Conceição	aí nisso que ela questionou, e não era uma aluna
63		ruim, não é uma aluna ruim. não é a melhor
64		aluna, mas assim é aquela aluna que faz as
65		[coisas]
66	Dharvind	[aham]

Por motivo de espaço, os Excertos 5 e 6 são apenas fragmentos da minha conversa com Conceição sobre a violência *da* escola. Entretanto, a interação completa sobre o tópico em questão se encontra em anexo (cf. Anexo 3). Para contextualizar, no trecho acima, Conceição me contava sobre um dia em que os alunos haviam reclamado dela com a coordenadora escolar. Conceição, então, apesar de não gostar de sermões, decide conversar com a turma sobre seu comportamento em sala de aula. De acordo com a participante, ela lembrou-lhes que, ainda que houvesse professores que lhes desrespeitassem, ela nunca o fizera. Ela também lhes explicou que defende que a escola seja um espaço deles e que acredita num futuro promissor para cada um da turma.

Nesse diálogo que Conceição estabelece com a turma, uma aluna a questiona sobre a diferença de tratamento dispensada aos estudantes, como se observa nas linhas 51-57 do Excerto 5, em que Conceição reporta a fala da aluna, buscando reproduzir sua reivindicação. De acordo com ela, Conceição “tem paciência” (linha 57) quando se trata da conduta de Ana Carolina (nome fictício), diferentemente de quando se trata do comportamento de outros meninos da classe. A atitude de Conceição, nas palavras indignadas da aluna, é de pouca compreensão no que diz respeito aos meninos, já que “é só coordenação, é ocorrência, é o ‘sai daqui’” (linhas 58-59). Nesse ponto, a professora tem sua conduta julgada pela aluna no âmbito da sanção social. Há mais especificamente um Julgamento no nível da propriedade, ou seja, seu comportamento é avaliado como injusto. Isso é sugerido por meio da escolha léxico-gramatical da expressão “sai daqui”, indicando a barreira que impossibilita uma aproximação entre Conceição e os meninos.

Como citado nos horizontes teórico-analíticos desta dissertação, a violência simbólica ocorre sutilmente, podendo, numa análise superficial, não ser caracterizada como um ato violento (Odalía, 2004). Na interação entre Conceição e seus alunos, sua fala poderia ser entendida apenas como uma comunicação corriqueira entre educadora e educandos. Todavia, ela produziu incômodo em uma estudante, que verbalizou seu descontentamento com as palavras e, de forma geral, com a postura de Conceição para com os demais alunos. Aqui, então, é possível notar a construção simbólica de uma violência reproduzida por Conceição através de seu discurso, já que tratamentos pouco polidos como esse (“sai daqui”) reforçam a hierarquia entre professora e alunos.

Em seguida, Conceição pontua a pertinência do comentário feito pela aluna ao destacar que ela “não era uma aluna ruim” (linhas 62-63). Dito de outra maneira, tratava-se de alguém que cumpria com as tarefas discentes e que, portanto, tinha respaldo para levantar tal questionamento. Assim, a professora produz um Julgamento explícito de estima social no nível da tenacidade, isto é, ela julga a aluna como apta a tecer críticas, considerando seu comprometimento com as aulas. Outro ponto a se considerar é o fato de Conceição oportunizar o diálogo durante sua aula, de modo que os alunos pudessem ter suas reivindicações escutadas. Essa postura dialógica se alinha à concepção freiriana de educação (Freire, [1996] 2018), que, por sua vez, se opõe ao modelo tradicional de “educação bancária”, o qual coloca o professor em posição de detentor do saber, enquanto os alunos são tidos como

meros receptores passivos. Portanto, avalio que Conceição, ao se mostrar disposta a escutar seus alunos, busca estabelecer uma relação de horizontalidade com eles.

Em outro momento da conversa, porém, Conceição explica que a situação tomou rumos inesperados quando os demais alunos aproveitaram o espaço de fala para indagá-la indiscriminadamente por todas as vezes que ela registrou uma ocorrência disciplinar ou retirou alguém da sala de aula, ao passo que ela tentava responder e justificar cada uma das considerações. Parte dessa interação de Conceição com os alunos pode ser lida abaixo.

**Excerto 6: “eu tô reforçando dores que eles têm lá fora”**

110	Conceição	e isso eu tentei explicar pra eles de uma
111		maneira assim “gente, eu não tenho problema com
112		vocês quebrarem as regras porque a gente sabe
113		que regra a gente quebra é normal, ninguém aqui
114		é perfeito todo mundo aqui já quebrou regra
115		alguma vez. só que quando vocês são chamados a
116		atenção, vocês têm que agir com respeito e uns
117		não agem e esses que não agem é que eu puno de
118		alguma forma”. tentei explicar isso pra eles
119		não funcionou. e aí eles ficaram assim, me
120		questionando, me colocaram contra a parede eu
121		me senti assim, questionada, colocada contra a
122		parede.
123	Dharvind	Sim
124	Conceição	e também o que doeu foi essa coisa assim “você
125		não trat- mentira, você não trata a gente como
126		igual. você não trata a gente da mesma forma.
127		você trata diferente”
128	Dharvind	Caramba
129	Conceição	então, isso bateu num lugar muito dolorido pra
130		mim. a Ana Carolina, eu acho que eles podem até
131		ter pensado nisso e não falaram, mas a Ana
132		Carolina é branca, né?
133	Dharvind	Entendi
134	Conceição	e todos esses meninos, tirando um dos quatro,
135		eles são meninos negros. então, querendo ou não,
136		eles colocaram essa questão. por um lado é muito
137		positivo que eles conseguiram fazer essa
138		distinção, porque eles têm uma visão disso. só
139		que por outro também essa coisa do “só porque
140		eu sou preto” eles banalizam, né? [com a
141		brincadeira]
142	Dharvind	Sim
143	Conceição	então, assim, ficou uma coisa meio no ar. eles
144		não falaram. eu me questionei se foi uma questão
145		disso- uma questão racial, se eles sentiram essa
146		questão racial. aí que bateu essa questão. aí o
147		que mais me doeu? pensar assim “eu tô reforçand-
148		aquilo que você falou “eu tô reforçando dores
149		que eles têm lá fora. de serem rejeitados, de
150		serem abandonados, de serem inferiorizados”
151		então eu saí de lá, aí eu desabei. aí eu saí-

152		aí, quando eles me confrontaram >olha só qual
153		foi a minha reação< eu falei assim "gente,
154		esquenta a cabeça não, eu vou embora, eu vou
155		deixar essa turma" que foi outra coisa >assim<
156		que foi uma falta de maturidade. eu deveria ter
157		segurado mais, mas eu falei porque eu já tava
158		pensando em sair mesmo né? por causa do mestrado
159		e tal, então pra mim aquilo foi a confirmação.
160		aí eu falei assim "não, eu vou deixar essa
161		turma" aí uns ficaram tristes os outros falaram
162		"graças a Deus" hh

No Excerto 6, Conceição utiliza uma fala reportada para narrar o que disse a seus alunos. Ela constrói um Julgamento positivo de estima social no nível da normalidade, ao reiterar que o problema não está no fato de eles quebrarem regras, tendo em vista que “ninguém aqui é perfeito todo mundo aqui já quebrou regra alguma vez” (linhas 113-115). Contudo, quando Conceição adverte algum aluno e ele não age com respeito, sua atitude é puni-lo, conforme ela explica nas linhas 116-118: “vocês têm que agir com respeito e uns não agem e esses que não agem é que eu puno de alguma forma”.

Suas justificativas, porém, parecem não convencer os alunos, que, segundo ela, pressionaram-na cada vez mais, como se observa nas linhas 119-122: “e aí eles ficaram assim, me questionando, me colocaram contra a parede eu me senti assim, questionada, colocada contra a parede”. Ao utilizar essa figura de linguagem para narrar o episódio em questão, Conceição expressa um Afeto explícito de insegurança, uma vez que ela se sente intimidada por essa atitude dos alunos.

Em seguida, ela descreve mais detalhes de suas emoções, quando afirma, utilizando um discurso reportado, que “o que doeu foi essa coisa assim “você não trat- mentira, você não trata a gente como igual. você não trata a gente da mesma forma. você trata diferente”” (linhas 124-127). Essa fala dos alunos, construída por meio de uma avaliação negativa da conduta da professora — um Julgamento de sanção social no nível da propriedade —, é atravessada por um Afeto de insatisfação por parte dos alunos, mas também por um Afeto de infelicidade por parte de Conceição ao renarrar a história, recebendo a crítica com dor.

Julgo importante destacar que Conceição é uma mulher negra e, portanto, essa dor que ela descreve parece estar relacionada ao incômodo de, talvez, ter reproduzido, ainda que sem intenção, dinâmicas de desigualdade racial. Na

percepção da professora, os alunos “podem até ter pensado nisso e não falaram” (linhas 130-131), considerando que a aluna Ana Carolina é branca e que quatro dos cinco alunos que ela retirara da sala são negros. Sendo assim, observo que Conceição também constrói em seu discurso uma emoção de culpa pela possibilidade de ter cometido uma injustiça contra os estudantes. Isso me faz refletir que, no que se refere à dimensão micropolítica das emoções (Rezende; Coelho, 2010), a culpa parece servir, nesse caso, como um importante gatilho para a reflexão, uma vez que permite que Conceição tome consciência sobre suas ações, repensando se contribuiu para a reprodução de uma opressão.

Dando seguimento à investigação microdiscursiva, Conceição faz um Julgamento de estima social no nível da capacidade ao inferir que “por um lado é muito positivo que eles conseguiram fazer essa distinção, porque eles têm uma visão disso” (linhas 136-138), ou seja, ela avalia positivamente eles serem capazes de identificar um suposto caso de racismo. Por outro lado, Conceição também avalia de forma crítica o possível tratamento banalizante por parte dos alunos no que diz respeito a assuntos sérios, como o racismo, uma vez que “essa coisa do “só porque eu sou preto” eles banalizam, né? [com a brincadeira]” (linhas 139-141). Em outras palavras, por meio de um Julgamento de estima social de tenacidade, ela questiona o real comprometimento dos alunos com a pauta racial, a qual exige engajamento e responsabilidade daqueles que a abordam.

Essa crítica de Conceição, em um contexto mais amplo, direciona-se a Discursos (Gee, 2015) ditos de “esvaziamento de pauta”. Nos últimos anos, no Brasil, as questões identitárias se popularizaram, graças a movimentos sociais progressistas, e se tornaram pautas não apenas de debates políticos, mas também de redes sociais, de programas de televisão e, até mesmo, de *reality shows*. Essa visibilidade é positiva e muito importante para que as camadas sociais acessem e tomem consciência de discussões caras a grupos socialmente marginalizados. No entanto, a problemática em torno dessa popularização reside no fato de as pessoas se apropriarem de discussões importantes, sem a orientação e o aprofundamento necessários, com a finalidade única e exclusiva de se autopromover. Exemplos recentes podem ser observados no *reality show* brasileiro *Big Brother*, no qual alguns participantes, nas últimas edições, valeram-se de pautas de gênero, raça e

sexualidade em benefício próprio, objetivando conquistar a comoção midiática<sup>22</sup>.

Essa visibilidade das pautas sociais, proporcionada pela mídia, alcança os estudantes e, conseqüentemente, pode se tornar assunto nas salas de aula. Porém, de maneira semelhante aos *realitys*, se não houver reflexões críticas sobre tais discussões, as quais demandam tempo e necessitam de abertura e flexibilização de convicções, elas podem ser esvaziadas ideologicamente, tornando-se meros argumentos para a autopromoção. Assim, a crítica tecida por Conceição aponta para a preocupação com a banalização de pautas sociais sérias, como a racial.

Nas linhas 144-146, Conceição estende seus questionamentos a si própria, refletindo sobre a questão racial que, de forma direta ou indireta, foi levantada. Assim, ela afirma que o que mais lhe doeu foi pensar que ela estaria “reforçando dores que eles têm lá fora [da escola]. de serem rejeitados, de serem abandonados, de serem inferiorizados” (linhas 148-150). Nesse trecho, é possível perceber um Afeto explícito de infelicidade, porque ela não se sente bem ao imaginar que pode ter contribuído com o sofrimento de seus alunos. Essa emoção de infelicidade faz com que Conceição chore, sentindo-se desabar, de acordo com suas palavras.

