



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**  
**DOUTORADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**ROSEMARY DO NASCIMENTO SILVEIRA**

**PRÁTICA DISCURSIVA DE PROFESSORES E DE ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: CONSTITUIÇÃO HUMANA, SOCIEDADE E MAL-ESTAR NA  
ESCOLA**



**F U N C A P**  
**FORTALEZA – CEARÁ**

**2021**

ROSEMARY DO NASCIMENTO SILVEIRA

PRÁTICA DISCURSIVA DE PROFESSORES E DE ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: CONSTITUIÇÃO HUMANA, SOCIEDADE E MAL-ESTAR NA  
ESCOLA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Silveira, Rosemary do Nascimento.

Prática discursiva de professores e de alunos do ensino fundamental: constituição humana, sociedade e mal-estar na escola [recurso eletrônico] / Rosemary do Nascimento Silveira. – 2021

236 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2021.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Profa. Dra. Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos.

1. Produções discursivas. 2. Mal-estar. 3. Impolidez. 4. Docência. 5. Adolescência.

I. Título.

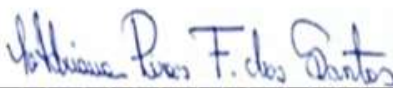
ROSEMARY DO NASCIMENTO SILVEIRA

PRÁTICA DISCURSIVA DE PROFESSORES E DE ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: CONSTITUIÇÃO HUMANA, SOCIEDADE E MAL-ESTAR NA  
ESCOLA

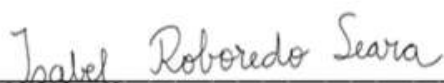
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 26 de fevereiro de 2021.

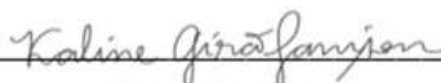
BANCA EXAMINADORA




Profa. Dra. Leticia Adriana Pires Ferreira dos Santos (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



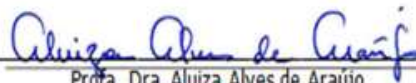
Profa. Dra. Isabel Roboredo Seara  
Universidade Nova Lisboa



Profa. Dra. Kaline Girão Jemison  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-  
Brasileira – UNILAB



Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Aluiza Alves de Araújo  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos que,  
Com luta e amorosidade,  
Conseguem transpor as distâncias que  
Separaram-nos de outros,  
Que sentem com intensidade as vidas no  
mundo  
E nelas, se reconhecem.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos, pelo acompanhamento valioso, ao longo do Doutorado, pela partilha de seus conhecimentos, de sua delicadeza, sensibilidade e de sua obstinada empatia.

Às minhas irmãs, Maria Auxiliadora e Maria Lúcia, e aos meus irmãos, Anchieta Silveira e Juarez Wagner (*in memoriam*), luzes especiais em meu caminho, e à minha querida cunhada Khátia Baima.

Sou grata aos professores, aos funcionários e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Mais particularmente, agradeço ao Prof. Dr. Lucineudo M. Irineu por sua generosidade e competência, com que sempre se fez presente; à Profa. Dra. Claudiana N. de Alencar e suas aulas inspiradoras; aos secretários Jamille Azevedo e Ismael Rebouças, pela dedicação e atenção dispensadas; aos companheiros de Doutorado, em especial à Vanusa B., uma amiga, um presente; e aos queridos Arminda S., Ludovica O., Reginaldo G., Nathália V., Ingrid X. e Davi R., copartícipes de uma preciosa jornada.

Às professoras da Banca de Defesa da tese Profa. Dra. Isabel Roboredo Seara, Profa. Dra. Claudiana Nogueira Alencar, que também integraram a Banca de Qualificação, à Profa. Dra. Aluiza Alves de Araújo e à Profa. Dra. Kaline Girão Jemison. Agradeço ao Prof. suplente Dr. Antonio Luciano Pontes.

Ao Prof. Dr. Ricardo Lincoln Laranjeira Barrocas, que também integrou a Banca de Qualificação neste Doutorado, tão valiosa presença ao longo de minha trajetória acadêmica.

Sou grata às Profas. Dra. Dina M. M. Ferreira e Dra. Maria Margarete Ferreira, pareceristas na disciplina Seminário de Tese.

Minha gratidão aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e generosidade concedidas, ao narrarem suas histórias, fornecendo valiosas contribuições para o meu trabalho de tese.

Às (Aos) amigas (os) com as (os) quais compartilho experiências raras, em especial à Kátia Cristine C. Monteiro, amiga/irmã, sempre disponível para compartilhar sua generosidade e sabedoria.

Sou grata à Universidade Estadual do Ceará, em especial ao Colegiado do Curso de Psicologia, pela liberação de afastamento para cursar o Doutorado.

Agradeço à fundação FUNCAP pela concessão de bolsa.

“Em determinado ponto, no decorrer dessa investigação fui conduzido à ideia de que a civilização constituía um processo a serviço de Eros, cujo propósito é combinar indivíduos humanos isolados, depois família e, depois ainda [...] povos e nações numa única grande unidade, a unidade da humanidade.”

(Sigmund Freud)

## RESUMO

Esta tese aborda a relação entre saúde mental, linguagem e contexto escolar. Situa-se na interface Estudos Linguísticos e Psicanálise, e tem como objetivo geral investigar as estratégias discursivas e os sentidos produzidos por professores e alunos adolescentes sobre o significado da escola em sua relação com vivências de mal-estar e/ou bem-estar por eles experimentadas. Em termos mais específicos, o trabalho visa conhecer os processos de significação de docentes e discentes sobre os seus modos de relação na escola, de como concebem a escola, a função docente, a adolescência e quais as relações entre os sentidos construídos em suas narrativas, com o intuito de investigar a ocorrência de mal-estar psíquico no contexto escolar. A partir da realização de pesquisas e de estudos em livros e periódicos brasileiros, agregados à práxis profissional da autora da tese, observou-se a crescente incidência de mal-estares entre docentes e alunos, que têm se apresentado em forma de sofrimento psíquico e de processos de adoecimento variados em escolas de todo o país. O que se tem percebido é que o crescimento das situações problemáticas na escola tem extrapolado (embora muitas vezes o englobe) a esfera do aprendizado, os desafios inerentes ao ato de aprender e de ensinar, com a ocorrência do fenômeno do adoecimento psíquico. Em virtude da especificidade do objeto e da complexidade que o envolve, a base teórico-metodológica de análise das informações de pesquisa está alicerçada numa perspectiva interdisciplinar, o que inclui um diálogo entre as áreas da Pragmática Linguística, com ênfase nos estudos sobre impolidez, de Jonathan Culpeper e pesquisadoras que trabalham com o tema da violência verbal, como Isabel Roboredo Seara e Ana Lúcia Tinoco Cabral; a Psicanálise de Sigmund Freud e pesquisadores que abordam sobre o mal-estar na sociedade contemporânea; assim como as contribuições de Lev S. Vigotski e de Paulo Freire, que subsidiaram as discussões, sobretudo, acerca do campo educacional. Foram adotados como troncos temáticos centrais do estudo a instituição escolar, os conceitos de mal-estar e de linguagem. Com essas diretrizes, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo e de natureza aplicada, em uma escola pública no Município de Fortaleza, cuja amostra é composta pelos professores que lecionam no nono ano da escola e alunos desse mesmo nível de ensino. Para tal, determinou-se para coleta de informações o uso da entrevista e de encontros em grupo. Percebeu-se, em contato com as produções discursivas dos participantes da investigação, que muitas das questões encontradas em pesquisas brasileiras sobre situações de mal-estar de docentes e alunos, são referidas direta ou indiretamente em suas falas. Em linhas gerais, constatou-se que o ambiente escolar para os



docentes se apresenta como um espaço satisfatório, em termos das relações interpessoais com colegas, gestores e alunos. Contudo, em relação aos alunos, os docentes narram sobre suas insatisfações, no que diz respeito ao endereçamento de atos de fala impolidos, de uma parcela dos discentes, em direção a eles, professores. No que tange aos alunos, houve referências bastante favoráveis ao nível de satisfação que sentem na escola, em especial a forma como os professores ministram aulas. Seus incômodos e mesmo narrativas de sofrimento, embora modeladas por palavras que indicam conseguir lidar bem com as situações, são associadas às relações que travam com determinados colegas de sala. Fazem referência a atos de fala impolidos que vivenciam ou presenciam, de forma acentuada, no cotidiano escolar. Destaca-se, como considerações finais, que a análise das narrativas sobre o mal-estar psíquico deve considerar o fenômeno em toda sua complexidade, compreendendo a sua conexão com as especificidades institucionais, políticas, culturais e ideológicas que constituem o ambiente educacional; assim como a sua relação com os modos idiossincráticos como os sujeitos são afetados. Salienta-se, também, a importância da linguagem em sua perspectiva de ato dialógico, seu aspecto discursivo, como instrumento de reestruturação psíquica, de transformação e de mitigação do mal-estar na instituição educacional.

**Palavras-chave:** Produções discursivas. Mal-estar. Impolidez. Docência. Adolescência.

## ABSTRACT

This thesis addresses the relationship between mental health, language and the school context. It is located at the Linguistic and Psychoanalysis Studies interface, and its general objective is to investigate the discursive strategies and the meanings produced by teachers and adolescent students about the meaning of the school in its relationship with their experiences of malaise and/or well-being experienced. In more specific terms, the work aims to understand the meaning processes of teachers and students about their ways of relating at school, how they conceive the school, the teaching function, adolescence and what are the relation between the meanings constructed in their narratives, with the aim of investigating the occurrence of psychic malaise in the school context. Based on research and studies in Brazilian books and periodicals, added to the professional praxis of the author of this thesis, there was an increasing incidence of malaise among teachers and students, which have presented themselves in the form of psychological distress and various illness processes, in schools across the country. What has been noticed is that the growth of problematic situations at school went beyond the scope of learning (although it often encompasses), the challenges inherent in the act of learning and teaching, which is the recurrence of the phenomenon of psychic illness. According to the specificity of the object and the complexity that surrounds it, the theoretical and methodological basis for the analysis of research information is based on an interdisciplinary perspective, which includes a dialogue between the areas of Linguistic Pragmatics, with an emphasis on Jonathan Culpeper's studies on impoliteness and researchers which work on the topic of verbal violence, such as Isabel Roboredo Seara, Ana Lúcia Tinoco Cabral; the Psychoanalysis of Sigmund Freud and researchers who discuss malaise in contemporary society; as well as the contributions of Lev S. Vigotski and Paulo Freire, which supported the discussions, above all, about the educational field. The concepts of malaise, language and the school institution were adopted as the main thematic trunks of the study. With these guidelines, a qualitative and applied research was carried out in a public school in the city of Fortaleza, whose sample is composed of teachers who teach in the ninth grade of school and students of the same ninth grade of education. For this purpose, it was determined to collect information the use of interviews and group meetings. It was noticed, in contact with the discursive productions of the research participants, that many of the questions found in Brazilian research on teacher and student malaise situations were referred, directly or indirectly, in their speeches. In general terms, it was found that the school context for teachers presents itself as a satisfactory space, when it comes to interpersonal relationships with

colleagues, managers and students. However, in relation to students, teachers narrate about their dissatisfaction, with regard to addressing impolite speech acts, of a portion of students, towards them, teachers. With regarding the students, there were very favorable references to the level of satisfaction they feel at school, especially the way teachers teach classes. Their annoyances and even suffering narratives, although attenuated by words that indicate being able to handle situations well, are associated with the relationships they have with certain classmates. They make reference to impolite speech acts that they experience or witness, in a marked way in the school routine. It stands out, as final considerations, that the analysis of the narratives about the psychic malaise in the school must consider the phenomenon in all its complexity, understanding its connection with the institutional, political, cultural and ideological specificities that constitute the educational context; as well as its relation with the idiosyncratic ways in which the subjects are affected. It is also emphasizing the importance of language in its perspective of dialogical act, its discursive aspect, as an instrument of psychic restructuring, transformation and mitigation of the malaise in the educational institution.

**Keywords:** Discursive productions. Malaise. Impoliteness. Teaching. Adolescence.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Tipos de face.....</b>	<b>90</b>
<b>Quadro 2 – A Impolidez Linguística.....</b>	<b>107</b>
<b>Quadro 3 – As Estratégias de Impolidez (Positiva).....</b>	<b>110</b>
<b>Quadro 4 – As Estratégias de Impolidez (Negativa).....</b>	<b>110</b>
<b>Quadro 5 – Categorias de Análise e Bases Teórico-Metodológicas.....</b>	<b>123</b>
<b>Quadro 6 – Atividades de Pesquisa.....</b>	<b>133</b>
<b>Quadro 7 – Organização dos Dados de Pesquisa.....</b>	<b>136</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FTAs	Atos de ameaça à face
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>Instituição escolar: história, poder e transformação.....</b>	<b>28</b>
2.1.1	Escola: constituição histórico-cultural e política .....	28
2.1.2	Escola: lugar de (des) conhecimento, lugar de controle, lugar de fala.....	30
<b>2.2</b>	<b>O mal-estar na escola.....</b>	<b>51</b>
2.2.1	Constituição Humana e o Mal-estar.....	51
2.2.2	Estudos sobre o sofrimento psíquico na área educacional.....	58
2.2.2.1	<i>A docência e o mal-estar na escola.....</i>	<i>58</i>
2.2.2.2	<i>O discente, o mal-estar na escola e o tempo da adolescência.....</i>	<i>62</i>
<b>2.3</b>	<b>Sobre a linguagem.....</b>	<b>72</b>
2.3.1	A Palavra e a sua constituição política, social e ideológica.....	74
2.3.2	Interação, Constituição Humana e Impolidez Linguística.....	77
2.3.2.1	<i>O conceito de Polidez: implicações político-ideológicas e culturais.....</i>	<i>78</i>
2.3.2.2	<i>Processos de Interação Humana, seu potencial de risco e o trabalho de faces.....</i>	<i>82</i>
2.3.2.3	<i>(Im)Polidez linguística na teoria de Brown e Levinson e os atos de fala ameaçadores.....</i>	<i>86</i>
2.3.2.4	<i>O limite tênue que define o conceito de polidez e Impolidez linguística/ violência verbal.....</i>	<i>97</i>
2.3.3	Linguagem e constituição humana: perspectiva psicanalítica.....	113
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>118</b>
<b>3.1</b>	<b>Apresentação.....</b>	<b>118</b>
<b>3.2</b>	<b>Universo da pesquisa e participantes.....</b>	<b>123</b>
3.2.1	Aspectos éticos da pesquisa.....	125
<b>3.3</b>	<b>Constituição do corpus.....</b>	<b>126</b>
3.3.1	A inserção no campo de pesquisa.....	128
3.3.1.1	<i>As entrevistas e os Encontros em Grupo com professores e alunos.....</i>	<i>129</i>
3.3.1.1.1	<i>As entrevistas.....</i>	<i>129</i>
3.3.1.1.2	<i>Encontros em grupo com docentes e discentes.....</i>	<i>130</i>

<b>4</b>	<b>ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>135</b>
<b>4.1</b>	<b>Discussão dos resultados.....</b>	<b>137</b>
4.1.1	Análise das informações referentes aos docentes.....	138
4.1.2	Análise das informações referentes aos discentes.....	169
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>208</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>217</b>
	<b>APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA- DOCENTE.....</b>	<b>232</b>
	<b>APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA- DISCENTE.....</b>	<b>233</b>
	<b>ANEXO A– DOCUMENTO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA- UECE.....</b>	<b>234</b>
	<b>ANEXO B - DESENHOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – DISCENTES.....</b>	<b>235</b>

## 1 INTRODUÇÃO

[...] O grande mundo está crescendo todos os dias, entre o fogo e o amor.  
Então, meu coração também pode crescer.  
Entre o amor e o fogo, entre a vida e o fogo,  
meu coração cresce dez metros e explode.  
Ó vida futura! Nós te criaremos.  
(DRUMMOND, 2015, p. 70)

Esta tese está voltada para o estudo da produção discursiva de docentes e alunos do Ensino Fundamental sobre os sentidos e sentimentos por eles atribuídos à escola e sua relação com situações de mal-estar e adoecimento psíquico, que têm surgido em diversos contextos educacionais na atualidade. Nessa direção, esse texto versa sobre um fenômeno intrínseco à história humana, o mal-estar, que pode se apresentar como modalidade de sofrimento ou adoecimento psíquico, com o cuidado de compreendê-lo em sua dimensão histórica e psicossocial, o que entrelaça as experiências singulares de cada sujeito e as condições concretas que o mundo oferece; em um tempo variável que, sem impor uma linearidade, traz as diversas existências em suas alegrias e dores.

Com este trabalho almejo investigar os sentidos produzidos por sujeitos com suas inscrições singulares nos modos de dizer/sentir o mundo e a si, direcionados a uma instituição plural, que é a escola, e situados em uma sociedade em contínuo estado de crise, de perdas de referências tradicionais, de instabilidade frente às transformações nos mais variados campos da realidade, como nos contextos político, socioeconômico e cultural (FABRÍCIO, 2006). Um espaço contemporâneo complexo, marcando uma vida em sociedade com partilha de alegrias, surpresas, desafetos, novidades, aproximações e despedidas.

Ao longo dos três primeiros anos do curso de Doutorado, reuni textos de diferentes autores, filmes, lembranças, dados de pesquisas que versavam sobre o foco de estudo, o mal-estar psíquico, dentre outros temas fundamentais, sobre os quais me debruçava. Naquele momento, me era sempre presente o texto de Freud (2002) “O mal-estar na cultura”, em especial o trecho em que nos fala sobre as possíveis bases de constituição do sofrimento. Um escrito cujo sentido sempre me pareceu evidente, por apresentar, de forma tão palpável, a história humana em sua luta incessante entre impulsos de vida e sua antítese. Trata, o livro, sobre a constatável busca de satisfação que se encerra, em seu maior alcance, numa episódica e necessária manifestação de felicidade. Mas, as palavras de Freud, embora inelutáveis, ainda



podiam soar distantes dada a imensidão das diferentes condições de existência ou em decorrência do que nem sempre conseguimos enxergar.

E, para surpresa de nossa “civilização”, as palavras do mestre ressoam e nos deixam aturdidos, numa dimensão que jamais prevíamos. E o texto, a tese em andamento, caminha em pausas forçadas, em difíceis trilhas e em reflexões mais profundas e, talvez, mais profícuas, pelo menos para quem o escreve. É quando desaparece a distância entre a ideia e a materialidade do conceito. Eis aqui, se é que é possível, uma definição de Linguagem. Vem-me, assim, a confirmação de que há momentos em que escrever e sentir é a mesma coisa. E, ainda com Freud, e na mesma obra, convido quem ler este texto a não desanimar, a jamais paralisar diante do que se impõe. Seja a imposição da “natureza”, da mudança inexorável no corpo ou de uma tirania de nossos pares, tão presentes em nossa atualidade, nos diferentes espaços da sociedade. Afinal, nada “parece caracterizar melhor a civilização do que sua estima e seu incentivo em relação às mais elevadas atividades mentais [...] suas realizações intelectuais, científicas e artísticas – e o papel fundamental que atribui às ideias na vida humana.” (Freud, 2002, p. 47).

Esta tese acompanha vários tempos que incluem histórias minhas e de tantos outros, o que não torna possível se demarcar seu início exato. É um estudo que referencia o meu percurso profissional na área de Psicologia escolar, de Psicanálise e como docente da universidade, em especial na realização de atividades no campo da subjetividade na escola, da linguagem e da saúde mental. E, ainda no contexto acadêmico, remete a um encontro de áreas distintas e em permanente diálogo, desde quando iniciei contato com estudos de minha orientadora, a professora Dra. Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos, com suas pesquisas no campo da (Im)Polidez Linguística, da relação violência e cultura, correlacionadas a categorizações no campo da saúde e da educação. A origem da tese está consubstanciada também a informações de pesquisa que coletei, a partir da atuação em contextos escolares concretos e de estudos teóricos em livros e periódicos brasileiros, os quais retratam uma realidade preocupante no campo educacional, no que tange aos quadros de mal-estar, impolidez/violência verbal, com representativa presença de adoecimentos psíquicos, que acometem professores e alunos e envolvem diferentes problemáticas no interior da escola.

Compreendo a instituição escolar como um ambiente com múltiplas determinações e que insere o pesquisador numa ordem político-social, institucional, pedagógica e, concomitantemente, na história particular de cada agente que a compõe. Caracteriza-se como ambiente de transmissão de conhecimento e de constituição subjetiva,

com um intrincado envoltório histórico-cultural e político, o que o posiciona numa dimensão de complexidade, configurando-se como espaço que pode reunir (e fomentar) prazeres e sofrimentos, vitórias e obstáculos, construção e também o caos.

Acrescento, fazendo referência ao momento histórico brasileiro, que estamos vivendo uma luta árdua para o alcance e manutenção da Democracia e dos direitos sociais, constituídos ao longo de décadas e, recentemente, ameaçados; além das dificuldades no âmbito educacional, tanto referente à precariedade das políticas públicas vigentes quanto aos ataques sofridos a direitos tão arduamente conquistados.