Na sequência, Conceição se autoavalia negativamente, uma vez que, nas linhas 153-155, ela reporta o que anunciou aos alunos: que deixaria de ser professora daquela turma. Para ela, essa atitude “foi uma falta de maturidade” (linha 156), considerando que em sua visão ela “deveria ter segurado mais” (linhas 156-157). Essa perspectiva de si mesma sugere um autojulgamento de sanção social quanto a sua postura no nível da propriedade, indicando que a escolha ética seria permanecer como professora da turma. Contudo, ela também sinaliza que já havia pensado em abrir mão de alguma turma, tendo em vista que fora aprovada no Mestrado e que, por isso, precisaria reduzir sua carga horária. Conceição, então, encerra sua narrativa de forma bem-humorada, com risos “hh” (linha 162), afirmando que alguns alunos ficaram tristes com sua saída, mas que outros a comemoraram.

A partir desses apontamentos, é relevante refletirmos sobre o seguinte aspecto: enquanto no Excerto 5, uma aluna questiona a postura de Conceição,

---

<sup>22</sup> cf. <https://noticiapreta.com.br/bbb24-perigo-de-esvaziar-pautas-transcende-limites-do-reality/>. Acesso em: 01/02/2025.

sugerindo a construção de uma violência linguístico-discursiva por parte da professora, expressa por palavras ríspidas e tratamento desigual; no Excerto 6, Conceição se mostra aberta ao diálogo e à reflexão, indicando um movimento de desconstrução de atitudes violentas. Ao questionar seu próprio comportamento e se autoavaliar criticamente, a professora-participante gera novos entendimentos sobre sua prática docente, buscando aprimorá-la.

É importante observar, enfim, que a reflexão a que chega Conceição é provocada pela emoção de indignação dos alunos. Segundo Freire (2000), a indignação entendida como ação é capaz de causar mudanças, concretizando e tornando viáveis as idealizações tidas como utópicas. Nesse sentido, Conceição, ao acolher as emoções dos alunos e promover uma sala de aula dialógica, é levada por eles a repensar sua prática, o que se alinha às preconizações de Freire ([1968] 2017), para quem a liberdade dos indivíduos não pode ser alcançada de forma individual, mas em comunhão com o outro, isto é, coletivamente. De maneira semelhante, Zembylas (2004) defende a importância da construção colaborativa das emoções para o ensino. Em seu trabalho, o autor discute como as emoções da professora Catherine não somente influenciam sua prática docente, mas também são moldadas pelas interações com os estudantes, de maneira que o entusiasmo e a curiosidade deles, como relata Catherine, inspiram-na a repensar suas atitudes. Assim, tanto a visão de Zembylas (2004) quanto as reflexões de Freire (2000) podem ser atreladas à ação de Conceição, que repensa sua prática pedagógica a partir da indignação expressada por seus alunos.

Na seção anterior, foram gerados entendimentos acerca das violências (re)produzidas na escola, advindas de fatores externos a ela, enquanto nesta seção discuti sobre as violências as quais a própria escola e seus agentes podem produzir contra o corpo discente. Na próxima seção, discorro sobre outra faceta das violências escolares: as violências à escola, causadas não somente por estudantes, mas também por instâncias governamentais.

#### **4.4 Violências à escola**

A presente seção tem como intuito analisar dois excertos que tratam das violências cometidas contra a escola. Essa prática está relacionada à natureza e às ações escolares, ou seja, ela ocorre “quando os alunos provocam incêndios, batem

nos professores ou os insultam, [de modo que] eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam” (Charlot, 2002, p. 434). Além disso, como se verá nesta seção, as violências à escola podem ser cometidas por órgãos e instituições governamentais que, em vez de defenderem a escola, os professores e os alunos, submetem-nos a condições precárias, anulando nossa autonomia e responsabilizando-nos por possíveis fracassos.

Os excertos a serem analisados, o 7 e o 8, são provenientes das minhas interações com Adélia e com Conceição. Como já mencionado anteriormente, ambas são professoras da rede estadual do Espírito Santo, embora suas escolas se localizem em municípios distintos. Por esse motivo, elas compartilham indignações semelhantes no que se refere às medidas da Secretaria de Educação do estado capixaba. Uma dessas medidas, por exemplo, que aparece nas falas das professoras-participantes é a Rotina Pedagógica Escolar, explicada por Adélia no excerto a seguir.

**Excerto 7: “janelinha na porta da sala de aula”**

01	Dharvind	é: a Conceição comentou: explicou mais ou menos
02		como é que funciona ((a rotina pedagógica
03		escolar)). muito louco isso, [né?]
04	Adélia	[cara] é um <u>absurdo</u> , um absurdo sem tamanho. na
05		minha escola a gente tá no segundo mês de rotina
06		pedagógica. no ensino médio na escola da
07		Conceição isso já tava antes. então- quando isso
08		chegou na escola da Conceição eu já fiquei muito
09		brava, fiquei assim boladíssima, porque no:ssa
10		isso não existe. a rotina pedagógica, ela é, ela
11		lembra, ela é a janelinha na porta da sala de
12		aula da ditadura. <ela é <u>isso</u> > ela pode não tá
13		sendo usada com o mesmo fim que a janelinha da
14		porta da sala de aula foi usada na ditadura. eu
15		não tô falando que a gente tá numa gestão
16		fascis:ta, num governo fascista, mas ela é. <ela
17		tem esse traço <u>muito forte</u> > e: inclusive a gente
18		tá se organizando, a gente tá com um grupo de
19		professores aí se organizando pra denunciar isso,
20		pra protestar sobre isso. porque >cara< não
21		existe. tipo assim, não dá pra ficar quieto, né?
22		eu antes de ontem eu tava pensando que eu me
23		sinto uma pecinha assim muito pequena da
24		engrenagem, só mais uma professora. só que aí
25		ontem também já conversei com um colega de uma
26		outra escola e a gente já tá com um primeiro
27		encontro de professores pra gente debater sobre
28		isso né? (...) às vezes eu conto com uma pessoa
29		que não é da escola, que não tem nada a ver com
30		a escola, as pessoas acham, assim, horrível
31		também. porque eu tenho um aluno supervisionando
32		o meu trabalho, entendeu? então, primeiro que eu

33		tenho toda a minha autonomia sendo tirada de mim:
34		porque aí Dharvind=
35	Dharvind	Sim
36	Adélia	=eu falo assim: °eu acho que isso tem a ver também
37		com esse momento que a gente tá conversando aqui°
38		se tem um momento que eu <u>questionei</u> a minha
39		prática assim como professora, no sentido de
40		“será que eu devo permanecer aqui?” foi no
41		momento que a rotina pedagógica chegou. se teve
42		um momento que eu senti as minhas esperanças
43		minadas foi nesse momento. porque eu falei “cara,
44		o que sempre me fez também querer estar aqui, o
45		que me faz estar aqui, tem a ver com a autonomia
46		que eu tenho como professora” porque o que
47		acontece, de tudo isso que eu tô falando, igual
48		eu falei na primeira fala que eu tive aqui com
49		você hoje, que eu falei da questão de como eu me
50		sinto bem na escola, segura na escola, isso tem
51		a ver com eu < poder atuar > na escola.

Para entender como a Rotina Pedagógica Escolar (RPE) se tornou uma pauta em nossa conversa, é necessário contextualizar que Adélia me explicava sobre a organização que havia feito no início do seu segundo ano como professora, com base nos aprendizados que teve no ano anterior. Contudo, de acordo com ela, seu planejamento não pôde ser seguido devido ao surgimento da RPE. Vale ressaltar que essa é uma iniciativa da Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU) que vem causando controvérsia entre os professores, uma vez que visa padronizar os conteúdos dados nas disciplinas de Português e Matemática das escolas da rede estadual de ensino e sua implementação se deu sem diálogo com a comunidade escolar<sup>23</sup>.

Nesse contexto, nas primeiras linhas do Excerto 7, eu relato que Conceição havia me contado um pouco sobre a RPE, produzindo uma avaliação negativa, ao passo que Adélia toma o turno da fala para apresentar o seu ponto de vista. Assim, na linha 4, ela define a RPE como “um absurdo, um absurdo sem tamanho”. Tanto a repetição, quanto a ênfase dada à palavra “absurdo”, constroem um Afeto explícito de insatisfação por parte de Adélia, isto é, ela deixa claro que discorda dessa medida, caracterizando-a como inaceitável. Essa emoção de insatisfação já atravessava Adélia antes mesmo de a RPE ser implementada em sua escola, porque, conforme narra nas linhas 8-9, quando ela soube que tal iniciativa havia chegado à

<sup>23</sup> cf. <https://www.seculodiario.com.br/educacao/curriculo-padronizado-para-portugues-e-matematica-revolta-professores/#:~:text=A%20Secretaria%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,da%20rede%20estadual%20de%20ensino.> Acesso em 08/12/2024.

escola onde Conceição trabalha, sua reação foi ficar “muito brava”, “boladíssima”.

Ainda buscando definir a RPE, Adélia afirma que “a rotina pedagógica [...] é a janelinha na porta da sala de aula da ditadura. <ela é isso>” (linhas 10-12). Essa analogia feita por Adélia reforça seu descontentamento com a medida, expresso por meio de Afetos negativos, e indica que a professora-participante não apenas é afetada negativamente pela RPE como também julga o comportamento de quem a produziu. Isso pode ser demonstrado pelo que é dito nas linhas 15-17: “eu não tô falando que a gente tá numa gestão fascista, num governo fascista, mas ela é. <ela tem esse traço muito forte>”. Trocando em miúdos, ao avaliar a RPE, Adélia constrói um Julgamento negativo sobre a conduta dos responsáveis por sua implementação, mais especificamente no âmbito da sanção social e no nível da propriedade, o que significa que ela julga os gestores da SEDU como antiéticos, passíveis de serem repreendidos por terem implantado a RPE.

Também é importante notar que, embora Adélia estabeleça a analogia supracitada, ela não se rende a generalizações, destacando suas ressalvas quanto à comparação feita. A título de exemplo, realço o fato de ela mencionar que a RPE pode não estar sendo usada com o mesmo fim da abertura feita nas portas das salas de aula (linhas 12-14), assim como a observação que ela acrescenta ao afirmar que não se trata de uma gestão fascista, mas de uma medida que tem como forte traço o flerte com o fascismo (linhas 15-17).

Nesse ponto da análise, acredito ser pertinente refletir sobre os impactos irreparáveis causados na educação e, de modo geral, na sociedade brasileira pela Ditadura Militar de 1964. Considerando que, para os golpistas atingirem seus objetivos, como controlar as ideias e esvaziar os debates políticos e ideológicos, as escolas se tornaram alvo de constantes repressões desse regime (Ramos; Stampa, 2016). Desse modo,

[s]abe-se que foram utilizadas estratégias tais como a infiltração de alunos “olheiros” nas aulas, gravação de aulas, cooptação de docentes e gestores. A missão era denunciar aos órgãos de inteligência e de repressão qualquer crítica ao regime ditatorial ou que se pautasse no referencial marxista, associado diretamente ao “perigo comunista” (Ramos; Stampa, 2016, p. 258).

Assim, a analogia feita por Adélia pode ser compreendida como uma herança de uma escola entendida como um ambiente para vigiar os sujeitos (Gonçalves, 1996). Em outras palavras, do mesmo modo que as janelas nas portas das salas de aula serviam como instrumento de controle do trabalho dos professores, a RPE parece atuar de maneira semelhante. Isso porque, em outro momento da conversa, Adélia explica que a rotina é estabelecida por meio de uma planilha com os conteúdos a serem dados semanalmente, a qual é pregada na sala e, ao final da semana, deve ser preenchida pelo professor, pela pedagoga e por um aluno, que serão responsáveis por garantir que a RPE foi cumprida.

Outro ponto relevante para esta análise é entender a dimensão micropolítica das emoções. Nas linhas 17-20, os afetos negativos de Adélia fazem com que ela se junte a outros professores e se movimente contra a RPE: “inclusive a gente tá se organizando, a gente tá com um grupo de professores aí se organizando pra denunciar isso, pra protestar sobre isso”. Essa organização é suscitada por emoções de insatisfação e indignação que atravessam os professores, fazendo-os agir em prol da alteração de sua realidade macrossocial (Rezende; Coelho, 2010).

Entretanto, é necessário lembrar que a dimensão política das emoções tem origem em um contexto micro. Essa movimentação, antes de alcançar uma realidade macrossocial, é alimentada por emoções socialmente situadas, isto é, a indignação aparentemente individual de Adélia vai se somando a outras indignações. Por isso, embora ela se sinta “uma pecinha assim muito pequena da engrenagem” (linhas 22-23), construindo um Julgamento negativo de estima social no nível da capacidade, ela também se junta a outras pessoas na tentativa de uma mudança, como relatado nas linhas 26-28: “já conversei com um colega de uma outra escola e a gente já tá com um primeiro encontro de professores pra gente debater sobre isso”.

As emoções de Adélia também são capazes de fazer com que a discussão sobre a RPE, que tanto lhe causa incômodo, ultrapasse os muros da escola, uma vez que ela relata conversar com outras pessoas que não estão inseridas no contexto escolar. Segundo ela, “as pessoas acham, assim, horrível também” (linha 30), o que se deve principalmente ao fato de que há “um aluno supervisionando o [seu] trabalho” (linhas 31-32). Na linha 35, eu construo uma coavaliação ao me solidarizar discursivamente (Oteíza, 2017) com a fala de Adélia, que se queixa

por sentir que sua autonomia lhe é tirada. A participante, então, parece produzir, em seu discurso, Afetos de insatisfação e infelicidade, que ficam explícitos nas linhas 38-41, quando ela verbaliza que, se houve um instante em que questionou sua prática como professora, esse momento foi a chegada da Rotina Pedagógica em sua escola. Nas palavras dela: “se teve um momento que eu senti as minhas esperanças minadas foi nesse momento” (linhas 42-43).

Sob o viés da violência à escola, tópico principal desta seção, é possível observar que a implementação da RPE age como uma violência simbólica, imobilizando a atuação de Adélia como professora em sala de aula e seguindo na contramão daquilo que ela acredita. Para ela, sua autonomia docente está relacionada ao fato de “< poder atuar > na escola” (linha 51) e, ao ter seu planejamento determinado semanalmente pela SEDU, bem como o seu trabalho monitorado por um aluno, Adélia não consegue se sentir segura para exercer a docência.

De maneira semelhante, no Excerto 8, Conceição relata uma insegurança no que diz respeito às violências praticadas contra a escola, que partem principalmente dos gestores responsáveis por zelar pela educação do estado e pelo bem-estar dos profissionais da educação. No contexto da minha conversa com Conceição, ela me contava sobre as mazelas de sua realidade de trabalho, a qual, apesar de dispor de professores com excelentes formações, sofre com a evasão escolar. Nesse sentido, de acordo com Conceição, existe uma forte cobrança da Secretaria de Educação sobre os professores quanto aos índices de desempenho escolar e aos consequentes rankings produzidos em todo o estado do Espírito Santo. Essa cobrança pode ser observada no excerto a seguir.

**Excerto 8: “às vezes é muita romantização”**

01	Conceição	a gente ficou nessa ano passado por exemplo das
02		ocorrências de tiroteio por um <u>trimestre</u> . então
03		assim era um trimestre que você ficava assim
04		“mas <u>e agora?</u> a gente tá tendo muita falta,
05		poucos alunos vindo”, “e agora? como que a gente
06		vai dar sequência?” e aí o superintendente foi
07		lá na escola e falou assim “nossa eu quero
08		parabenizar os professores que estão aqui”,
09		tipo assim, um <u>absurdo</u> , sabe? a gente sendo
10		exposto àquilo, a gente não ter opção de não
11		estar ali, sabe? <u>por mais que</u> “ah a escola não
12		pode fechar porque a escola representa não sei
13		o qu-” também: às vezes é muita romantização,
14		[sabe?]

15	Dharvind	[exatamente]
16	Conceição	se ficar com a porta aberta vai acabar com o
17		tráfico <u>onde?</u> entende? e assim a gente correndo
18		<u>riscos</u> e sem contar em todo o desgaste
19		psicológico mesmo que a gente sofria. e eu como
20		professora recém-forma:da, eram conflitos
21		assim... e eram sentimentos muito conflitantes,
22		por um lado eu tinha muita felicidade, muita
23		<u>alegria</u> em <u>estar</u> realizando aquilo que eu
24		queria realizar [estar em sala de aula]
25	Dharvind	[sim:]
26	Conceição	então: era <u>muito bom</u> e ainda essa coisa da
27		coordenação também, que era uma coisa que eu
28		gostav- que eu gosto, e por outro também eu
29		ficava muito perdida, assim, muito perdida. e
30		instrução não tem, sabe? <u>não tem</u> . eu acho que
31		ainda hoje eu sou uma PCA, assim, que vê um
32		pouco por esse la:do e tenta ajudar quem tá
33		chegan:do, mas assim, eu não tive <u>nada</u> assim eu
34		me senti <u>jogada</u> mesmo jogada aos leões.

No Excerto 8, Conceição narra uma pequena história (Bamberg; Georgakopoulou, 2008), contando um evento específico que ocorreu em 2023 na escola onde trabalha. Ela relata que, naquele ano, durante um trimestre, a escola ficou sob a incerteza de quais medidas seriam tomadas pela SEDU, considerando as ocorrências de tiroteios na região da escola e o aumento das ausências dos alunos. Conforme Conceição narra, ela se questionava: “mas e agora? a gente tá tendo muita falta, poucos alunos vindo, e agora? como que a gente vai dar sequência?” (linhas 4-7). Esses questionamentos sugerem a construção de um Afeto explícito de insegurança, tendo em vista que ela não tinha respostas para essas perguntas.

Em seguida, Conceição reporta o discurso do superintendente ao visitar a escola, dizendo: “nossa eu quero parabenizar os professores que estão aqui” (linhas 8-9). A fala é descrita de forma enfática pela participante como “um absurdo” (linha 9), uma vez que desconsidera o sofrimento dos professores que estavam sendo expostos obrigatoriamente à violência. Nesse ponto, é possível notar que Conceição avalia negativamente a conduta do superintendente, construindo um Julgamento de sanção social no nível da propriedade, o qual é expresso por meio de uma emoção explícita de indignação (Freire, 2000). Dito de outra maneira, Conceição se indigna com a conduta do gestor, julgando-a como imprudente, tendo em vista que ele relativiza o perigo a que os professores estavam expostos, de modo a negligenciar sua segurança.

Ao rememorar esse acontecimento, Conceição revisita essas emoções

negativas “esquecidas” dentro de si (Zembylas, 2003) e, expressando-as em seu discurso, ela parece explicitar também a violência simbólica sentida como efeito da fala do superintendente. Nesse trecho, o discurso do gestor, que desconsidera as condições de trabalho a que os professores estavam submetidos, constrói uma violência linguístico-discursiva, uma vez que esse tipo de violência não é composto, necessariamente de acepções injuriosas, podendo, inclusive, aparecer como um (dito) elogio (Silva, 2017). Desse modo, a postura do superintendente parece reforçar a hierarquia social existente entre gestor e professores, considerando que ele é quem pode parabenizar, enquanto os professores não podem sequer escolher faltar ao trabalho. Nessa ótica, a violência sentida por Conceição (e destacada nesta reflexão) produz a manutenção das precárias condições de trabalho, mantendo os profissionais da educação em posição de vulnerabilidade, às margens da sociedade.

Nas linhas 11-13, Conceição utiliza novamente uma fala reportada para se distanciar da opinião nela contida: “ah a escola não pode fechar porque a escola representa não sei o qu-”. Essa fala é imediatamente interrompida e refutada por Conceição, que acredita haver muita romantização no que se refere à função social da escola. Vale lembrar que a utilização do discurso reportado é um recurso linguístico altamente avaliativo, pois, ao usar a voz de outro indivíduo, o narrador destaca determinados elementos da história, podendo se afastar do discurso proferido e construindo sua avaliação sobre o fato narrado (De Fina, 2003). É, portanto, esse gesto de afastamento que Conceição faz quando reproduz, em mais de um momento, as falas de terceiros.

Já na linha 15, por compartilhar do mesmo pensamento de Conceição, eu verbalizo minha concordância com ela, construindo uma coavaliação ideologicamente solidária (Oteíza, 2017). Isso se deve ao fato de eu também acreditar que existe uma idealização exacerbada quanto às obrigações da escola, de modo que ela é posta num perigoso lugar de “salvadora”. Assim, é preciso que nos lembremos da máxima de Freire (2000), que defende que não há mudança no mundo sem a educação, mas que também reconhece que a transformação da sociedade não é alcançada única e exclusivamente por meio da educação. Isso pode ser exemplificado pela pergunta retórica elaborada por Conceição: “se ficar com a porta aberta vai acabar com o tráfico onde?” (linhas 16-17). Ao dar ênfase na palavra “onde”, a professora produz uma avaliação negativa, já que ela parece estar certa de que apenas manter a escola aberta não é suficiente para que o

tráfico de drogas seja minado em algum lugar.

Na sequência, Conceição reforça seu Julgamento negativo sobre a conduta do superintendente, destacando que, naquele período, os professores estavam “correndo riscos e sem contar em todo o desgaste psicológico” (linhas 18-19) por eles sofrido. Além disso, Conceição explicita suas emoções de alegria e de tristeza quando narra que, por ser uma professora recém-formada inserida naquele contexto violento, seus sentimentos eram conflitantes. Isso porque “por um lado eu tinha muita felicidade, muita alegria em estar realizando aquilo que eu queria realizar [estar em sala de aula]” (linhas 22-24), isto é, ora ela era atravessada por Afetos de felicidade e satisfação, o que se justifica, por exemplo, pelo fato de ela se tornar professora coordenadora de área (PCA) (linha 27). No entanto, por outro lado, Conceição sentia-se “muito perdida, assim, muito perdida” (linha 29). Aqui, é importante observar a repetição da expressão, o que reforça um Afeto explícito de insegurança.

De maneira semelhante, Conceição lança mão da repetição para afirmar que “instrução não tem, sabe? não tem” (linha 30). Esse recurso ajuda a construir, em uma primeira análise, um Julgamento de estima social no nível da tenacidade, ou seja, ela avalia negativamente a falta de comprometimento dos gestores que não instruem/dialogam com os professores. Nesse sentido, para se distanciar desse comportamento, Conceição reitera que ela busca ser uma PCA que “tenta ajudar quem tá chegan:do” (linhas 33-34), ainda que não tenham feito o mesmo por ela.

Ademais, pode-se compreender que Conceição constrói, entre as linhas 31-34, um Julgamento de sanção social no nível da propriedade. Trocando em miúdos, a professora julga como falta de generosidade e de ética profissional o comportamento dos gestores de não instruírem os professores recém-chegados, o que pode ser facilmente estendido à conduta supracitada de falta de empatia do superintendente, ao não se colocar no lugar dos professores em contexto de violência. Essa afirmação pode ser verificada por meio da avaliação produzida por Conceição, que, declarando ter se sentido “jogada mesmo jogada aos leões” (linha 34), julga negativamente a postura dos gestores, além de construir Afetos de insatisfação e infelicidade.

Nesse excerto, assim como no Excerto 7, busquei explicitar a violência praticada contra professores e, de maneira geral, contra a instituição escolar. Em ambos os excertos, a violência se materializa através de medidas tomadas pela

gestão da SEDU, sem que seja estabelecido um diálogo efetivo com a comunidade escolar. Isso é avaliado negativamente tanto por Adélia quanto por Conceição, além de despertar nelas emoções negativas, capazes de conduzi-las a uma reflexão paradoxal entre seguir o sonho de ser professora e, ao mesmo tempo, lutar contra uma gestão que precariza o trabalho docente, parecendo não zelar pelo bem-estar dos profissionais da educação.

É, portanto, essa reflexão paradoxal que nos conduz à última seção de análise. Nela, Adélia, Carlos, Conceição e eu construímos nossos entendimentos sobre porque permanecemos na docência, mesmo diante dos diferentes tipos de violências — pelos quais caminhamos no decorrer de cada seção — sofridos e vivenciados em tão pouco tempo de atuação em sala de aula.

#### 4.5

#### Por que permanecer?

Como mencionado anteriormente, nesta última seção, discuto as razões pelas quais Adélia, Carlos e Conceição e eu optamos por continuar atuando como professores. Embora tenhamos relatado, ao longo de nossas conversas exploratórias, as constantes violências a que estamos expostos, fica nítido em nossos discursos que a vontade é pela permanência. Por esse motivo, não parto da pergunta “você permanecerá?”, mas do questionamento “por que permanecer?”, considerando que a permanência é uma certeza para eles e para mim. Logo, interessa-me entender quais as nossas motivações.

Esta seção é composta por três excertos (9, 10 e 11) e, como citei na seção teórica sobre as conversas exploratórias (cf. p. 58), nossas interações não seguiram um roteiro pré-estabelecido. Contudo, a pergunta sobre a permanência na docência foi uma indagação que julguei pertinente fazer aos três professores-participantes. Assim, a seguir, nas linhas 1-14, do Excerto 9, pode-se observar como a pergunta foi feita para Conceição. Nesse turno, formulo e reformulo a pergunta, tanto para retomar alguns tópicos discutidos, quanto para dar tempo à participante de elaborar uma resposta para um questionamento tão pessoal.