Refletir sobre as problemáticas existentes na escola atual leva ao diverso, a um enredo histórico que envolve o campo do saber e da subjetividade e, também, às relações político-econômicas e culturais que a constituem. E é em meio à complexidade que uma concepção de humano e de escola exigem, que pesquisadores atuais têm se deparado com questões que envolvem diretamente os agentes do processo educacional e que está relacionada ao bem-estar e à saúde mental. Esse último conceito precisa ser compreendido amplamente não podendo ser reduzido a ausência ou a presença de transtornos mentais. Deve ser, ao contrário, correlacionado cuidadosamente a um conjunto de fatores que abrangem os modos como os sujeitos lidam com as situações do dia-a-dia, com as vivências de estresse habitual, como percebem a si e ao outro, como conseguem gerir seus pensamentos, sentimentos e ações; como atuam em situações profissionais e nos diversos tipos de relacionamentos que estabelecem, além de outros aspectos que envolvem a vida cotidiana. Nessa direção, a promoção, proteção e restabelecimento da saúde mental tornaram-se, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (2018), uma preocupação essencial de sujeitos, grupos e da sociedade nos mais variados espaços.

Discursos diversos têm sido apresentados sobre a instituição escolar, ao longo de sua criação, não sendo tarefa simples discorrer sobre um espaço tão plural. Ambiente que funde, dialeticamente, imobilidade e mudança, tendo se constituído historicamente como lugar necessário e representativo da vida de muitas gerações e de organizações culturais. Nesse sentido, a escola precisa ser pensada como *locus* que amalgama uma pluralidade de fenômenos que não se reduzem a questões relacionadas à aquisição do conhecimento científico-cultural. E, mesmo se assim o fosse, considero que a própria produção de conhecimentos, que é fator de mobilização das dimensões intelectuais, afetivo-emocionais e psicossociais dos sujeitos, já suscitaria uma delicada discussão.

A tese situa-se na Interface Linguística Aplicada e Psicanálise. Enfatiza os dizeres, as produções de sentidos e os sentimentos narrados pelos sujeitos em seus universos de trabalho e de estudo. Nessa perspectiva, para se pensar acerca do objeto da investigação em questão e ciente da complexidade levantada pelos temas abordados, considero essencial efetuar, de início, uma breve discussão sobre a instituição escolar e os desafios que a circundam, o que inclui a problemática do mal-estar, fenômeno que marca a vida humana desde os primórdios da constituição “civilizatória” (FREUD, 2002) e que, a cada momento histórico/cultural traz especificidades de um modo de sentir humano e de atuar na realidade.

São diversas as preocupações de pesquisadores do campo educacional, com focos voltados à área do ensino e da aprendizagem, das dificuldades de escolarização, de certo modo referenciadas em documentos oficiais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica-Saeb (BRASIL, 2019), da (in) disciplina (OLIVEIRA, 2005; FLEURI, 2008a) e da impolidez/violência no contexto educacional (ABRÁPIA, 2008; BOMFIM; MATOS, 2006; TORO; NEVES; REZENDE, 2010; CABRAL; ALBERT, 2017; SEARA, 2020). Além da preocupação com temáticas históricas, tem havido um crescimento do interesse em estudos referentes à saúde psíquica do professor, mesmo considerados ainda incipientes, de acordo com Carvalho e Santana (2010). Também tem se expandido a preocupação com o sofrimento psíquico do adolescente (COSTA; LIMA; PINHEIRO, 2010; COUTINHO; SOUZA; OLIVEIRA, 2012; QUESADA *et al.*, 2020a), em sua relação com o contexto escolar.

Existem pesquisas envolvendo escolas brasileiras (BOMFIM; MATOS, 2006; LEVY; SOBRINHO, 2010; FREITAS, 2013, BEZERRA, *et al.*, 2015) que narram sobre a presença de alunos e docentes desmotivados, um quadro crescente de professores adoecidos física e emocionalmente, estatísticas de avaliações explicitando que a dinâmica do aprender tem passado por dificuldades e, ainda, dados referentes à violência que povoa as relações entre alunos e, de algum modo, afetam toda a comunidade escolar. O termo violência, no contexto educacional, pode apresentar diferentes contornos, desde expressar atitudes de intimidação entre alunos, perpassada por relações desiguais de poder, agressões verbais e físicas, o que pesquisadores como Fante (2005) e Toro, Neves e Rezende (2010) denominam *bullying*, como aparecer na relação do aluno com o docente, de forma explícita ou velada. Há também trabalhos sobre a temática com foco nas interações em ambientes virtuais de aprendizagem (CABRAL; ALBERT, 2017; SEARA, 2020).

A violência, em suas variadas formas de manifestação, precisa ser concebida, sobretudo, como elemento constituído nos intercâmbios humanos, não sendo uma condição

individual ou natural de pessoas, o que torna necessário pensá-la também como fato indissociável de uma base político-econômica e social que divide, discrimina, explora e subjuga sujeitos e/ou grupos. Nesse sentido, a violência é um fenômeno estruturado socialmente, o que me remete, em alguma proporção, à ideia de Freire (1988) quando comenta sobre a imersão em que determinados sujeitos se encontram numa realidade opressora (dominadora), que lhes traria como “o seu testemunho de humanidade” (p. 32) não a ideia de liberdade, autonomia e respeito ao outro, mas de subjugo, exploração, violência.

A experiência escolar pode trazer registros psíquicos significativos aos sujeitos e mesmo memórias, que permanecem vívidas para tantos, ao longo de suas vidas. Quando penso na condição de aluno, além dos encantos subjacentes a possíveis construções de laços e saberes, lembro existir uma realidade, fortemente presente na história da instituição escolar brasileira, que é o enfrentamento das dificuldades de escolarização, no que ela tem de mais segregador, quando se atribui falhas, incapacidades e mesmo déficits aos discentes, como se existisse um problema inerente ao sujeito, que devesse ser retirado (tratado). São atos que levam a desconsideração da totalidade das situações que podem gerar a não aprendizagem, culpabilizando-se os aprendentes por questões que, muitas vezes, envolvem diferentes setores e eventos escolares (LAJONQUIÈRE, 2010; PATTO, 2012).

Configura-se numa expressão de poder que parece ter como alvo o indivíduo em sua singularidade, conforme frisou Foucault (2003). Por meio da técnica avaliativa, distribui-se o indivíduo, julga-o, mede-o, classifica-o. Cria-se um instrumento para atuar sobre o indivíduo, para exercer o poder sobre ele. Nesse caso, ocorrem situações por demais estressoras no ambiente escolar, além da cristalização de discursos equivocados e estigmatizantes que podem levar o aluno, muitas vezes, a rebelar-se ou a desistir da experiência escolar e mesmo a adoecer (BAPTISTA; BAPTISTA; DIAS, 2001; BENINCASA; RESENDE, 2006).

As pesquisas de Freitas (2013) evidenciam outro segmento escolar, o docente, que também tem recebido atenção crescente de estudiosos, por estar submetido, cotidianamente, a situações de vulnerabilidade em seu espaço laboral, que podem desdobrar-se em vivências de mal-estar agudo, culminando com o seu afastamento das atividades de trabalho. Processos de adoecimentos relacionados ao trabalho, denominados de Síndrome de *Burnout*<sup>1</sup>, encontrados em variados estudos realizados por autores como Levy (2010), mostram a complexidade de

---

<sup>1</sup>“*Burnout* é um termo do idioma inglês que significa o ponto de limite a partir do qual algo parou ou se acabou por absoluta falta de energia, algo que se tornou inoperante pelo seu uso[...]” (BENEVIDES-PEREIRA, 2010, p. 10).

tal fenômeno, sendo essencial uma análise contextual, em termos micro e macro estrutural, considerando-se aspectos de ordem político-econômico, institucional, (inter)subjetivo e cultural. No caso do ambiente educacional, são processos de adoecimento constituídos a partir de uma multiplicidade de fatores que estão relacionados aos contextos situacionais, à insuficiência de políticas públicas de valorização do espaço escolar, em seus diferentes aspectos, que conduz o docente a precárias condições de trabalho, assim como ao modo singular como cada pessoa vivencia as situações de estresse ocupacional.

Sobrinho (2010), em uma discussão sobre a Síndrome de *Burnout*, acentua que os sintomas podem se apresentar por meio de comprometimentos físicos e “transtornos” mentais, que acabam por interferir significativamente na dinâmica relacional dos sujeitos em seus ambientes de trabalho. Dentre as variadas manifestações sintomais do *Burnout*, referidas em seu texto, destaco a irritabilidade, a sensação de exaustão, ansiedade, depressão, o desenvolvimento de doenças psicossomáticas, a insensibilidade em relação a atitudes de cooperação no ambiente laboral e a retração do sentimento de competência profissional.

As preocupações referentes ao mal-estar na escola são relacionadas a diversas situações desafiadoras que incluem questões de âmbito geral, desde aquelas relacionadas a baixas remunerações, excessiva carga horária laboral, a situações referentes à dinâmica intersubjetiva em sala de aula, a relações com colegas de trabalho e gestores. Acrescento, ainda, como desafios ao cotidiano do docente, ausência de reconhecimento profissional, sentimento de impotência diante do “não saber” discente e de insegurança frente à sua própria prática docente, a violência (dentro e fora da escola), a indisciplina na escola etc. (AGUIAR; ALMEIDA, 2008).

Considero fundamental compreender o quão sérias podem ser as repercussões do mal-estar na escola, o qual tem produzido muito sofrimento psíquico e severos adoecimentos a atores centrais do contexto educacional, podendo tornar a escola um fardo a ser carregado e as vivências de aprendizagem (razão de ser do espaço educacional), em seu sentido amplo, um malogro.

Com este escrito, enfatizo uma significação para os mal-estares, emergentes no cotidiano escolar, numa perspectiva de constituição discursiva, distantes de uma visão organicista e que patologiza os sofrimentos, ao invés de escutá-los e de situá-los nas histórias dos sujeitos em sua luta no mundo. Considero preocupante a atual realidade escolar e estabeleci como objeto central desta tese a investigação das práticas discursivas de

professores e alunos sobre os sentidos e sentimentos dirigidos à escola, em sua relação com relatos de mal-estar vividos (por eles) no contexto educacional.

Considero essencial que exista um percurso contínuo de investigação a partir de reflexões sobre os enunciados dos sujeitos na instituição escolar, o que implica a consideração de suas manifestações de sentido, seus desejos, anseios, sofrimentos e seus modos de relação, assim como as suas construções ideológicas acerca dos fenômenos que os circundam. Desse modo, torna-se crucial compreender as problemáticas envolvidas no ambiente educacional e, em especial, a partir dos dizeres dos próprios sujeitos implicados.