#### **Excerto 9: “*pra ser professor você tem que gostar de gente*”**

01	Dharvind	mas pra gente finalizar essa conversa eu queria
02		saber como é que: fica a Conceição agora? o que
03		motiva a Conceição a permanecer na: educação,

04		permanecer enquanto professora? como é que você se
05		vê hoje? como é que você pretende se ver daqui a
06		um tem:po? como é que você vê a relação na sala de
07		au:la, o que te dá ânimo né pra continuar nessa
08		carreira que a gente já entrou sabendo que era
09		difícil. a gente foi descobrindo outras nuan:ces
10		aí, tanto ao longo da formação. quanto atuando de
11		fato, mas >eu não sei< eu queria saber assim das
12		suas esperanças com relação aos alunos, a
13		profissão e com relação a esse cenário de
14		violên:cia que a gente vive.
15	Conceição	assim: eu acho que o que se confirmou, o que
16		permaneceu da Conceição da Letras da Conceição até
17		do Ensino Médio é que eu realmente acredito que
18		escolhi a profissão certa, realmente continuo- não
19		me arrependo, não me arrenpen- >muito
20		verdadeiramente assim< porque eu não sou o tipo de
21		pessoa também de muitos arrependimentos né isso
22		tem a ver com a minha personalidade. a gente né
23		Dharvind a gente não é muito dessas pessoas que
24		vol:tam pra graduação, faz outro curso [a gente
25		nunca foi dessas hh]
26	Dharvind	[aham::] a gente assume as consequên:cias hh
27	Conceição	[é::] a gente é muito decidido assim também muito
28		firme e muito assim "ah é isso que tem pra fazer,
29		vamo fazer e tal e vamo viver" então assim não me
30		arrependi em momento nenhum nesses últimos tempos
31		desde que eu comecei (...) a gente descobre- eu
32		descobri que o ser professor hoje tem outras
33		questões, tem questões de desenvolvimento huma:no,
34		tem questões assim de contribuições que você faz
35		ali, que eu não acho que "ah isso é
36		antiprofissional" não eu acho que a profissão
37		professor tem esse caráter humano,
38		indissociavelmente. pra mim o professor que ele
39		acha que ele realmente está ali pra ensinar
40		conteúdo, pra mim ele não é um professor, ele pode
41		ser um instrutor: um outro tipo de profissão, um
42		palestran:te, mas um professor que pensa a
43		educação contextualiza:da como um processo
44		progressi:vo ele vai trabalhar com questões
45		humanas ali (...) então: essas outras motivações,
46		essa coisa de lidar com o ser humano e gostar de
47		ser humano e gostar de gen:te >que eu acho que pra
48		ser professor você tem que gostar de gente< você
49		pode ser um professor de cursinho, mas professor
50		de escola pública tem que gostar de gente. isso me
51		alimenta muito, isso me confirma. quando eu
52		percebo que os meninos têm uma afeição por mim,
53		quando eles me gritam nos corredores o tempo to:do.
54		até mesmo no contato que eu tive com os pais, o
55		pai fala assim, "ca:ra essa aluna ela adora você,
56		ela sempre fala de você" quando elogiam, às vezes
57		o pai: me elogiou pra outra pessoa ali porque o
58		filho gosta de mim.

Nas linhas 15-18, Conceição olha para si no passado, resgatando suas crenças da graduação e do ensino médio, e confirma que "escolh[eu] a profissão

certa” (linha 18). Essa certeza demonstra a construção de um Afeto explícito de segurança, de modo que Conceição se sente confiante com suas decisões. Já nas linhas 20-22, ela produz um autojulgamento no nível da estima social, construindo-se como uma pessoa determinada, cuja personalidade não admite arrependimentos. Em seguida, nas linhas 22-25, Conceição se insere em seu discurso, afirmando enfaticamente que “a gente né Dharvind a gente não é muito dessas pessoas que vol:tam pra graduação, faz outro curso”. Isso faz com que eu me solidarize com seu posicionamento e o reforce, construindo uma coavaliação (Oteíza, 2017), na linha 26: “[aham::] a gente assume as consequên:cias hh”.

É necessário reconhecer que nossas posturas são ousadas, o que me faz refletir sobre as palavras de Freire ([1993] 2021) no que diz respeito ao ato de ensinar. Para o autor, as educadoras e os educadores devem ousar, considerando, sobretudo, as condições de trabalho a que estão submetidos: expostos ao desrespeito e à desvalorização profissional. Ainda de acordo com Freire ([1993] 2021, p. 29), “é preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais”.

Nesse contexto, quando Conceição me inclui em seu Julgamento de estima social, ao defender que somos decididos, “firme[s]” (linha 28), ela destaca nossa ousadia, a qual se expressa por meio do comprometimento com nossas próprias escolhas, além de utilizar uma fala reportada para indicar a maneira como lidamos com as circunstâncias (linhas 28-29). Já nas linhas 31-38, Conceição argumenta que o fazer docente envolve questões humanas: “tem questões assim de contribuições que você faz ali, que eu não acho que “ah isso é antiprofissional” não eu acho que a profissão professor tem esse caráter humano, indissociavelmente”. Ao fazer tal afirmação, a professora constrói um Julgamento positivo de sanção social no nível da propriedade, avaliando como ética a postura docente humanizada, “que pensa a educação contextualiza:da como um processo progressi:vo” (linhas 43-44).

Além disso, ela compara essa postura a uma conduta docente que ela desaprova, que é a de professores que acreditam ter de ensinar somente o conteúdo, sem se envolver com o contexto social dos alunos e, de modo geral, da escola. A esse tipo de profissional, Conceição dá outro atributo, como “um instrutor: [...]”

um palestrante” (linhas 41-42). Nesse ponto, a professora-participante produz um Julgamento negativo de estima social no nível da tenacidade, já que esse profissional não se compromete inteiramente com a comunidade escolar.

Na sequência, Conceição reitera que gostar de lidar com outro ser humano é uma motivação para que alguém escolha ser professor. Isso porque, nas palavras dela: “eu acho que pra ser professor você tem que gostar de gente” (linhas 47-48). Embora Conceição pondere, afirmando que “você pode ser um professor de cursinho” (linha 49) — preocupando-se mais com o ensino de conteúdos em detrimento das questões sociais —, ela defende que professor de escola pública, necessariamente, “tem que gostar de gente” (linhas 50-51). Esse pensamento de Conceição se alinha ao de hooks (2017, p. 222), para quem “ser professor é estar com as pessoas” e ao de Freire ([1996] 2018, p. 92), que afirma: “[m]e movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”. Nesse viés, há semelhanças entre o posicionamento de Conceição, a defesa de hooks e a afirmação de Freire sobre a impossibilidade de separação entre o ensino de conteúdos, a postura humanizada dos professores e seu compromisso com a formação ética dos alunos.

Essa percepção sobre a prática docente se alicerça em uma noção de educação progressista, comprometida com o outro, entendendo a importância das emoções no processo de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de que o educador olhe com atenção para seus alunos e busque entender suas realidades. Assim, por se mostrar alinhada a essa concepção de educação, Conceição afirma que sua prática docente é alimentada e confirmada sempre que nota a afeição de seus alunos por ela ou “quando eles me gritam nos corredores o tempo todo. até mesmo no contato que eu tive com os pais” (linhas 52-55). Nesse trecho da narrativa, Conceição constrói Afetos explícitos de felicidade e segurança, pois, ao saber que é benquista, ela confirma sua escolha de ser professora. A partir disso, é possível inferir que o carinho dos alunos e dos pais pelo trabalho de Conceição são o reconhecimento de que ela necessita para permanecer na educação.

Portanto, do ponto de vista micropolítico das emoções, é possível notar que as emoções positivas que atravessam as relações de Conceição com seus alunos e suas famílias, sobrepõem-se às negativas e movem-na em direção a uma prática docente progressista, que, em sua narrativa, ela demonstra estar construindo

cotidianamente. De maneira semelhante, no excerto a seguir, Carlos ressalta as emoções positivas que o fazem querer permanecer na docência.

**Excerto 10: “ela fala que quer ser professora de português por minha causa”**

01	Dharvind	(...) como é que você enxerga o Carlos da graduação
02		e o Carlos hoje depois de todas as suas vivências
03		ali na sala de aula? o que você aconselharia para
04		o Carlos da graduação? ou o que que te move ainda
05		a continuar na: docência?
06	Carlos	então... eu diria para ele ser mais pé no chão (.)
07		porque quando eu cheguei eu queria abraçar tudo,
08		sabe? e: eu sei disso assim >e eu tinha essa questão
09		de querer mudar a <u>vida</u> deles realmente< de início.
10		“nossa, que aula ótima que eu preparei hh com
11		certeza eu vou conseguir capturar a atenção deles”
12		e não foi assim, né? alguns eu atingi, outros não.
13		e eu lembro que eu ficava levando isso pra terapia
14		o tempo intei:ro. achando que: eu não tinha nascido
15		pra isso: porque os meninos não prestavam atenção
16		na minha aula como se... sabe? tudo girasse em torno
17		de mim
18	Dharvind	aham
19	Carlos	uma besteira, né? então eu acho que é um pouco disso
20		assim. eu sofri muito nesse início com isso. aí
21		agora que eu tô... assimilando melhor. e o que me
22		move... eu acho lindo quando eu tô dando aula,
23		Dharvind, se: pelo menos um presta atenção e ele
24		consegue dialogar comigo, pra mim acho que já valeu.
25		tem uma: uma aluna Luara, ela... toda semana ela fala
29		que quer ser professora de português por minha
30		causa.
31	Dharvind	caramba, no::ssa
32	Carlos	uma gracinha

Nas primeiras linhas do Excerto 10, faço perguntas a Carlos relacionadas à visão de si próprio na graduação, em comparação com a atualidade, a fim de que ele trace um paralelo entre a percepção de si no passado e a de agora, quanto à profissão docente. Também o questiono sobre suas motivações para continuar na docência, considerando o principal tópico que conversamos durante a nossa interação: as violências escolares.

Carlos, então, me responde que diria a si mesmo do passado para “ser mais pé no chão” (linha 6), ou seja, ser mais realista e menos idealista. Ao afirmar que “queria abraçar tudo” (linhas 7), quando começou a trabalhar na escola, é possível inferir que, inicialmente, Carlos acreditava que solucionaria todos os problemas dos alunos ou promoveria uma transformação imediata em suas vidas (linha 9). Para confirmar essa visão idealista, Carlos faz uso de um discurso reportado, demonstrando como era seu pensamento antigamente: “nossa, que

aula ótima que eu preparei hh com certeza eu vou conseguir capturar a atenção deles” (linhas 10-12). Aqui, apesar de trazer sua própria voz, o professor utiliza esse recurso linguístico para se afastar de uma visão em que já acreditou (De Fina, 2003), mas de que discorda atualmente, construindo um autojulgamento negativo de estima social no nível da capacidade. Logo, é possível entender que ele se autoavalia no passado como imaturo e ingênuo por desconsiderar as diferenças entre o planejamento de uma aula e a realização dela.

Em seguida, Carlos afirma que conseguiu atingir alguns alunos e outros não, o que lhe fez achar que havia um problema com ele próprio. Isso pois, nas palavras dele: “eu ficava levando isso pra terapia o tempo inteiro. achando que: eu não tinha nascido pra isso:” (linhas 13-15). Há, nessa construção, a reiteração de um Julgamento negativo de estima social, uma vez que ele se julgava incapaz de exercer a docência por não conseguir acessar os alunos, além da expressão de um Afeto de insegurança, considerando o receio de acreditar não ter nascido para ser professor.

Nas linhas 16-17, Carlos tece outra crítica a si mesmo, sugerindo que sua angústia era a expressão de uma emoção egoísta, “como se... sabe? tudo girasse em torno de mim”. Eu, então, explicito minha concordância com sua crítica, coavaliando seu discurso (Oteíza, 2017), ao passo que ele parece acreditar que o pensamento que tinha no passado hoje é visto por ele como uma besteira. Revisitando, agora, essa conversa com Carlos, percebo o quanto me identifico com essa visão autocrítica, que acredito ser em parte positiva, mas que, por vezes, também pode ser igualmente cruel. Hoje consigo compreender que trilhar os caminhos da docência é estar sujeito a cometer erros e acertos, justamente por não haver fórmulas ou segredos. Por isso, tenho buscado ser mais justo comigo mesmo, seja na minha vida profissional, seja na pessoal, agarrando-me às palavras de Freire:

[...] ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada (Freire, [1996] 2018, p. 105, grifos no original).

Penso que Carlos também caminha em direção a esse amadurecimento, entendendo o processo de se tornar professor, lidando com os desafios do cotidiano e contribuindo com a construção da autonomia de seus alunos. Isso pode ser notado

na sequência, quando Carlos responde à pergunta que fiz sobre o que motiva sua permanência na docência. Conforme argumenta, “eu acho lindo quando eu tô dando aula, Dharvind, se: pelo menos um [aluno] presta atenção e ele consegue dialogar comigo, pra mim acho que já valeu” (linhas 22-25).

É importante destacar que, embora utilize o atributo “lindo”, Carlos não está analisando esteticamente sua interação com os alunos em sala de aula. Nessa perspectiva, não avalio essa construção como uma Apreciação, mas como um Julgamento de estima social no nível da tenacidade, já que Carlos julga positivamente o comportamento daquele aluno que se engaja em sua aula, estabelecendo um diálogo com ele. Além disso, nesse trecho, Carlos constrói Afetos explícitos de satisfação e felicidade, afirmando que o interesse de um único discente pela aula já vale a pena para ele (linhas 24-25), isto é, enquanto no início de sua trajetória docente Carlos se sentia frustrado por atingir apenas alguns alunos durante as aulas (linha 12), agora ele se sente satisfeito por conseguir dialogar com um aluno que seja.

Por fim, reajo com surpresa, na linha 31, quando Carlos narra que há uma aluna, Luara<sup>24</sup>, “toda semana ela fala que quer ser professora de português por minha causa” (linhas 29-30). Nesse trecho, noto uma avaliação positiva da aluna de Carlos sobre ele e sobre suas aulas, a qual é expressa por meio de Afetos de segurança e satisfação. Em outras palavras, segundo Carlos, sua aluna verbaliza estar tão segura e contente em tê-lo como professor que se sente inspirada a também se tornar professora. Assim, do ponto de vista micropolítico das emoções, a afetividade na relação professor-aluna possibilita que Luara sonhe, imaginando para si uma nova configuração social, uma abertura para o novo (Freire, [1996] 2018). Ainda segundo Freire ([1996] 2018, p. 118), a afetividade não deve ser temida, uma vez que ela é uma das qualidades para que se tenha uma educação progressista e democrática, ao lado de outras como “respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça”.

No próximo excerto, reflito sobre as motivações de Adélia para permanecer na docência, levando em consideração a expressão da afetividade e do papel

---

<sup>24</sup> Nome fictício utilizado para preservar a identidade da aluna.

micropolítico das emoções em sua prática docente.

**Excerto 11: “a única luta que você perde é a luta que você não luta”**

01	Adélia	nessa virada de ano eu peguei uma frase assim né
02		pra eu carregar pra esse ano que é uma frase do
03		Marighella porque eu vi o filme do Marighella no
04		ano passado >e é isso que eu tava rindo mais cedo
05		quando você falou algumas coisas aqui< porque o
06		filme do Marighella eu acho muito marcante muito
07		marcante eu acho muito marcante o Marighella
08		lutando sem partido. brigou ali com o parti:do e
09		foi que foi sabe? era e:le e ele sabe? um homem
10		<u>preto</u> . tipo assim no filme ele é até um homem <u>magro</u>
11		<u>né?</u> e ele <u>SOZINHO</u> >tipo assim< contra a ditadura
12		entendeu? e tinham os colegas dele né? a gente tá
13		cansada de ouvir várias histórias de ditadura,
14		vários filmes, mas tipo era ele sozinho sabe? ele
15		sozinho. ele pela cabeça dele mes:mo e aí ele fala
16		que a única luta que você perde é a luta que você
17		não <u>luta</u> . °não são essas palavras exatamente mas é
18		nessé sentido° e aí eu peguei isso até pela questão
19		do mestra:do porque ano passado eu não tentei o
20		mestrado. então por mais que em 2022 eu tenha
21		chorado, em 2023 eu tenha chorado, eu não <u>tentei</u>
22		porque realmente eu entendi que não dava, que eu
23		estava fazendo outra escolha. e esse ano eu falei
24		“não, eu vou fazer, eu vou abrir mão do que for
25		preciso para eu fazer o mestrado” porque eu acho
26		que não tem como trabalhar, ser professora sem abrir
27		mão às vezes de noites bem dormidas, abrir mão de
28		uma saúde mental, de estar estressada com os alunos
29		da sala de aula hh e fazer um mestrado, entendeu?
30		é muito difícil conciliar. e aí eu falei “não, agora
31		vai agora vai” e mantive essa frase do Marighella
32		na cabeça pra eu poder continuar, tô mantendo ainda
33		pra poder continuar. e assim tenho procurado isso,
34		sabe? tenho buscado isso, essa força em um sentido
35		mais racional sabe? de estudar: de ver como outras
36		pessoas lutaram, tanto no passado como hoje em dia.
37		então eu vejo a galera militante também, então eu
38		falo “não pô, eles estão aí tentando” sabe? então
39		tem como tentar ainda, pelo menos.

Como mencionado anteriormente, indaguei Conceição, Carlos e Adélia sobre o motivo de eles permanecerem na docência. No Excerto 11, com o objetivo de responder a essa minha indagação, Adélia faz uma digressão ao início do ano de 2024, nas linhas 1-4, construindo sua narrativa de história de vida (Linde, 1993). De acordo com ela, no ano anterior, em 2023, ela havia assistido ao filme brasileiro *Marighella* (2019)<sup>25</sup>, o que a inspirou de maneira significativa para o ano seguinte,

<sup>25</sup> Dirigida por Wagner Moura e estrelada por Seu Jorge, a obra é uma adaptação cinematográfica da história de Carlos Marighella, baseada no livro *Marighella: O Guerrilheiro Que Incendiou o Mundo* (2012), de Mário Magalhães.

como se observa com as repetições de palavras nas linhas 5-8: “o filme do Marighella eu acho muito marcante muito marcante eu acho muito marcante o Marighella lutando sem partido”. Na obra, Carlos Marighella, político, escritor e militante, lidera um grupo de jovens guerrilheiros responsável pela luta armada contra a Ditadura Militar Brasileira, enfrentando militares como Lúcio, policial que retratou Marighella como inimigo do país.

A narrativa cinematográfica inspira Adélia, que ressalta o fato de Marighella ter se retirado do Partido Comunista Brasileiro (PCB), o qual, diferente dele, não apoiava a luta armada como uma forma de combate à ditadura. Segundo ela, Marighella “brigou ali com o parti:do e foi que foi sabe? era e:le e ele sabe? um homem preto. tipo assim no filme ele é até um homem magro né? e ele SOZINHO >tipo assim< contra a ditadura entendeu?” (linhas 8-11). Nesse momento, Adélia enfatiza a dimensão racial que marca a trajetória de Marighella, que, lutando sozinho, tornou-se um símbolo de resistência negra em um período marcado pela opressão. Aqui, há a construção de um Julgamento positivo de estima social no nível da tenacidade, porque Marighella é avaliado pela professora como corajoso e perseverante por lutar em prol de uma causa coletiva, mesmo não tendo com quem contar.

Além disso, Adélia argumenta que, apesar de estarmos cansados de produções audiovisuais sobre a Ditadura, a obra *Marighella* se destaca justamente por retratar o revolucionário em questão “sozinho. ele pela cabeça dele mes:mo” (linhas 14-15). E é nesse contexto que é proferida a célebre frase atribuída a Marighella, a qual marca profundamente Adélia: “a única luta que se perde é aquela que se abandona”. Nesse momento, ela explica que, no ano de 2024, havia se apropriado dessa frase, considerando que, em suas palavras, “por mais que em 2022 eu tenha chorado [por não fazer o mestrado], em 2023 eu tenha chorado, eu não tentei porque realmente eu entendi que não dava” (linhas 19-22). Dito de outra forma, Adélia acredita que, embora tenha se entristecido por não fazer o processo seletivo de Mestrado em 2022, nem em 2023, ela reconhece que sequer tentou. Nesse caso, ao traçar um paralelo com a máxima de Marighella, é possível entender que não houve derrota, já que não houve luta.

No entanto, nas linhas 23-24, Adélia constrói um autojulgamento positivo de estima social no nível da tenacidade, uma vez que ela assume uma postura determinada, afirmando que, em 2024, ela renunciaria ao que fosse preciso para

fazer o processo seletivo do mestrado. Em seguida, ela justifica essa afirmação, porque acredita não ser fácil conciliar o trabalho docente com o mestrado “sem abrir mão às vezes de noites bem dormidas, abrir mão de uma saúde mental, de [não] estar estressada com os alunos da sala de aula hh” (linhas 26-28). Esse posicionamento sugere um Afeto de insegurança no que se refere à compatibilização entre os encargos docentes e as demandas acadêmicas.

No que se refere à sua narrativa de história de vida (Linde, 1993), Adélia constrói uma clara reflexão de crescimento pessoal, relatando os desafios internos enfrentados, principalmente quanto ao Mestrado e à sala de aula, e se abrindo a novas perspectivas. A narrativa, da forma como é contada por Adélia, sugere uma transformação que envolve aprendizados e mudanças no curso de suas ações. Guardadas as devidas proporções, essas mudanças são semelhantes àquelas passadas pelo personagem principal da obra *Marighella*, as quais o conduzem ao papel de herói. A professora, então, se coloca como protagonista de sua história, enfrentando sozinha suas questões internas, disposta a se sacrificar, a “abrir mão do que for preciso” (linhas 23-24) para cursar o Mestrado.

Desse modo, assim como Marighella resistiu às barbaridades militares, Adélia também constrói um Discurso (Gee, 2015) de resistência às violências escolares, recusando-se a aceitar passivamente as arbitrariedades que lhe são impostas. Ao revisitar agora essa conversa, oito meses depois, olho com imensa admiração para a persistência dessa professora, que, mesmo diante das intempéries da vida, manteve-se (e se mantém) firme em seu propósito. Prova disso é que, em uma conversa informal, recentemente, Adélia me contou que fora aprovada no processo seletivo de Mestrado.

Dando sequência à narrativa de história de vida (Linde, 1993) de Adélia, ela reafirma que mantém consigo a frase de Marighella, além de buscar força “em um sentido mais racional” (linha 34), ou seja, sua força é materializada por meio dos estudos e da observação, tanto do passado, quanto do presente, da maneira como outras pessoas lutaram e lutam socialmente. Isso porque, conforme narra a professora, “eu vejo a galera militante também, então eu falo “não pô, eles estão aí tentando” sabe? então tem como tentar ainda, pelo menos” (linhas 36-39). Nesse viés, sua motivação para permanecer na docência parte da inspiração em pessoas que lutam por seus ideais, contribuindo para a construção de uma sociedade progressista. Assim, o discurso de Adélia é

atravessado por um Afeto explícito de segurança, que a mantém motivada e esperançosa.

No que se refere à dimensão micropolítica das emoções, observo que a emoção de segurança de Adélia, alimentada coletivamente a partir de exemplos de luta, é capaz de movê-la em direção à alteração das dinâmicas sociais de poder existentes no contexto em que ela está inserida. Esse posicionamento se alinha ao que defendia Freire ([1992] 2019, p. 174), para quem a educação progressista tem como tarefa “ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move”.

Logo, os três excertos analisados nesta seção têm em comum a esperança dos professores-participantes para permanecerem na docência. Essa esperança se expressa nos discursos de Adélia, Carlos e Conceição através da afetividade. No caso de Conceição, ela explicita a importância do ato de gostar de lidar com o outro ser humano, ressaltando emoções positivas quando percebe a afeição dos alunos e dos pais por ela. Carlos, de maneira semelhante, manifesta sua esperança a partir da atenção dispensada pelos alunos durante as aulas, além de afetá-lo a descoberta de que suas aulas são capazes de inspirar seus alunos a quererem se tornar professores como ele. Por fim, Adélia é movida esperançosamente ao ser afetada pela conduta de resistência assumida por seus pares, os quais a inspiram a continuar lutando.

Quanto a mim, de igual modo, considero que as motivações para permanecer na docência envolvem a esperança de poder contribuir, ainda que minimamente, com a formação de cidadãos conscientes de si e do lugar que ocupam na sociedade. Eu me recordo da primeira vez que fui chamado de “fessor” e como esse gesto, a princípio corriqueiro, me preencheu internamente e eu soube que era assim que eu queria ser chamado pelo resto da minha vida. Lembro-me dos momentos de conversa, da relação construída diariamente, tijolo por tijolo, com erros e acertos, até que eles se acostumassem com um tratamento carinhoso em vez de violento. A partir disso, é impossível me esquecer das cartinhas recebidas, dos abraços, dos sorrisos, dos pedidos de conselhos, dos convites para ser paraninfo das turmas e de tantas memórias positivas que se sobrepõem às negativas.