Diante de tantos anos de luta de profissionais empenhados na educação e emancipação de gerações, considero pertinente que se indague se a escola, atualmente, pode ser concebida como o espaço de construção de laços sociais, de produção de conhecimentos significativos, de uma formação humana cidadã e permeada por relações de respeito e equidade, como anunciam determinados projetos pedagógicos na atualidade. Alguns dados levam a crer que o cenário apresentado em noticiários, livros, pesquisas e no cotidiano de quem trabalha nas instituições de ensino, tem mostrado uma realidade diferente.

Situações de sofrimento psíquico e de conflitos que emergem na escola podem estar relacionados a uma série de fatores que não se restringem ao ambiente educacional, além de serem especificidades que marcam as sociedades e suas instituições como um todo. Entretanto, mesmo quando esses acontecimentos não estão diretamente relacionados às questões escolares, é na escola que eles podem emergir e, em algumas situações, ser potencializados pelo local, podendo gerar relações de violência e sofrimentos, nem sempre percebidos ou minimamente compreendidos por quem integra o ambiente escolar.

A realidade complexa do ambiente educacional foi me conduzindo, ao longo de mais de uma década, ao encontro com dados que relacionam as escolas a palco de situações de estresse, de ausência de motivação, tanto de alunos quanto de docentes e, ainda, de processos de adoecimentos psíquicos, expressos por meio de elevado índice de absenteísmo e de pedidos de licenças saúde (POLATO, 2008; FREITAS, 2013; BEZERRA *et al.*, 2015). O lugar do professor, assim como o do discente, os põe em contato com desafios, com situações-limite e com elementos que englobam tanto especificidades do mundo contemporâneo e das instituições de ensino quanto nuances da subjetividade dos próprios alunos e docentes, frente ao ensino, às relações interpessoais e à vida como um todo.

Com este escrito, desejo enfatizar a preocupação com o sofrimento e com o adoecimento psíquico humanos que têm se exacerbado no ambiente escolar, em diferentes

níveis do ensino e em regiões distintas do País. Sem a intenção de realizar generalizações, mas sim efetivar um estudo ético que reconheça a singularidade e a complexidade de um fenômeno que se avoluma, em uma sociedade marcada pela pressa, já anunciada por Freud (1987b) nos idos de 1908, por pressões impostas aos sujeitos em seus ambientes de estudo e de trabalho; uma sociedade desigual e permeada pelo narcisismo, o autoritarismo e o automatismo nas relações entre os sujeitos.

Embora se possa reconhecer que há, historicamente, algo de constitutivo das relações humanas que posiciona os sujeitos, em seus diferentes contextos/instituições, frente a conflitos interpessoais, às lutas e às contradições presentes na realidade social, é fundamental que se reflita sobre uma espécie de intensificação do mal-estar em contextos escolares.

Como apontei no início do texto, a escola é lugar que entrelaça constituição de conhecimentos, processos de trabalho e intersubjetividade. Um espaço multideterminado onde pessoas estudam, trabalham e constroem (ou não) laços sociais e processos identitários, podendo constituir inúmeras redes de relações e partilhas. Nessa direção, a escola possui uma representatividade social, política e cultural de extrema importância para diversas sociedades. No Brasil, tem-se uma educação que é Direito Constitucional (BRASIL, 1988), oriundo de uma longa história de luta, mas ainda marcado por instituições por demais díspares e com inúmeros desafios a enfrentar cotidianamente.

Discorrer sobre a instituição escolar faz emergir a centralidade da linguagem, da impossibilidade do sujeito se situar fora dela. Tudo é linguagem, como bem apontou Dolto (1999), e é a partir dela que há uma instituição que se estrutura, se organiza, se expande, se modifica e também estagna. É somente por meio dela que é possível se conhecer concepções, levantar hipóteses, “testar” teorias ou refutá-las; ouvir e, muitas vezes, silenciar diante do enigma do outro, a fim de se reescrever as supostas certezas. A linguagem tem, assim, dimensão de materialidade, de vida, de intercâmbio entre sujeitos no processo de (re) construção das sociedades. Nesse sentido, enfatizo a crucialidade de se compreender as problemáticas envolvidas no ambiente educacional, em especial a partir das narrativas dos próprios sujeitos implicados, considerando-se a linguagem em seus aspectos semióticos, psicossociais e políticos.

Com o presente escrito, almejo investigar as práticas discursivas presentes na instituição escolar, com foco no aluno adolescente e no docente do ensino fundamental, de uma escola da rede pública de ensino. Intenciono, a partir das produções de sentido de alunos e docentes, escutar o que eles expressam acerca de si, de seus prazeres e mal-estares, e sobre

a escola. Trata-se de um estudo que contempla as áreas da Educação, de estudos Linguísticos e da Psicanálise, abrangendo a preocupação com as idiosincrasias da sociedade contemporânea e seus “novos” modos de subjetivação.

Para a fundamentação teórico-metodológica do trabalho, em uma área que comporta a complexidade do pensar sobre o humano, sujeito social, particular e histórico, utilizei uma estratégia interdisciplinar e escolhi como referencial a Pragmática Linguística, a teoria Psicanalítica, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e as contribuições de Paulo Freire.

Com a Pragmática, a ênfase reside na área da Impolidez Linguística/violência verbal e ênfase, sobretudo, o conceito de atos de fala impolidos (CULPEPER, 2011, 1996, 2005), realizando uma interlocução com a perspectiva teórica de Goffman (2012, 2018), sobre processos interacionais e o trabalho de faces. Referencio os estudos de Brown e Levinson (1987), em especial seus conceitos de face e atos ameaçadores de face (FTAs) e pesquisadores que estudam a (im)polidez/violência verbal (SEARA, 2017; CABRAL; LIMA, 2018; CABRAL, 2020).

No que tange ao referencial psicanalítico, a ênfase está nos estudos de Sigmund Freud (1987a, 1987b, 1987c, 1987 d, 1987e, 1987f, 1987g, 1987h, 1987i, 2001, 2002) sobre a constituição psíquica, o mal-estar na cultura, sintoma, as relações entre os sujeitos; e de pesquisadores pós-freudianos que se debruçaram sobre as contribuições da psicanálise à educação, ao campo da linguagem e ao estudo sobre adolescência contemporânea. O mal-estar, que é conceito central como base para as análises da pesquisa que realizei, desdobra-se em sua dimensão de sofrimento psíquico e sintomas. No que se refere a esses últimos, podem se manifestar como depressão, crises de pânico, ansiedade, atos obsessivos compulsivos, determinadas ações/atitudes cotidianas (regidas pelo Inconsciente), entre outros.

Dada a amplitude epistemológico-conceitual inerente à problemática estudada, que envolve conceitos como o de mal-estar, linguagem, constituição psíquica, adolescência, docência, instituição escolar; considerei pertinente o estabelecimento de diálogo com diferentes áreas, centrando também na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1991, 1994, 1996, 2001) e estudos de Freire (1988, 1997, 1999, 2008), a fim de realizar uma compreensão mais abrangente do contexto educacional.

Ao mesmo tempo em que existem as diferenças teórico-conceituais e epistemológicas nas áreas que subsidiam este trabalho, reitero que por suas ricas teorizações referentes ao estudo dos intercâmbios humanos, seus processos intersubjetivos, acredito ser



possível um diálogo entre os campos, assim como o alcance de significativas contribuições ao objeto de estudo aqui contemplado. Ratifico a necessidade de enfoques que abranjam uma concepção de sujeito pesquisado em sua constituição social, como membro de uma cultura e, ao mesmo tempo, produtor de uma singularidade.

No que tange à concepção de linguagem presente neste texto, enfatizo-a em sua dimensão de ato. Uma possibilidade que não é autoevidente. Linguagem-ato que pode evocar o passado, em sua força atualizada no presente, mas também o indeterminado, a surpresa. O pesquisador trata com um sentido que não é seu e sim daquele que o enuncia singularmente e em meio a levezas e/ou tortuosidades. É necessário ouvir eticamente os sujeitos de uma pesquisa, suas queixas, impressões, seus silêncios e/ou temores e não tratá-los como meros informadores de dados.

Outro aspecto importante que destaco neste trabalho é o contexto de estudo, que longe de atender a uma perspectiva de previsibilidade, ou seja, de suscitar, à priori, quais significados vão emergir em uma ocasião ou outra, deve ser pensado no movimento das práticas socioculturais. Não se pode deduzir, pelo contexto, o que vai emergir, não sendo possível se ter o controle absoluto de determinação dos discursos, a ponto de se exaurir os sentidos que serão produzidos (FERREIRA; ALENCAR, 2014). Trata-se da leitura de um campo movido por contradições e desafios de um tecido social complexo, mutável, não natural, sendo espaço fértil de produção de ideais-atos e, concomitantemente, transformável pelos sujeitos.

Levantei, inicialmente, algumas indagações que foram suscitadas a partir de leituras e vivências no contexto escolar, ao longo de minha trajetória e que, de algum modo, fomentaram a estrutura teórico-metodológica deste escrito. São elas:

- a) Como professores e alunos significam a escola?
- b) Que imagem (face) o aluno constrói acerca de si?
- c) Como os alunos percebem seus professores?
- d) Há narrativas de situações de sofrimento e atos de fala ameaçadores de face (impolidos) vividos pelo aluno, que tenham relação com o contexto escolar?
- e) Como os professores percebem seus alunos?
- f) Como o docente significa a adolescência?
- g) Que imagem (face) o docente constrói acerca do “ser professor”?
- h) Há narrativas de situações de sofrimento e atos de fala ameaçadores de face (impolidos) vividos pelo docente, que tenham relação com o contexto

escolar?

No início deste trabalho, em meio a muitas inquietações, levantei a hipótese de que a relação professor-aluno não é significada, pelo aluno, como sendo marcada pela construção de laços sociais, por espaços de dialogia, e sim, na maior parte do tempo, por relações de opressão, autoritarismo. A pesquisa não confirmou a hipótese, embora haja referência isolada de autoritarismo docente, uma vez que as produções discursivas dos discentes apresentam uma significativa satisfação do aluno em relação aos seus professores. Aparecem sinais bastante evidentes, a partir das narrativas discentes, que as relações de coerção sentidas por determinados sujeitos/alunos da pesquisa são provenientes, predominantemente, de seus próprios pares.