Encerro esta seção reafirmando que não é fácil permanecer na docência. Não foi nem um pouco fácil para mim, nem para os participantes desta pesquisa, mas nós sabemos e sabíamos disso. E, a cada dia que passa, estou mais consciente

de que existem escolhas que, embora difíceis, trazem mais que uma realização pessoal, elas constroem algo que é coletivo.

## 5 Considerações reflexivas

*Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.*

Freire, [1968] 2017, p. 253

A epígrafe com que abro este capítulo são as palavras de encerramento de Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Quando as li pela primeira vez, lembro-me da sensação de querer agir, me movimentar, transformar a mim e contribuir para a transformação dos outros ao meu redor. Ao lê-las agora, anos depois da primeira leitura desse livro, percebo que, apesar de não me recordar das palavras exatas contidas nele ou de todos os assuntos nele abordados, algo permanece: minha esperança nas pessoas.

Foi essa confiança no povo, de que fala Freire, e o desejo por mudança que me trouxeram até aqui e que me sustentaram para que esta dissertação existisse. As contribuições desta pesquisa, principalmente para as áreas da Linguística Aplicada Crítica e da Educação, relacionam-se aos entendimentos sobre a construção discursiva das emoções docentes e das violências simbólicas (re)produzidas no ambiente escolar. Com ela, não tive a pretensão de provocar uma revolução social, mas se algo ficar destas páginas, que seja a possibilidade de refletir, de buscar entender nossas emoções e nossas ações. Que esta pesquisa possa, minimamente, contribuir para que a chama da esperança permaneça acesa, e para que possamos sonhar e vislumbrar novos horizontes, com menos violência e mais amor.

Nesta investigação, partindo de uma forte sensibilidade autoetnográfica (Biar; Torres, 2018), isto é, do atravessamento das minhas inquietações pessoais, busquei compreender coletivamente com Adélia, Carlos e Conceição, professores recém-formados e atuantes na rede pública de ensino, como construimos em nossos discursos emoções relacionadas às nossas vivências no ambiente escolar, incluindo situações de violência. Para alcançar esse objetivo principal, separei-o em objetivos específicos, como:

- i. analisar a construção discursiva das emoções dos professores-participantes em narrativas de história de vida, a partir da identificação das escolhas léxico-gramaticais avaliativas presentes nos nossos discursos docentes;
- ii. gerar entendimentos sobre o papel micropolítico dessas emoções, refletindo sobre como elas reforçam ou alteram relações de poder;
- iii. apresentar as minhas reflexões e as dos participantes sobre a construção e a desconstrução das violências escolares, debruçando-me especialmente sobre as violências simbólicas do discurso.

A concretização dos objetivos foi possível graças a diferentes etapas de pesquisa, que foram registradas nesta dissertação. Na introdução, apresentei o tema principal deste estudo, discorrendo sobre as inquietações que deram origem à presente investigação, além de identificar os professores-participantes com os quais construí novos entendimentos acerca de nossas vivências.

No capítulo 2, reuni os horizontes teórico-analíticos que orientaram as reflexões sobre as conversas, como a Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes et al., 2006; Rajagopalan, 2011) — por meio da qual os participantes e eu (enquanto pesquisador) pudemos, em conjunto, renarrar nossas práticas, tomando nossos lugares no centro de debates importantes para a vida social, como o tema da violência. Nesse sentido, também compuseram o pano de fundo das reflexões os horizontes teóricos sobre violências escolares (Charlot, 2002; Odalia, 2004; Abreu, 2021), principalmente aquelas construídas no discurso (Rodrigues, 2003; Silva, 2017).

Semelhantemente, foram fundamentais os estudos sobre avaliação do discurso (Labov, 1972; Thompson; Hunston, 2006; Oteíza, 2017); os estudos sobre emoções (Rezende; Coelho, 2010; Le Breton, 2019), que oportunizaram entendimentos de diferentes emoções construídas nos discursos dos professores, como vergonha, culpa, raiva, indignação, alegria e esperança; e os estudos sobre narrativas (Labov, 1972; Bastos, 2005), especialmente em narrativas de história de vida (Linde, 1993). Além disso, o Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005) possibilitou a investigação das avaliações construídas microdiscursivamente a partir das escolhas léxico-gramaticais de Adélia, Carlos, Conceição e minhas, assim como nossos alinhamentos ou desalinhamentos a Discursos (Gee, 2015) que circulam em contextos macrossociais.

No capítulo 3, discuti as questões éticas envolvidas nesta pesquisa qualitativa e interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), bem como as escolhas metodológicas, como a opção pelas conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021) para registrar os nossos discursos, o contexto das interações com os participantes, a tessitura de entendimentos e o tratamento dos excertos. Já o capítulo 4 tratou das reflexões construídas a partir das conversas exploratórias com os participantes. Nele, os participantes e eu coconstruímos entendimentos a partir da dimensão microssocial dos discursos produzidos, além de compreender sua relação com a dimensão macrossocial.

Assim, cumprindo o primeiro objetivo proposto, pude observar, nas narrativas dos professores-participantes, a construção da escolha pela docência como uma história de vida (Linde, 1993), como é o caso de Adélia, que narra sua opção por se tornar professora como uma quebra de barreiras, a ponto de ter sua vida transformada por essa decisão. Houve também relatos de violência compondo histórias de vida, como o lamentável episódio de assédio por mim narrado, que marca profundamente minha trajetória docente. No que se refere à construção discursiva das emoções, por um lado, pude observar nas narrativas a emergência de emoções voltadas, predominantemente, a Afetos de insegurança e insatisfação, bem como a julgamentos morais no âmbito da ética. Por outro lado, notei emoções ligadas à indignação crítica e à esperança. Tais emoções agem não apenas nos discursos, mas também nas relações sociais de maneira geral, pois apresentam uma dimensão micropolítica (Rezende; Coelho, 2010), o que nos leva ao segundo objetivo desta pesquisa.

Ao me debruçar sobre o aspecto micropolítico das emoções, meu intuito foi compreender o papel das emoções na reiteração ou na mudança das relações sociais de poder. O que pude notar foi que emoções como a vergonha reforçam hierarquias sociais, tendo em vista que marcam a vulnerabilidade de um indivíduo perante a avaliação de outros. Já emoções como a culpa possibilitam a reflexão sobre ações prejudiciais a alguém ou a si próprio, o que pode contribuir com a alteração de relações de poder.

Contudo, preciso destacar a predominância da indignação e sua força micropolítica, tanto nos discursos dos participantes, quanto em suas ações. Tal emoção emergiu discursivamente nas interações a partir do descontentamento com alguma situação, como no caso de Adélia que se indigna com a implementação da

Rotina Pedagógica Escolar e, com isso, busca meios de se organizar coletivamente com outros professores para reivindicarem uma mudança. Nesse cenário, a indignação é uma emoção com forte potencial micropolítico de alteração de dinâmicas de poder. Não à toa, propus neste estudo que essa é uma emoção que inspira a transformação, o movimento, contendo, inclusive, a palavra *ação* no seu interior.

Por último, o terceiro objetivo desta pesquisa foi entender a construção e a desconstrução discursiva das violências presentes no ambiente escolar. Foi possível observar que, apesar de sutil, a violência construída no discurso é percebida pelos interlocutores, gerando incômodos, como a situação relatada por Conceição sobre a queixa feita por seus alunos. Essas violências simbólicas podem contribuir com a manutenção do *status quo* das desigualdades sociais, movimentando Discursos (Gee, 2015) que mantêm às margens sujeitos já menosprezados socialmente. Para desfazê-las, porém, é necessário refletir sobre as interações e as práticas sociais construídas, como feito por Conceição, que repensa suas ações e os impactos delas, caminhando em direção a um movimento de desconstrução de violências.

Com as conversas exploratórias e a construção conjunta de entendimentos acerca de nossas vivências e de nossas práticas docentes, pude entender também as razões dos professores-participantes para permanecerem na docência, mesmo experienciando os dissabores das violências físicas e/ou simbólicas que atravessam o contexto escolar. Nas reflexões produzidas a partir de nossas interações quanto ao tópico em questão, sobressaltou-se a emoção de esperança. Adélia se inspira em lideranças que lutam por uma educação progressista. Carlos tem a esperança de que possa motivar seus alunos e isso é o que lhe move. Conceição, de maneira semelhante, é movida pelas relações interpessoais, afetando e sendo afetada (no sentido afetivo e esperançoso da palavra) pelos estudantes.

Eu carrego em mim a esperança de ser um exemplo para meus alunos, de maneira que eles descubram que podem sonhar alto, ainda que suas duras realidades pareçam dizer o oposto. Quero que eles desejem crescer, mas também espero que eles vivam o agora, que se preocupem com os problemas e as soluções do presente. Espero que as minhas aulas sejam um lugar de refúgio, para que eles se sintam confortáveis, não somente para aprender língua portuguesa, mas para que, juntos, possamos aprender uns com os outros, escutando e sendo escutados. Minha

esperança é que suas feridas sejam apenas metafóricas e que as únicas cicatrizes que carregarem sejam as marcas de boas recordações.

Por fim, embora o texto do estudo acabe neste parágrafo, esta pesquisa continua na minha sala de aula, nas práticas pedagógicas dos professores-participantes e, espero, nas vidas do leitor e da leitora que aqui chegaram. As conversas exploratórias que tive com Adélia, Carlos e Conceição, as quais nos proporcionaram entendimentos ímpares, também pretendo construí-las com outros colegas, seja na sala dos professores, sejam nas minhas interações cotidianas, de modo que as reflexões acerca das emoções docentes e das violências escolares reproduzidas discursivamente possam alcançar mais pessoas. Além disso, como desdobramentos deste estudo, observo a necessidade de proporcionar interações reflexivas tanto com alunos, para que eles compartilhem suas emoções, quanto com professores que tenham mais tempo no magistério, considerando que nesta dissertação dialoguei com professores recém-formados. Também é necessário estender esse diálogo a professores inseridos em contextos diversos (como no Ensino Superior — no nível da graduação e da pós-graduação —, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, nos cursos livres, nos cursos de idiomas, entre muitos outros) e até mesmo a profissionais de outras áreas, a fim de que possamos dividir nossas inquietações, bem como nos organizar coletivamente enquanto sociedade.

## 6

### Referências Bibliográficas

ABREU, D. C. **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. 2021. 251f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2021.

ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. Introduction: emotion, discourse, and the politics of everyday life. *In*: ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. **Language and the Politics of Emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 1-23.

ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; HOLMAN JONES, S. **Autoethnography**. *In*: The International Encyclopedia of Communication Research Methods. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2017, p. 1-11.

AGUIAR, D. A.; NÓBREGA, A. N. A. Do íntimo ao escancarado: uma análise de manchetes de notícias à luz do Sistema de Avaliatividade. **Caletrosópio**, Mariana, v. 11, n. 2, p. 28-46, jul. /dez., 2023.

AGUIAR, D. A.; SOUZA, E. S. F. “Por que alguém iria querer ser professor?”: uma análise discursiva das emoções e dos estigmas sobre a prática docente. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.34, jan., 2025.

AHMED, S. Affect/Emotion: Orientation Matters. A Conversation between Sigrid Schmitz and Sara Ahmed, **Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien**, 20/2, 2014, p. 97-108.

ALBA-JUEZ, L.; MACKENZIE, J. L. Emotion processes in discourse. *In*: ALBA-JUEZ, L.; MACKENZIE, J. L. (Orgs.). **Emotion in Discourse**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2019, p. 3-27.

ALMEIDA, F. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. *In*: VIAN JR, O.; SOUZA, A.; ALMEIDA, F. (Org). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 99-112.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk** 28: 377-396, 2008.

BARCELOS, A. M. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. *In*: GERHARDT, A. F.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 153-186.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. **Caleidoscópio** 3 (2), 2005. p.74-87.

BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro: narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópio**. Vol. 6, no. 2, p. 76-85, 2008.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, vol. 31, 2015.

BATSON, C. D.; SHAW, L. L.; OLESON, K. C. Differentiating Affect, Mood, and Emotion: Toward Functionally-Based Conceptual Distinctions. **Review of Personality and Social Psychology**, 13, 1992, p. 294–326.

BIAR, L. A. “**Realmente as autoridades veio a me transformar nisso**”: narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio. 2012. 246 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BIAR, L.; TORRES, L. A. Alguma coisa que eu não era: sensibilidades autoetnográficas na construção de duas pesquisas em instituições totais. **Veredas Online**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 189-204, 2018.

BLOMMAERT, J. **Discourse: A Critical Introduction**. Cambridge, Cambridge University Press, 2005.

BOF, A. M.; CASEIRO, L. Z.; MUNDIM, F. C. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação II. Inep, v. 9, p. 11-49, 2023.

BOLER, M. **Feeling Power: Emotions and Education**. Londres: Routledge, 1999.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRIGATTE, R. **Práticas narrativas em audiências de conciliação no PROCON**. 196f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRITO, L. M. T.; ROCHA, M. L. Discutindo a indisciplina, a violência e o bullying na instituição escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 332-345, 2016.

BRUNER, J. **Life as narrative**. *Social Research*, 71(3), 691-710, 2004.

BUTLER, J. **A força da não violência**. São Paulo: Boitempo, [2020] 2021.

CARVALHO, G. **A prosódia atitudinal: Apreciação e Julgamento em críticas de cinema**. In: VIAN JR, O.; SOUZA, A.; ALMEIDA, F. (Org). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 113-129.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da lingüística aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 7, p. 5-12, 1986.

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.

COELHO, M. C.; DURÃO, S. Introdução ou como fazer coisas com emoções. **Interseções**, v. 19, n. 1, p. 44-60, 2017.

COELHO, M. C.; REZENDE, C. B. (org.). **Cultura e sentimentos: ensaios em antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Faperj: Contra Capa, 2011.

DAVIES, A. **An Introduction to Applied Linguistics: from Practice to Theory**. Edinburgh: Edinburgh University Press, [1999] 2007.

DE FINA, A. **Identity in narrative: a study of immigrant discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmet, 2006.

DIAS, C.; CRUZ, J. F.; FONSECA, A. M. Emoções: passado, presente e futuro. **Psicologia**, vol. XXII (2), Lisboa: Edições Colibri, 2008.

DU TOIT, C. Emotion and the affective turn: towards an integration of cognition and affect in real life experience. **HTS Teologiese Studies/Theological Studies**, 70 (1), 2014, p. 1-9.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 46-65.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, [1981] 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63 ed. São Paulo: Paz e Terra, [1968] 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996] 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 2019.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, [1993] 2021.

FRENCH, L. **The political economy of injury and compassion: amputees on the Thai-Cambodia border**. *In*: CSORDAS, T. (org.). *Embodiment and Experience:*

The Existential Ground of Culture and Self. Cambridge: Cambridge University Press, p.69-99, 1994.

GEE, J. P. **An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method**. London: Routledge, 1999.

GEE, J. P. Discourse, Small d, Big D. *In*: TRACY, K.; CORNELIA, I.; SANDEL, T. (Org.). **International encyclopedia of language and social interaction**. United States: Wiley-Blackwell, p.1-6, 2015.

GOFFMAN, E. **Façons de Parler**. Paris: ed. de Minuit, 1987.

GONÇALVES, R. C. P. **Arquitetura escolar: a essência aparece**. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. Fourth Edition. London: Routledge, 2014.

HARDT, M. Foreword: What affects are good for. *In*: P. T. CLOUGH; J. HALLEY (Eds.) **The Affective Turn** – Theorizing the social. Durham and London: Duke University Press, 2007, p. ix-xiii.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

hooks, b. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, [1999] 2020.

IZARD, C. E. **The psychology of emotions**. New York: Plenum Press, 1991.

LABOV, W.; WALETZKY, J. **Narrative analysis: oral versions of personal experience**. *In*: HELM, J. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LABOV, W. **The transformation of experience in narrative syntax**. *In*: W. LABOV, *Language in the Inner City*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, p. 354-396, 1972.

LE BRETON, D. **Antropologia das emoções**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

LINDE, C. **Life stories: The creation of coherence**. NY/Oxford: Oxford University Press, 1993.

LINDE, C. **Evaluation as linguistic structure and social practice**. In: GUNNARSON, B. L.; LINELL, P.; NORGBERG, B. (Eds.). *The Construction of Professional Discourse*. UK: Addison-Wesley Longman, 1997.

LUCAS, A. E. P. S. **“Estamos fadados a ser emocionados”**: uma reflexão sobre as emoções na formação docente. Rio de Janeiro, 2024, 146p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2024.

MACIEL, B. S. A. **Quando “todo mundo aprende com todo mundo”**: nos encontros, oportunidades de formação mútua. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 260 f., 2021.

MARTIN, J. R. **Beyond exchange: appraisal systems in English**. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Ed). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*, pp.142-175. New York: Oxford University Press, 2001.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MICHAUD, Y. *Violence et politique*. Col. **“Les Essais”**, Paris, Gallimard, 1978.

MILLER, I. K. **Researching teacher-consultancy via Exploratory Practice**: a reflexive and a socio-interactional approach. Ph.D. dissertation, Lancaster University, UK, 2001.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (Orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ed. IPUB-CUCA, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. *In: \_\_\_\_\_*. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 227-247.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, 17(4), p. 711-723, dez., 2019.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Estudos queer em linguística aplicada INdisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso**, 7 (2), Port., p. 142–165, 2012.

NICÁCIO, T. “**Eu estou perdida entre o meu sonho, meus ideais e minhas dívidas**”: uma análise discursiva de emoções como micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação docente. Rio de Janeiro, 2020. 125p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2020.

NIEBURG, H. L. Uses of violence. *In: Journal of Conflict Resolution*, vol. VII-1, março de 1963.

NÓBREGA, A. N. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica**. 244p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NÓBREGA, A. N.; GRIFFO, M. R. Avaliações sobre experiências de acessibilidade na deficiência visual. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**. v.26, n.1, 2022.

NÓBREGA, A. N. A.; GRIFFO M. R. A.; ALVES, L. A. A construção narrativa de emoções no ensino-aprendizagem em tempos de pandemia. **Fórum Linguístico**, v. 19, n. 1, p. 7536-7554, 2022.

ODALIA, N. **O que é Violência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

OTEÍZA, T. The appraisal framework and discourse analysis. *In: BARTLETT, T.; O’GRADY, G. The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. 1. ed. p. 457-472. London: Routledge, 2017.

PASSOS, A. L. **Adoção interracial de crianças mais velhas e de adolescentes: reflexões sobre a construção de emoções em narrativas de pais brancos acerca do racismo**. Rio de Janeiro, 2024. 223 p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2024.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.)*. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

POSSENTI, S.; OLIVEIRA, H. Violência e perversidade discursiva. **EntreLetras**, v. 12, n. 01, p. 6-24, Araguaína, 2021.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

RAJAGOPALAN, K. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre Linguística Aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@Mentos - Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, 8 ed. Estudos Linguísticos, 2011.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 110-128.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

RIBEIRO JÚNIOR, C. A. O. “**Aquele viadinho que me tirou pra fora de sala**”: uma análise da construção discursiva das emoções e de avaliações de professores queer por um viés autoetnográfico. 201f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2023.

RODRIGUES, A. D. Do discurso da violência à violência do discurso. **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UNL**, nº. 16, Lisboa, Edições Colibri, 2003, p. 13-24.

ROSALDO, M. Toward an anthropology of self and feeling. *In*: SHWEDER, R.; LEVINE, R. (ed.). **Culture theory**: essays on mind, self, and emotion. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 137-157.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, Baltimore, v. 50, n. 4, p. 696-735. 1974.

SCHIFFRIN, D. Intonation and transcription conventions. *In*: SCHIFFRIN, D. **Discourse markers**. p. ix-x. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

SILVA, D. N.; ALENCAR, C. N. A propósito da violência na linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, vol. 55, n. 2, 2013. p. 129-146.

SILVA, D. da C. P. **Atos de fala transfóbicos no ciberespaço**: uma análise pragmática da violência linguística. 2017. 198f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

TANNEN, D. **Talking Voices**: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge, Cambridge University Press, 233p., 1989.

THOMPSON, G.; HUNSTON, S. Evaluation in text. *In*: BROWN, K.

**Encyclopedia of Language and Linguistics.** p. 305-312. Amsterdam, Elsevier Science, 2006.

TOMKINS, S. S. Affect Theory. *In:* EKMAN, P.; FRIESEN, W. V.; ELLSWORTH, P. (Ed.). **Emotion in the Human Face**, 2 ed., Cambridge: Cambridge University Press, 1982, p. 353-395.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Lua Nova**, 1(4), 68-72, 1985.

VIAN JR, O.; SOUZA, A.; ALMEIDA, F. (Org). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa:** estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VÍCTORA, C.; COELHO, M. C. A antropologia das emoções: conceitos e perspectivas teóricas em revisão. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 25, n. 54, p. 7-21, maio/ago. 2019.

WHITE, P. Valoração – a linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 178-205, 2004.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. **Teachers and teaching: theory and practice**, v. 9, n. 3, p. 213-238, ago. 2003.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. **Teaching and Teacher Education**, 2004, p. 185–201.

# Anexos

## Anexo 1

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Assinatura em duas vias, a primeira para o(a) participante, a segunda para o pesquisador)

Você está sendo convidado(a) para colaborar como participante voluntário(a) da pesquisa **“Como posso ter ‘pulso firme’ se meus alunos têm pulsos sangrando?”: uma análise discursiva das emoções e da (des)construção das violências em narrativas docentes**. Esta pesquisa atende a todas as especificações da Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, referente a pesquisas envolvendo seres humanos, e da Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016, cujo conteúdo dispõe sobre normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. O estudo em questão está sendo realizado pelo pesquisador Dharvind Anacleto Aguiar, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGEL/PUC-Rio). As informações que constam neste Termo são fornecidas por Dharvind Anacleto Aguiar, pesquisador principal, o qual pode ser contatado pelo telefone (28) 99944-8102 ou pelo e-mail [dhavind@aluno.puc-rio.br](mailto:dhavind@aluno.puc-rio.br); e por sua orientadora, a professora doutora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, contatável pelo telefone (21) 3527-1447 ou pelo e-mail [adriananobrega@puc-rio.br](mailto:adriananobrega@puc-rio.br). Para o esclarecimento de dúvidas relacionadas à ética em pesquisa, você também pode entrar em contato com a Câmara 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.

**OBJETIVO DO ESTUDO:** O objetivo principal deste estudo é refletir sobre as violências (re)produzidas no ambiente escolar, a partir da coconstrução de emoções e de avaliações nos discursos de quatro professores(as) (além do pesquisador principal) da rede pública de ensino.

**ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO:** Estamos gerando informações para compor os dados de análise da dissertação de mestrado do pesquisador responsável e você tem o direito de recusar-se a participar deste estudo. Caso você não queira participar, isso não irá interferir em nenhum aspecto da sua vida profissional.

**PROCEDIMENTO DO ESTUDO:** Caso sua opção seja por colaborar com esta pesquisa, você participará de conversas em formato de entrevista semiestruturada, nas quais refletiremos sobre o objetivo do estudo acima descrito. Para isso, partiremos de suas experiências pessoais e profissionais acerca da temática enfocada, bem como de suas avaliações subjetivas. O tempo médio de duração das conversas é de 30 (trinta) minutos, mas poderá variar de acordo com a sua disponibilidade, além de poder ser interrompido a qualquer momento sem ônus ou penalizações. Além disso, as conversas acontecerão entre os meses de fevereiro e maio de 2024, sendo que os dias serão acordados entre você e o pesquisador, dada a sua disponibilidade.



**GRAVAÇÃO EM ÁUDIO:** Todas as interações serão gravadas em formato de áudio pelo pesquisador responsável. Essa gravação será realizada por gravador externo, de modo que haja apenas o registro de voz, sem a captura de sua imagem. A fim de garantir confidencialidade, as gravações serão ouvidas pelo pesquisador responsável e por sua orientadora e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação, o que significa que seu nome não será utilizado. As gravações serão usadas apenas para geração de dados. Caso você não queira ser gravado(a) em áudio, você deverá informar ao pesquisador, que procurará outros meios de gerar os dados, como através de notas de campo e de conteúdo disponível em redes sociais. Os dados gerados por meio das gravações serão armazenados durante um período mínimo de 5 (cinco) anos em um arquivo construído na residência do pesquisador responsável pelo estudo, estando a qualquer momento à sua disposição, caso deseje consultá-lo.

**RISCOS E CUIDADOS PROCEDIMENTAIS:** Por se tratar de uma pesquisa que se interessa por suas experiências e avaliações subjetivas, há o risco de você considerar algumas perguntas desconfortáveis. Com o intuito de reduzir esse possível mal-estar, a interação será desenvolvida de maneira flexível e aberta, de modo que será possível sua eventual reformulação ou, caso deseje, até mesmo o seu encerramento. Dessa forma, você tem o direito de não responder a qualquer pergunta que o(a) faça se sentir incomodado(a), além de poder sugerir redirecionamentos no desenvolvimento da conversa ou solicitar o seu encerramento.