Ciente da importância dos sentidos que a escola recebe e com uma compreensão dos fenômenos humanos como constituídos histórica e discursivamente, apresento o objetivo da tese, que é investigar as estratégias discursivas e os sentidos produzidos por professores e alunos adolescentes sobre o significado da escola, em sua relação com vivências de mal-estar e/ou bem-estar por eles experimentadas. Em termos mais específicos, objetivei:

- a) Descrever como docentes e alunos significam suas relações na escola e o que o espaço escolar representa para eles.
- b) Conhecer a concepção que professores e discentes possuem acerca da adolescência.
- c) Investigar os tipos de mal-estar e atos de fala ameaçadores (impolidos) mais frequentes que existam no contexto escolar pesquisado.
- d) Fazer uma análise das informações fornecidas pelos alunos, coletadas em entrevistas e em atividades em grupos, e correlacioná-las, dentro do possível, com as informações obtidas com os professores.

No que tange à estrutura retórica deste trabalho de tese, apresento quatro Seções, em acréscimo a essa Seção inicial que compõe a Introdução. A segunda Seção trata da fundamentação teórica do trabalho e destaca a apresentação de três troncos temáticos centrais, que são a Instituição escolar, o mal-estar e a Linguagem. São temas complexos que, em determinados momentos, se interpenetram. Os desdobramentos das Seções trazem como elementos de discussão, respectivamente, os aspectos históricos, políticos e ideológicos concernentes à instituição escolar, o modo de constituição do mal-estar, em termos amplos e circunscrito à escola, uma explanação geral acerca do conceito de linguagem e, em seguida,

sobre a teoria da Impolidez e estudos sobre a violência verbal. Ao final, discorro sobre a ideia de linguagem numa perspectiva Psicanalítica.

Na terceira Seção apresento a Metodologia, que trata dos procedimentos de investigação no campo. Após a exposição de aspectos metodológicos gerais sobre as especificidades da pesquisa, bem como a retomada dos pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam, explico o universo da pesquisa, o perfil dos participantes e os aspectos éticos implicados. Em seguida, trago a constituição do *corpus* e explico sobre o processo de entrada no campo de investigação, que é uma instituição escolar pública do município de Fortaleza.

Na quarta Seção exponho a Análise e Discussão das informações de pesquisa, trazendo minhas apreciações sobre as produções discursivas de professores e alunos, material coletado por meio de entrevistas e encontros em grupos. No final, apresento a conclusão, na qual realizo observações gerais sobre o tema que desenvolvi ao longo da escrita da tese e apresento os principais resultados encontrados na pesquisa. Enfatizo que a análise de fenômenos sociais não pode se isentar de uma reflexão que leve em consideração os aspectos histórico-culturais, políticos, ideológicos e, ao mesmo tempo, singulares de cada participante, posto que os fatos não possuem uma existência em si, sem o peso de uma época, dos contextos e de intenções. E, nesse caso, deve-se conceber a existência concreta de um evento (sofrimento psíquico, agressividade, dificuldade de aprender, indisciplina, hiperatividade, por exemplo) e a sua condição não natural, a fim de que não se negue a complexidade da condição humana, da constituição social de um discurso, assim como do próprio acontecimento escolar.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentarei os três troncos temáticos centrais que integram esta tese, que são a Instituição Escolar, o tema do Mal-Estar e a Linguagem. Cada uma das proposições, dada a sua ampla significação, será desdobrada em “subseções”. Em cada seção, apresento uma discussão a partir de variados autores, ratificando a relevância de determinados teóricos e de seus conceitos, os quais subsidiaram as análises da pesquisa. No que se refere à área de estudos Linguísticos, a ênfase central recai sobre uma abordagem Pragmática, e as pesquisas sobre Impolidez, focando nos estudos de Culpeper (1996, 2005, 2011) e em investigações sobre a violência verbal. Antes de explanar sobre essa abordagem, realizo discussões acerca da obra de Goffman (2012, 2018) e seu conceito de “trabalho de face”. Em seguida, efetivo uma discussão crítica acerca da teoria da Polidez Linguística de Brown e Levinson (1987), da qual destaco os conceitos de face e de atos ameaçadores de face, que também integraram a análise da pesquisa.

Na discussão sobre o mal-estar na educação, apresento a Psicanálise de Sigmund Freud e pesquisadores que se debruçam sobre a temática do mal-estar e sobre a Síndrome de *Burnout*. Início essa seção explanando sobre o conceito de mal-estar, conceituado a partir da ideia de sofrimento e sintoma, que são dois conceitos essenciais na análise da presente investigação. Dando sequência ao texto, explano sobre o mal-estar em sua relação com a docência e com o discente. Em relação a esse último, realizo uma discussão sobre a adolescência, que está em referência ao “período” em que se encontram os alunos participantes da pesquisa.

No que se refere ao tema instituição escolar, efetivo uma discussão a partir de uma perspectiva histórica de escola, enfatizando os elementos políticos e ideológicos que a constituem. Para tal, apresento a contribuição de diferentes autores, alguns que também integram a seção sobre o mal-estar, dada a relevância conceitual que trazem ao tema. Entretanto, o tronco temático em questão tem como ênfase conceitos e ideias sobre a escola, a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e da perspectiva de educação de Paulo Freire, que também estão na base das análises da pesquisa.

Ressalto que os três temas são descritos em separado, sem, contudo, seguirem uma linearidade, posto que seus sentidos se interrelacionam em muitos momentos e, conseqüentemente, determinados autores poderão ser mencionados nos diferentes segmentos temáticos; sendo notória a impossibilidade de se pensar uma instituição como a escola, assim

como as manifestações humanas (mal-estares, sentimentos de ameaça ou satisfações) sem considerar o comparecimento de aspectos relativos à linguagem. Outro ponto a ser levantado sobre os enunciados abordados, é que há autores que desenvolveram uma obra cuja extensão percorre os diferentes temas que são investigados neste trabalho, sendo, em alguns momentos, difícil (e até inviável) limitar a inserção de um teórico a apenas uma proposição ou a outra.

## **2.1 Instituição escolar: história, poder e transformação**

### **2.1.1 Escola: constituição histórico-cultural e política**

Quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana. (FOUCAULT, 2003, p. 131).

A instituição escolar, desde a sua constituição, está marcada por determinações político-econômicas e culturais, que em muito revelam suas especificidades e a própria razão de sua “invenção”, embora isso não esgote sua significação, a qual está continuamente sendo (re) construída no tempo, na ação discursiva de sujeitos e nas especificidades históricas e político-econômicas de cada época. A escola, nos moldes um pouco parecidos com o que se tem atualmente, constitui-se, por volta do século XVIII, no momento em que uma nova ordem se instituíra, que é a de uma sociedade em processo de crescente industrialização e que exigia um novo perfil de indivíduo, distante da prática agrícola ou manufatureira, que pudesse atuar eficientemente com as tecnologias em ascensão. Depreende-se dessa ideia que expandir conhecimentos, saber “ler e contar”, contribuiria para a aprendizagem de manuseio de máquinas, numa sociedade industrial e amplamente dividida em classes sociais, significando a melhoria do funcionamento do capital e não, necessariamente, da vida dos sujeitos.

A educação, que deveria ser uma alavanca para mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista [...]. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (SADER, 2008, p. 15).

No Brasil, tem-se um exemplo que ilustra a relação da escolarização com o elemento político, socioeconômico e, certamente, de poder. A forma como foi sendo

organizada a educação como saber sistematizado, no decorrer da história do país, aponta para diferenças substanciais no tratamento e significado dado ao ensino para a população, com sua diversidade de condições sociais. Na Constituição Imperial de 1824 havia referência à preocupação com a instrução primária e gratuita, e com a instalação de colégios e universidades; porém era direcionada, na prática, às camadas favorecidas economicamente e a uma “elite” política. (AZEVEDO, 2001).

Na segunda metade deste mesmo século, houve um movimento político-econômico que defendia o fim da escravatura. Seus representantes eram a favor de que a educação se estendesse para uma parcela da população que não possuía condições financeiras favoráveis. Sendo percebida por essa classe governante como improdutivo e incapaz, pensou-se para a população subjugada uma educação moral e um treino para o trabalho, a fim de que supostamente não causassem prejuízos econômicos para o Estado. Nessa direção, uma preocupação com o ensino das camadas populares, e mesmo de retirá-las da condição de escravatura, tinha o intuito de se adequar à população às novas exigências da modernização crescente no país, com a ascensão de uma ordem capitalista industrial, e não de legitimar um direito social ou estabelecer princípios éticos a todos.

Associou-se à ideia de que a alfabetização representava uma “tecnologia” essencial a partir da qual as sociedades se erguiam e, ainda, a de que o sistema escolar poderia garantir aos indivíduos um lugar ideal na ordem social de acordo com seus talentos (méritos próprios). Tem-se, então, uma ideologia de ensino (público) marcada pela segregação, por uma suposta igualdade de direitos que delega ao aluno a responsabilidade pelo seu êxito (na escola e na própria vida), assim como pelo seu fracasso (SILVEIRA, 2005, p.15).

Foucault (2003), ao discutir sobre a relação entre os saberes e a constituição de relações de poder, cita o acontecimento da disciplina em instituições como o exército, a escola, os hospitais, no século XVIII, considerando-a um instrumento de exercício de poder. Concebe a disciplina uma ‘nova’ forma de gerir os indivíduos, de utilizá-los ao extremo e exercer sobre eles um sistema de controle. É nesse mesmo contexto histórico, de imposição de disciplina rigorosa no exército, que aparece a instituição escolar. Marcada, em seus primórdios, pelo aglomerado de alunos em espaços de ensino, sem critérios rígidos de divisão por séries, a escola passa por um processo de individualização do espaço e de rigor disciplinar.

Fala-se, frequentemente, das invenções técnicas do século XVIII [...], mas erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu

trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso da alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII (FOUCAULT, 2003, p. 105).

Com essa observação histórica sobre o conceito de disciplina, Foucault (2003) traz a ideia de que, já nos primórdios da escola, existe uma disciplinarização extrema do espaço, da conduta, com uma espécie de apoderamento dos corpos dos sujeitos, de suas expressões; inserindo-os em um espaço marcado pela individualização, classificação, vigilância e o controle. Enfatiza, assim, que existe uma lógica inerente aos métodos disciplinares que abrangem estratégias específicas de poder gerais nas sociedades após o século XVII.

#### 2.1.2 Escola: lugar de (des) conhecimento, lugar de controle, lugar de fala

A instituição escolar, desde a sua “fundação”, está inserida em uma ordem histórico-cultural mais ampla, com característica de ser um ambiente que fomenta uma espécie de meritocracia e a necessidade de controle sobre o que sujeitos fazem, como se comportam, o que dizem (e desejam) e o que produzem. Uma ordenação espaço-corporal-discursiva, a partir de um lugar hierárquico e uma ideologia marcada pelo controle e a instrumentalidade do conhecimento. Uma organização que representa um modo de controle de tempo para aprender, um tipo “útil” de aprendizagem e uma forma de disciplina moral.

Já desde esse período encontra-se a ideia de uma sociedade movida pela disciplina como mecanismo de eficiência e técnica de controle. Esse fato traz grandes riscos às vidas dos sujeitos, pois fomenta uma visão produtivista das relações humanas e a concepção de um psiquismo como passivo diante dos arranjos externos de controle, desconsiderando-se a história social dos sujeitos e sua singularidade no ato de aprender e de se apropriar da realidade.

Na passagem do século XIX para o XX, houve intensa movimentação em países europeus no que tange ao estudo da inteligência, tendo sido iniciado diversos estudos empíricos sobre variações de capacidades entre os indivíduos. Essas investigações, com base na medição da inteligência (COLL; ONRUBIA, 2004), por meio de testes, privilegiaram o paradigma quantitativo do intelecto, culminando com o uso de classificações dos sujeitos em termos de níveis de inteligência, que poderiam variar de padrões considerados inferiores a superiores, ou o que hoje se denominaria de altas habilidades. Essas concepções de sujeito e

de intelecto marcaram os ambientes escolares por várias décadas, e concebiam a diferença de níveis de aprendizagem a aspectos hereditários. Tratava-se de uma visão segregadora das capacidades humanas, não compreendidas, nesse contexto, como processo dinâmico e construído na interação do sujeito com a cultura, o que inclui a própria escola (NUNES; SILVEIRA, 2011).

Diante de uma visão biologicista do funcionamento cognitivo, o contexto educacional, com a inserção de especialistas da área de Psicologia Experimental e do Desenvolvimento, participou ativamente da construção de um discurso naturalizante acerca do funcionamento intelectual dos alunos. Nessa direção, foram estabelecidos padrões de capacidades (e de comportamentos) e, conseqüentemente, lugares classificatórios para os sujeitos, os quais eram responsabilizados por suas limitações e supostas incapacidades para aprender.

No caso do Brasil, com a criação do ensino público, na primeira metade do século XX, ocorreu também a realização de atendimentos e trabalhos de cunho supostamente preventivos ligados a queixas sobre a não aprendizagem. Junto a esse movimento, acaba sendo inaugurado um “serviço de higiene mental escolar” (SHME), no ano de 1938, que unia as áreas da saúde e da educação (LIMA, 2012).

Existia no SHME<sup>2</sup> uma leitura do fenômeno educacional isolada dos aspectos político-econômicos, pedagógicos e relacionais mais amplos. Atribuía os problemas de escolarização a negligências parentais, às más condições culturais e materiais das famílias. (LIMA, 2012). Além de fazerem a leitura do “fracasso” escolar como relacionada a fatores familiares e intrínsecos aos alunos, a instituição enveredou pela mudança curricular e didática calcadas na racionalização de procedimentos.

Uma concepção que atribui os problemas de escolarização ao próprio sujeito escolar (ou a condição econômica familiar) influenciou amplamente o ensino no Brasil, ao longo do século XX. Patto (1997), ao referir-se ao tema das dificuldades de aprendizagem da lecto-escrita na década de 1960, afirma que eram compreendidas sob “o prisma das deficiências intelectuais, sensoriais ou dos distúrbios neurológicos evolutivos que causariam problemas de lateralidade e dislexia [...]” (p. 7). Essa leitura reducionista da problemática escolar, de certo modo, deixa seus resquícios até os dias atuais, como constatou Proença (2011) em suas pesquisas. É uma situação preocupante, mas como acentua Patto (1997), os

---

<sup>2</sup> Como parte integrante das atividades do Programa de Pós-Graduação, foram realizadas publicações de trechos da tese quando em processo de construção (SILVEIRA; SANTOS, 2020a, 2020b). A esse respeito, apresentamos uma breve discussão sobre o SHME também no livro *Linguagem em Movimento: estudos pragmáticos, com foco no fenômeno do mal-estar discente na sociedade contemporânea*.



pesquisadores da área devem efetivar uma luta contínua contra esses reducionismos, a fim de que se possa romper com as concepções cristalizadas na escola, com o intuito de promover a circulação discursiva, uma vez que os “ditos” institucionais produzem repetições, com o objetivo de “preservar o igual”. Para a autora, devem-se operar rachaduras no que está cristalizado, assim como manter vivo o desejo de dignidade e a capacidade de refletir.

Um campo da Psicologia que influenciou a área do ensino, em diversos países, em especial após a segunda metade do século XX, foi a Teoria Comportamental. Considero importante salientar que se trata de um campo epistemológico que reúne vários autores e diferentes caminhos conceituais, recebendo denominações como behaviorismo metodológico, behaviorismo radical, behaviorismo tecnológico e interbehaviorismo (LUNA, 2002).

O movimento behaviorista iniciou-se nos Estados Unidos, no início do século XX, com Watson (1878-1958), e teve grande disseminação com a obra de Skinner (1904-1990). Embora essa teoria demande uma discussão um pouco mais demorada, em virtude do foco deste trabalho de tese focarei apenas no behaviorismo radical de Skinner, devido à sua repercussão no campo educacional brasileiro.

Para Skinner, o processo de ensino baseava-se na eficácia da estruturação dos recursos externos como principais promotores da aprendizagem, que nessa concepção ocorre em virtude da forma como esquemas de reforços são organizados a fim de se obter resultados. A aprendizagem, então, depende do planejamento das ações e das contingências dos processos de reforçamento, realizados pelo docente, para gerarem resultados, como enfatiza Skinner.

A aplicação do condicionamento operante é simples e direta. O ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que acelerem a aprendizagem facilitando o aparecimento do comportamento, que de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que de outro modo, não poderia ocorrer nunca (SKINNER, 1975, p. 62).

A abordagem de Skinner deu origem ao que se denominou de ensino programado, que é marcado por um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem e que seriam devidamente promovidas pelo professor, caracterizando-se por estudos de unidades de ensino, organização de sequências de acordo com dificuldades surgidas, *feedback* fornecido pelo docente, ênfase no ensino individualizado e na análise do comportamento do aluno (NUNES; SILVEIRA, 2011). Nessa abordagem, embora não seja negada a existência de elementos

subjetivos (eventos “privados”, como eram chamados), eles não são considerados necessariamente fatores explicativos para as situações escolares, de acordo com Luna (2002).

Se, uma classe de 20 alunos, oito são incapazes de—com os mesmos procedimentos de ensino— chegar ao desempenho atingido pelos demais, em nada nos ajudará criar variáveis internas como falta de atenção, preguiça ou desinteresse, a menos que elas constituam hipóteses que nos levem a rever o procedimento para esses alunos. O risco do uso de variáveis internas como explicação está na possibilidade— bastante concreta, eu diria— de nos satisfazermos com esse nível de explicação, em vez de continuarmos buscando elementos que nos permitam agir mais eficientemente (LUNA, 2002, p.151-152).

O elemento essencial para que comportamentos sejam modificados ou aprendizagens efetivadas é a programação de condições de reforço. O aspecto afetivo-emocional, a dialogia e a escuta a questões psíquicas que podem estar implicadas na dificuldade de aprendizagem, por exemplo, não são considerados elementos úteis (com funcionalidade) para se avaliar ou solucionar uma problemática escolar. Em relação a essa questão, um ponto discutido criticamente por Japiassu (1982) é a influência que o behaviorismo radical teve, não apenas na escola, mas na reabilitação de jovens considerados “delinquentes” e no tratamento de doenças mentais, por meio de técnicas de controle, chamadas *behavioral engineering*, que representam “uma verdadeira modelagem de seus comportamentos: o que realmente conta é o que eles fazem, de forma alguma o que eles pensam ou os motivos que os levaram à ação.”(p. 218).

Embora, de acordo com Luna (2002), Skinner tenha reafirmado a importância de objetivos educacionais como autonomia, independência na solução de problemas, o que não se configuraria uma passividade no aluno, não agindo de modo meramente reflexo, o behaviorismo radical, ao refutar a presença dos aspectos (inter) subjetivos e centrar na análise do comportamento, como se esse pudesse ser pensado independente de um funcionamento psíquico mais complexo, acaba por produzir uma explicação simplista às questões do humano, tal como aos acontecimentos vividos no ambiente escolar.

No que se tange à relação entre a Psicanálise e a história da instituição escolar, houve um momento, na obra de Freud (1987d), que ele acreditava ser possível aos educadores se beneficiarem dos conhecimentos psicanalíticos a fim de que pudessem lidar de um modo mais satisfatório com os alunos. Um exemplo seria os professores conhecerem acerca do desenvolvimento psicosssexual na infância com a finalidade de que não assumissem uma

postura excessivamente repressora para com as crianças e, sim, pudessem permitir que seus impulsos ganhassem expressão por meio de determinadas atividades sublimatórias<sup>3</sup>.

Freud (1987d) tecia críticas à rigidez moral da educação de sua época, afirmando que a Psicanálise teve “frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses.”(p. 225). Posteriormente, Freud vai pensar que práticas educativas menos repressivas não garantiriam uma vida necessariamente sem distúrbios psíquicos. Contudo, como elucida Lajonquière (2010), há diversos outros elementos para se discutir no âmbito escolar e a invenção freudiana não deve ser ignorada ao se tratar de educação.

A psicanálise aparece como um importante referencial que contribui para a compreensão de determinados fenômenos presentes no cotidiano da escola, a partir de ideias sobre a constituição psíquica do sujeito, a visão sobre o sintoma, conceitos como o de inconsciente, narcisismo, o fenômeno da transferência, dentre outros.

Freud (1987e), em seu texto “algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar”, comenta sobre o (seu) sentimento que a escola suscita no aluno, que não se limita ao aspecto formal de lugar de aprendizagem. Nesse texto, Freud traz a dimensão do papel da escola como lugar de constituição de sujeitos em direção a um saber, que engloba e, ao mesmo tempo, transcende ao ensino de conteúdos. As relações que alunos estabelecem com os professores, os quais “tornam-se figuras substitutas”, ou seja, imagos de pessoas representativas da infância (em especial mãe, pai, irmãos e irmãs), são marcadas por sentimentos e vivências tomadas pela admiração e, muitas vezes, a hostilidade. Segundo Freud (1987e), para eles se transfere “o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância.” (p. 288).