**BENEFÍCIOS:** Sua participação nesta pesquisa será muito profícua para a construção de entendimentos e reflexões acerca das violências vivenciadas no ambiente escolar, uma vez que você poderá contribuir com a sua visão e com as suas experiências enquanto professor(a). A partir desse diálogo, sua participação possibilitará a criação e a divulgação de conhecimentos relevantes para outros professores e pesquisadores, no que diz respeito à experiência docente diante de violências escolares.

**CONFIDENCIALIDADE:** Como acima informado, seu nome não será divulgado em nenhum momento desta pesquisa, assim como em nenhum registro oral ou escrito a ser produzido pelo pesquisador responsável e pela pesquisadora orientadora. No que se refere às entrevistas, nenhuma divulgação científica revelará os nomes de quaisquer participantes deste estudo ou de seus vínculos institucionais, exceto os relacionados ao pesquisador responsável, o qual também é participante da pesquisa. Portanto, são garantidos a preservação e o sigilo de sua identidade e de quaisquer entidades mencionadas nas conversas. Além disso, os dados obtidos terão fins exclusivamente acadêmicos e científicos, sendo utilizados anonimamente na dissertação de mestrado em questão, em monografias de disciplinas, em artigos científicos e em comunicações de eventos acadêmicos.



**INFORMAÇÕES ADICIONAIS: O presente documento é emitido em duas vias, ambas devendo ser assinadas, ao final da última página, por você e pelo pesquisador responsável. As demais páginas deverão ser rubricadas também por você e pelo pesquisador.**

A assinatura poderá ser eletrônica, através do portal *gov.br* ou, na impossibilidade da realização por esse meio, enviada ao pesquisador por e-mail ou pelos Correios. Você terá uma via deste termo de consentimento devidamente assinada e rubricada pelo pesquisador para guardar consigo, enquanto a outra via ficará sob posse do pesquisador responsável. Você fornecerá nome e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar, caso seja necessário. Vale lembrar que sua participação é totalmente voluntária e gratuita, ou seja, você não terá nenhum gasto ou despesa com esta pesquisa. De igual modo, também não existirá nenhum incentivo ou recompensa financeira como benefício aos participantes.

**CONSENTIMENTO:** Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) a respeito das informações sobre o estudo acima descrito, que li ou que foram lidas para mim. Discuti com o pesquisador Dharvind Anacleto Aguiar sobre a minha decisão em participar desta pesquisa. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, bem como os procedimentos metodológicos a serem realizados, além das garantias de confidencialidade e os esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar de tal estudo e estou ciente de que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante sua realização, sem penalidades, prejuízos ou perdas de quaisquer benefícios que eu possa ter adquirido. Também concordo com a gravação em áudio das minhas interações com o pesquisador e estou ciente de que a minha participação voluntária não gerará nenhuma despesa para mim, assim como não resultará em nenhum incentivo ou recompensa financeira. Concordo, ainda, com a utilização dos dados gerados na divulgação dos resultados da pesquisa em eventos científicos e acadêmicos, periódicos e livros.

**INFORMAÇÕES DO(A) PARTICIPANTE:**

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone de contato: \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

## Anexo 2

### Parecer de aprovação do projeto pela Câmara de Ética em Pesquisa (CEP/PUC/Rio)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



#### CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

##### **Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 107-2023 – Protocolo 128-2023 Proposta: SGOC 499136**

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

##### **Identificação:**

**Título:** Como posso ter 'Pulso Forte' se meus alunos tem pulsos sangrando? : Uma análise discursiva das emoções e da (des) construção das violências em narrativas docentes (Departamento de Letras da PUC-Rio)

**Autor:** Dharvin Anacleto Aguiar (Mestrando do Departamento de Letras da PUC-Rio)

**Orientadora:** Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

**Apresentação:** Pesquisa qualitativa e interpretativista que visa refletir sobre as violências (re) produzidas no ambiente escolar a partir de co-construção de emoções e de avaliações nos discursos de professores (além do professor pesquisador) da rede pública de ensino. Pretende abordar professores que atuam em escolas públicas das redes municipal ou estadual observando a interseccionalidade para vir a constituir um grupo heterogêneo no que se refere ao gênero, à raça, à etnia, e à sexualidade. Usará como metodologia conversa exploratória (entrevista semiestruturada) na forma presencial ou remota via uso de plataformas digitais. Conta com apoio teórico e de análise na Linguística Aplicada Contemporânea, Linguística Sistêmico- Funcional e no Sistema de Avaliatividade.

**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.

**Parecer:** Aprovado.

Profa. Marley M. B. Rebuzzi Vellasco  
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva  
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 2023

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos  
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio  
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea – 22453-900  
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618  
e-mail: [vrac@puc-rio.br](mailto:vrac@puc-rio.br)

## Anexo 3

## Trecho da conversa entre Dharvind e Conceição referente aos excertos 5 e 6

01	Conceição	>aí voltando à questão do sermão né?< então eu não faço muito discurso mais não, porque você fica ali tanto tempo falando às vezes durante a sua fala você tem que interromper pra fazer o menino te escutar, tipo assim, "pera aí que eu tô falando uma coisa [importante pra você]"
07	Dharvind	[aham]
08	Conceição	aí perde a graça, né? você perde a autoridade. então não sou do sermão, mas aí nesse dia eu fiz, eu falei assim "cara eu fico muito chateada com vocês-" porque nisso que a coordenadora foi lá, um desses alunos levantou e falou "eu não vou ficar na aula dessa professora não" aí foi aquilo que te machuca também, quando falam da gente assim "dessa professora" "dela" "dela" né? eles falam assim nem falam o seu nome e aí isso bateu num [lugar]
18	Dharvind	[e na sua frente né?]
19	Conceição	na minha frente, na frente da pedagoga, na frente da coordenadora, tipo assim, parecia até que eu tava fazendo uma coisa contra eles. ou que a minha aula era ruim
23	Dharvind	sim
24	Conceição	e a gente que sabe quem a gente é, né? a gente, tipo assim... a gente que vem de uma trajetória de saber que somos bons professores assim:: na questão didá::tica
28	Dharvind	[sim:]
29	Conceição	[na questão] de sala de aula mesmo, isso dói, isso é ruim, a gente não aceita isso bem. e aí, eu falei assim "cara, se eu fosse uma pessoa que desrespeitasse vocês que ofendesse vocês que diminuísse vocês, ok, vocês sabem que existem professores assim, vocês sabem, tem gente que olha pra vocês de baixo pra cima, mas eu não, eu trato vocês- eu acredito que cada um aqui pode ter um futuro muito legal. eu acho que essa escola pertence sim a vocês, eu não concordo com isso de 'vocês saiam daqui se vocês não estão satisfeitos' é muito triste ter que chegar nesse lugar" aí eu fui falando assim nan nan nan
42	Dharvind	aham
43	Conceição	aí eles ficaram assim. primeira vez que eu vi que aquilo bateu, os meninos que estavam me ofendendo também pensaram um pouco, mas não durou nada. aí uma uma:: <u>lacrante</u> , lacradora foi levantar. a Conceição da vida hh
48	Dharvind	hh
49	Conceição	porque eu me arrependo amargamente hh dos meus lacres.
51	Dharvind	hh
51	Conceição	aí ela falou assim "não professora mas por que que quando a Ana Carolina virou para trás e

55		ficou conversando com a colega lá, com a prova
56		virada para trás, você só mandou ela virar para
57		frente? nan nan nan você tem paciência com ela.
58		porque quando são os meninos, é só coordenação,
59		é ocorrência, é o 'sai daqui' é não sei o que"
60		aí ela questionou.
61	Dharvind	entendi
62	Conceição	aí nisso que ela questionou, e não era uma aluna
63		ruim, não é uma aluna ruim. não é a melhor
64		aluna, mas assim é aquela aluna que faz as
65		[coisas]
66	Dharvind	[aham]
67	Conceição	=[que] não me dá trabalho, então isso também
68		teve um peso. aí os rebeldes e quando eu falo
69		assim não é nem uma rebeldia assim "ai,
70		professora, a gente não gosta do seu método"
71		não, é gente que não quer fazer nada porque não
72		quer nada com [nada]
73	Dharvind	[aham]
74	Conceição	só quer avacalhar mesmo. esse grupo começou,
75		eles aproveitaram- que é até um questionamento
76		relevante que ela fez, mas eles se apropriaram
77		disso sem merecimento nenhum e começaram a me
78		atacar. começaram a falar assim "é mesmo, você
79		tem seus preferidos, porque quando fui eu aquela
80		vez, você fez isso, isso e aquilo. a Ana
81		Carolina vive fazendo isso e nananan..."
82		começaram a [falar assim]
83	Dharvind	[um] efeito manada
84	Conceição	aham. eu nem lembro todas as frases em si, não
85		lembro quais foram os apontamentos. mas falava
86		um, falava outro. e eu ficava tentando responder
87		"mas aquela vez aconteceu isso, isso e aquilo,
88		olha o que você fez também nananan" aí tentava
89		trazer pra turma "vocês acham isso é certo? olha
90		a diferença da postura que alguns alunos têm e
91		outros não. quando eu chamo a atenção, alguns
92		respeitam" esse é o caso da Ana Carolina [sabe?]
93	Dharvind	[aham]
94	Conceição	mas aí eu falo com ela. "desculpa, professora.
95		desculpa, professora" aí pega o negócio e começa
96		a copiar >copia copia copia< e pergunta. aí
97		daqui a pouco ela se distrai de novo, pega e
98		sai- então assim, só que ela é muito humilde,
99		sabe?
100	Dharvind	sim
101	Conceição	ela é carinhosa, então quando eu chamava atenção
102		dela tinha respeito. os meninos eu chamo atenção
103		e eles me encaram né? eles falam palavrão, eles
104		tipo assim "ah ((som de resmungo)) aquela <u>porra</u>
105		não sei o que não sei o que não sei o que"
106		entende?
107	Dharvind	entendi
108	Conceição	então é outra postura.
109	Dharvind	sim, sem dúvidas
110	Conceição	e isso eu tentei explicar pra eles de uma
111		maneira assim "gente, eu não tenho problema com
112		vocês quebrarem as regras porque a gente sabe
113		que regra a gente quebra é normal, ninguém aqui

114 115 116 117 118 119 120 121 122		é perfeito todo mundo aqui já quebrou regra alguma vez. só que quando vocês são chamados a atenção, vocês têm que agir com respeito e uns não agem e esses que não agem é que eu puno de alguma forma". tentei explicar isso pra eles não funcionou. e aí eles ficaram assim, me questionando, me colocaram contra a parede eu me senti assim, questionada, colocada contra a parede.
123	Dharvind	sim
124 125 126 127	Conceição	e também o que doeu foi essa coisa assim "você não trat- mentira, você não trata a gente como igual. você não trata a gente da mesma forma. você trata diferente"
128	Dharvind	caramba
129 130 131 132	Conceição	então, isso bateu num lugar muito dolorido pra mim. a Ana Carolina, eu acho que eles podem até ter pensado nisso e não falaram, mas a Ana Carolina é branca, né?
133	Dharvind	entendi
134 135 136 137 138 139 140 141	Conceição	e todos esses meninos, tirando um dos quatro, eles são meninos negros. então, querendo ou não, eles colocaram essa questão. por um lado, é muito positivo que eles conseguiram fazer essa distinção, porque eles têm uma visão disso. só que por outro também, essa coisa do "só porque eu sou preto" eles banalizam, né? [com a brincadeira]
142	Dharvind	sim
143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162	Conceição	então, assim, ficou uma coisa meio no ar. eles não falaram. eu me questioneei se foi uma questão disso- uma questão racial, se eles sentiram essa questão racial. aí que bateu essa questão. aí o que mais me doeu? pensar assim "eu tô reforçand- aquilo que você falou "eu tô reforçando dores que eles têm lá fora. de serem rejeitados, de serem abandonados, de serem inferiorizados" então eu saí de lá, aí eu desabei. aí eu saí- aí, quando eles me confrontaram >olha só qual foi a minha reação< eu falei assim "gente, esquenta a cabeça não, eu vou embora, eu vou deixar essa turma" que foi outra coisa >assim< que foi uma falta de maturidade. eu deveria ter segurado mais, mas eu falei porque eu já tava pensando em sair mesmo né? por causa do mestrado e tal, então pra mim aquilo foi a confirmação. aí eu falei assim, "não, eu vou deixar essa turma" aí uns ficaram tristes, os outros falaram "graças a Deus" hh
163	Dharvind	hh