Mesmo considerando que muitas podem ser as explicações para os impasses (embates, às vezes) surgidos na relação professor-aluno, nas dificuldades de aprendizagem ou outros fatos que interferem no cotidiano escolar, pode-se pensar, seguindo as ideias freudianas, que há um saber que suplanta a lógica do discurso pedagógico. Em cada ação humana, aqui incluo a questão do ler, do escrever, do ter atenção e do compreender, o desejo acompanha essa trajetória. Há um desejo de saber, uma curiosidade que não é apenas intelectual, mas que é motivada por uma questão “íntima”, uma história (pulsional)<sup>4</sup> que

---

<sup>3</sup> Referente à sublimação, que é um mecanismo psíquico inconsciente que permite um deslocamento da pulsão sexual para fins socialmente aceitáveis, o que “torna possível às atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas o desempenho de um papel tão importante na vida civilizada.” (FREUD, 2002, p.52).

<sup>4</sup> Freud (1987i) relata em seu texto ‘Além do princípio do prazer’, que as pulsões são representantes de forças no psiquismo. Existem pulsões de vida, as quais levam o sujeito ao movimento marcado pela preservação, pelo estabelecimento de ligações, e as pulsões de destruição, que podem ser direcionadas ao próprio eu do sujeito, mas também direcionar-se ao outro. As denomina, respectivamente, pulsão de vida e pulsão de morte.

insiste. Um sentimento direcionado ao outro, ao que dele se espera. Nessa direção, Pereira (1995) afirma que a “relação ensinante não é nada mais do que a transferência<sup>5</sup> que ela institui. O método, o saber, a ideia, são dados a mais, são acréscimos.” (p. 214).

Essas questões são essenciais para se pensar a subjetividade na escola, a relação professor-aluno, o desejo de ser/estar docente, assim como as dificuldades enfrentadas pelo aluno para aprender o saber sistematizado. E é nesse contexto diário, quando não se leva em consideração a realidade do desejo, que se corre o risco de uma leitura dos sujeitos como desadaptados, alguém com mau comportamento ou com dificuldade de raciocínio.

Nesse sentido, atribui-se a questão a um problema do aluno, algo intrínseco a ele e, portanto, sem possibilidade de uma intervenção mais ampla, de uma reinvenção a partir das relações que o aluno estabelece na escola. Isso me remete a uma discussão apontada por Kupfer (2010), referindo-se a críticas do psicanalista Lajonquiére à área da psicopedagogia, quando cita sobre as “crianças sem direito de ser ‘tontas’, palavra que [...] traduz bem essa liberdade perdida de não precisar se moldar ao ideal de criança inteligente, esperta e competitiva que o mundo de hoje exige que elas sejam.” (p. 12-13).

No ano de 1910, Freud (1987c, p. 217-218) escreve um precioso texto acerca do papel da escola na relação do aluno com seu desejo de viver. Traz uma discussão sobre a possibilidade de pensar o ambiente escolar não como lugar isento de conflitos, mas como um espaço de constituição psíquica para a vida, onde se pode ter autonomia para errar, desenvolver-se de forma particular, sem ser estigmatizado. Para ele, a escola antes mesmo de tentar conseguir evitar que seus alunos pratiquem o suicídio necessita “[...] lhes dar o desejo de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa e com a família”, referindo-se aos estudantes (púberes/adolescentes) de sua época.

Seguindo a ideia de Freud, a Psicanálise surge como um saber que considera a articulação entre o potencial intelectual (sujeito cognoscente) e a posição subjetiva (sujeito do inconsciente), a fim de se ter uma maior compreensão da situação de ensino-aprendizagem. E, embora se perceba uma instituição escolar que abriga (ou fomenta) historicamente inquietudes, além de muitas vezes se apresentar como obstáculo à criatividade e à autonomia do discente, também pode se apresentar como lugar onde o aluno pode lidar de um modo

---

<sup>5</sup> Conceito descrito por Freud (1987e) como um fenômeno inconsciente relacionado à atualização, na pessoa do terapeuta, de experiências afetivas ocorridas na vida do sujeito. É a substituição de pessoas significativas (pai, mãe, irmãos, cuidadores na infância) pela figura do terapeuta, não sendo um fenômeno exclusivo da clínica.

diferente em relação ao sofrimento; que pode encontrar satisfação, alegrar-se, manter-se desejante sem paralisar seu caminho em produções de sintoma, tão presentes atualmente.

A trilha percorrida pelo aluno, que inclui singularidade constituída numa partilha, precisa ser pensada em sua relação com o sentido que ele constrói acerca da escola, em especial na figura do professor. É nessa perspectiva que o contexto educacional surge como espaço inseparável da vida, não sendo possível pensá-lo apenas sob o prisma de um “ensino de conteúdos”, de “aquisição de conhecimentos”, sem que se parta da complexidade que é o sujeito, em sua condição de aluno ou de docente, assim como da compreensão ampla da sociedade, incluindo a escola em que estão inseridos.

A ideia de sentido que apresento neste trabalho é a de um constructo produzido nas práticas discursivas dos sujeitos, nos intercâmbios socioculturais. São processos linguísticos constituídos na interação com o outro, no movimento da vida (de cada um), dos grupos aos quais pertence e da história das sociedades. São experiências sociais vividas de modo singular e entrelaçadas a uma rede complexa de produção de sentidos, interpretações e posicionamentos sobre si e o mundo. A construção de sentidos sobre as quais me detenho não se fecha em sistemas de significados fixados nos códigos linguísticos ou numa descrição de base naturalista, com teor supostamente universal. Nessa direção, referencio Bakhtin/Volochínov (2002)<sup>6</sup> e a ênfase que dirigem à constituição social da linguagem.

[...] a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala (BAKHITIN; VOLOCHÍNOV, 2002, p. 70-71).

Ainda na primeira metade do século XX, na Rússia, Lev S. Vigotski<sup>7</sup>(1896-1934) trouxe um precioso legado teórico-metodológico à área de Psicologia com importantes contribuições ao campo educacional, assim como à área da literatura, da linguística, da antropologia e da arte (REGO, 2001). Na esfera educacional, foi crítico obstinado dos métodos pedagógicos de sua época, que concebiam a aprendizagem humana desconectada de sua constituição social e como um aparato mecanicista, passível de ser avaliada a partir de uso de testes de idade mental, como medidas de capacidade de inteligência (VIGOTSKI, 1991).

<sup>6</sup> No ano de 2017 foi lançada uma nova tradução do livro “Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem”, por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, que atribui a assinatura da obra a V. N. Volóchinov (SILVA, 2017; PISTORI, 2018).

<sup>7</sup> Neste trabalho de tese, optei pela escrita do nome do autor de acordo com a tradução espanhola, de suas Obras Escogidas (1996), mantendo nas referências bibliográficas a nomenclatura utilizada nas edições.

Na segunda metade da década de 1980, houve uma intensificação da leitura das obras de Vigotski no Brasil, não sem uma razão histórica e política, afinal o país atravessava um período de transição democrática e o psicólogo russo apresenta uma obra com forte teor marxista, com uma concepção de desenvolvimento psíquico, como constituído historicamente. Entretanto, segundo relata Duarte (2007), Vigotski teve corte em trechos de seu legado teórico, que tiveram grande circulação no Brasil, provenientes de traduções inglesas, em especial os que traziam reflexões sobre o marxismo, uma vez que o autor defendia “a necessidade de uma teoria materialista e dialética do psiquismo.” (DUARTE, 2007, p. 76).

Para se compreender a importância de Vigotski (2001) para o contexto educacional considero necessárias algumas reflexões sobre sua perspectiva de conhecimento e de psiquismo. De acordo com o autor, a psicologia não proporciona, de forma direta, conclusões pedagógicas. Contudo, como o “o processo educacional é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia evidentemente ajuda a levantar cientificamente o assunto.” (p. 10). Em suas observações sobre a Psicologia de sua época Vigotski (2001) aponta para uma crise, afirmando que “no lugar da Psicologia como ciência da alma, começou a surgir uma nova ciência sobre os fatos da alma.” (p. 4). Numa outra perspectiva epistemológica, existiam os que “entendiam a psicologia como ciência mental, acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito”, conforme relata Rego (2001, p. 28). Sobre essas duas linhas de pensamento (mecanicista e idealista) Vigotski (1991) sublinhou que mesmo com a pretensa intenção de se estar estudando, no primeiro caso, a consciência como atividade humana e, no segundo, a descrição dos conteúdos da consciência, o que ocorria era a inexistência de uma teoria unificada dos processos psicológicos. Vigotski criticava de forma contundente a visão de constituição psíquica que negasse a dimensão histórica do ser humano no sentido de não atentar para o que tem de específico, para o que o diferencia de outras espécies buscando-se, ao contrário, igualá-los.

Segundo Vigotski, para que as funções psíquicas especificamente humanas se constituam é impreterível que o sujeito esteja inserido em um contexto cultural mediado por instrumentos (materiais e simbólicos), sendo a linguagem um elemento essencial nesse processo. É graças à apropriação (mediada) que o ser humano faz dos signos que o circundam que ele constitui, paulatinamente, suas funções psicológicas superiores, sendo capaz de produzir ações autogeradas, de influenciar psiquicamente em seu próprio comportamento e no

de outros sujeitos, com quem se relaciona socialmente (VIGOTSKI, 1996). Nesse sentido, o sujeito para Vigotski é parte de uma realidade sempre social, desde o início da vida, cujo “desenvolvimento” (intelectual, linguístico, afetivo, volitivo etc.) não ocorre por meio de meros processos maturacionais, mas “se transforma do biológico para o sócio-histórico.” (VIGOTSKI, 1991, p. 44).

Para a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, o aprender não está atrelado à mera incorporação passiva de conteúdos, desconectados das possibilidades de apropriação do conhecimento pelo aluno, de seu interesse e de sua ação (e intenção) diante dos desafios lançados pela situação de ensino. Com base na perspectiva teórica de Vigotski, o professor deve mediar, a partir de um planejamento consciente, a aprendizagem dos alunos, oferecendo-lhes uma sala de aula que prime pela realização de atividades dialógicas e que levem ao exercício da reflexão e não à mera reprodução ou memorização mecânica de conhecimentos (SILVEIRA, 2005).

A escola pensada por Vigotski é aquela em que o saber formal, com toda sua necessidade de planejamento e sistematização, jamais pode negligenciar os intercâmbios entre os sujeitos, a crença no conhecimento potencial do aluno, em seu papel ativo na constituição do saber e na mediação docente como peça fundamental para o processo de apropriação do legado científico, cultural e artístico, pelo aluno.

Por isso, a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, e o aluno é nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo. [...] o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento coisa nenhuma. A psicologia exige que os alunos aprendam não só a perceber, mas também a reagir (VIGOTSKI, 2001, p. 64-65).

Pensar o sentido que Vigotski (2001) atribui ao que chamou “experiência pessoal” do aluno, nos leva a refletir sobre o papel atribuído ao docente no processo de constituição do conhecimento, pois o professor “é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando.” (p. 65). É essencial que se compreenda que a noção de controle mencionada por Vigotski está distante de uma visão autoritária do lugar docente. Em sua perspectiva, a expressão sinaliza a importância do planejamento consciente, da transmissão do conhecimento, socialmente produzido por meio do processo educativo. A instituição escolar aparece como contexto fundamental para a constituição das funções psicológicas superiores e especificamente humanas, ou seja, o contexto de ensino, em sua organização planejada, “resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários

processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.”(VIGOTSKI, 1994, p. 118).

Para Vigotski (2001), assim como aos alunos, cabe ao mestre, inelutavelmente, um papel ativo no processo de aprendizagem, que, para ele, não deve ser concebida como fruto de mero exercício intelectual mecânico e nem oriundo de capacidades maturacionais, que marcariam um desenvolvimento espontâneo de alunos. Assim, “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio.” (p. 67).

A percepção do papel ativo do professor no processo educacional, da importância da transmissão de conhecimento, segundo Duarte (2007), pode levar ao equívoco de se correlacionar à abordagem de Vigotski a uma concepção baseada em um modelo tradicional de ensino. Segundo o autor, emergiu no ideário pedagógico certo tabu à menção de expressões como “transmissão de conhecimento”, preferindo-se termos como “favorecimento da aprendizagem”, que traria a ideia de uma valorização do conhecimento construído de modo individualizado, centrado na ação (por si) do aluno.

É muito comum no discurso pedagógico brasileiro a valorização positiva daquilo que o indivíduo constrói por si só, de forma criativa, no que refere aos seus conhecimentos, enquanto que são valorados como menos enriquecedores aqueles conhecimentos que são adquiridos pela transmissão de outras pessoas. Ora, justamente uma das características que distingue o ser humano dos animais, isto é, que o faz superior a todos os demais seres vivos é a sua capacidade de acumular e transmitir experiência! Por que então depreciar essa característica fundamental do ser humano? (DUARTE, 2007, p. 91-92).

Essa discussão sobre a concepção de aluno e mediação docente, em Vigotski, remete ao conceito que ele apresentou de zona de desenvolvimento próximo (ZDP). No processo de constituição psicológica do sujeito, Vigotski (2001) afirma existirem dois níveis. O nível de desenvolvimento atual, que se encontra também traduzido como real ou efetivo (REGO, 2001) e a zona de desenvolvimento próximo, no Brasil traduzido como proximal (DUARTE, 2007) e imediato (VIGOTSKI, 2001).

O primeiro nível refere-se “ao nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se formou como resultado de determinados ciclos já concluídos do seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 478), ou seja, faz referência a “capacidades” já completadas, que podem ser detectadas por meio de testes, avaliações, sendo situações em que a criança resolve as atividades de forma autônoma. Contudo, há um nível em que o sujeito consegue efetivar soluções de tarefas específicas, compreensão de conceitos, por



exemplo, apenas com o auxílio de outra pessoa. Para Vigotski (2001), há capacidades ainda não constituídas, mas que estão na zona de desenvolvimento próximo. Em outras palavras, o que o sujeito apresenta em condições de realizar com a colaboração de um adulto indica a zona de seu desenvolvimento próximo. Para ele, é nessa possibilidade que o ensino deve incidir, sendo essencial o papel do docente nesse processo.

É importante também que se perceba que o desenvolvimento do sujeito (raciocínio lógico, pensamento abstrato, por exemplo) “nunca segue a aprendizagem escolar como uma sombra atrás do objeto que a projeta. Por isso os testes de conquistas escolares nunca refletem a marcha real do desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2001. p. 487). Seguindo essa ideia, pode-se afirmar que a escola deve existir como lugar em que o desenvolvimento seja produzido, não concebido como uma mera capacidade maturacional espontânea ou acionada por treino mecânico.

O processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. Por isso, o menos possível é interpretar esse processo como placidamente pacífico e regular. Ao contrário, [...] ele é uma luta sumamente complexa, na qual se lançaram inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo, mas um processo movido a saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo (VIGOTSKI, 2001, p. 73).

Vigotski reivindica que se perceba a escola não apenas como espaço de aquisição intelectual, tão enfatizada no contexto educacional até os dias de hoje, mas que perceba a inseparabilidade entre a função cognitiva e elementos que são constitutivos do funcionamento psíquico, como a relação entre o pensamento e a linguagem, a emoção, o interesse, a vontade e a criatividade. Para o autor, a escola precisa estar atenta também ao desenvolvimento do adolescente, “[...] quando impulsos despertados não conseguem encontrar saída e satisfação e se manifestam no estado tempestuoso, vago e inquietante do psiquismo e é vivido por todo indivíduo no período da adolescência e da tenra juventude.”(VIGOTSKI, 2001, p. 98). Esse caráter de conflito tem como saída, segundo Vigotski (2001), o processo de sublimação, sobre o qual mencionei anteriormente, que seria um direcionamento dessas forças (energias psíquicas) que não encontram vazão e que, por vias de “adaptação” social, são canalizadas para o ato criativo e as relações de companheirismo e amizade. Segundo ele, “[...] as afinidades profundas e os laços afetivos que unem os jovens nessa fase não conhecem nada similar em nenhuma outra fase da vida humana.” (2001, p. 103).

Alguns dos conceitos que apresentei de Vigotski como o de zona de desenvolvimento próximo, a função do professor/mediador e o papel da escola no desenvolvimento psíquico, abrangem uma discussão que remonta a história da instituição escolar não apenas em seu tempo, a primeira metade do século XX, mas que nos acompanha até os dias atuais, com o peso de seus desafios, equívocos e acertos.

As ideias de Vigotski sobre a escola já apontavam para a importância dessa instituição secular não apenas como lugar de aquisição de conteúdos, treino intelectual ou disciplinamento. Para o autor, trata-se de um espaço eminentemente de criação, de constituição de laços sociais, de sujeitos ativos em sua relação com os outros e com a sociedade, seres cuja constituição psíquica é histórica e cultural. Intencionava uma escola que reconhecesse a dialética entre vida e consciência, com sujeitos que amalgamam em seu existir no mundo cognição e sentimento, em um processo de contínua apropriação das diversas formas de conhecimento (espontâneos, científicos, artístico-culturais), em sua relação com a vida social em seu sentido amplo.

[...] na própria natureza do processo educativo e na sua essência psicológica já está implícita a exigência do contato mais estreito possível e da mais íntima comunicação com a vida. No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração sem o vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (VIGOTSKI, 2001, p. 456).

Após a apresentação das ideias de Vigotski sobre educação, referencio um autor brasileiro que tem influência central na educação, no Brasil, e não se restringe ao nosso próprio país, que efetivou uma crítica contundente aos modelos pedagógicos que produziam reducionismo ao significado do ensinar e do aprender, assim como ao papel do professor e do aluno nesse contexto. Refiro-me a Paulo Freire (1921-1997), cuja trajetória profissional e pessoal fundamenta-se numa concepção de educação como inseparável de uma prática de liberdade, de um ensino reflexivo e de um saber crítico sobre a realidade social e política, compreendida como espaço de constante transformação.

De acordo com Sibilia (2019), Paulo Freire tornou-se, recentemente, “o emblema de uma batalha, na qual se enfrentam os grupos em que a sociedade brasileira tem se ‘polarizado’” (p. 14), referindo-se ao resultado das últimas eleições presidenciais, no Brasil, em 2018. Após esse período, o autor tem sido alvo de mal-entendidos e de grupos que almejam (com justificativas absurdamente inconsistentes, por sinal) destituir o valor de seu

legado. Essa empreitada não ocorre ao acaso, no atual momento histórico-político brasileiro, uma vez que a história de Paulo Freire é marcada pela intensa luta por uma sociedade, em suas várias dimensões, mais justa, mais equânime e movida por ideais democráticos e de liberdade, tendo representado resistência a qualquer forma de barbárie. Sibília (2019), ao referenciar biografias recentes sobre o educador, escritas por Walter Kohan e Sérgio Haddad, salienta que “talvez não seja arbitrária a escolha de Freire como o brasão dessa briga, levando em conta a enorme potência simbólica plasmada em sua obra e, sobretudo, em sua vida.” (p. 14).

São diversas as referências à importância da obra de Freire e a constatação de que o seu pensamento está vivo e materializado em variadas práticas sociais e campos de estudo no Brasil e no exterior, apesar de negado por determinado segmento da sociedade (GADOTTI, 2001). As temáticas discutidas pelo autor são de uma incontestável atualidade, por estarem no âmbito das lutas políticas que se contrapõem à opressão e às injustiças sociais produzidas por uma estrutura socioeconômica (também mundial) tirânica e oposta ao ideal de equidade, sendo fonte de inspiração de muitos movimentos sociais até os dias atuais (ALENCAR; CARVALHO; MENDES, 2015; BONFIM; ALENCAR, 2017). Fleuri (2008b) também referencia a importância e atualidade da obra de Paulo Freire.

Embora sua vida não tenha ultrapassado o limiar do século XX, seu pensamento mantém plena a vitalidade neste início do século XXI, ao apontar com vigor questões que se encontram no centro do debate atual no campo da educação e dos movimentos sociais. O autoritarismo foi um tema considerado relevante realizado nos debates da UNIMEP. Freire debate este tema aliando a compreensão de suas raízes econômico-políticas às lutas no campo da cultura e da linguagem. [...] Também aponta para a necessidade de luta no campo do discurso, constitutivo da subjetividade e de sujeição (p. 11-12).

Quando Paulo Freire esteve à frente da Secretaria do Município de São Paulo, de 1989 a 1991 (Gestão da ex-Prefeita Luiza Erundina, pelo Partido dos Trabalhadores. Atualmente, filiada ao Partido Socialismo e Liberdade), programou mudanças estruturais significativas nas escolas da rede municipal de ensino, segundo Gadotti (2001), sobretudo no âmbito da autonomia no contexto educacional, com o restabelecimento dos grêmios estudantis e conselhos de escola, além da efetivação de importantes projetos pedagógicos. Como exemplo, desenvolveu o programa de alfabetização de jovens e adultos (experiência com a qual vinha atuando há várias décadas), a prática da interdisciplinaridade e o programa de formação permanente de professor. Em relação a esse último, apresentarei os princípios que

norteavam o programa, com base numa citação literal de Gadotti (2001, p. 59), que extraiu do livro de Paulo Freire *A educação na cidade*:

- a) o educador é o sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la por meio da reflexão sobre o seu cotidiano;
- b) a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz;
- c) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
- d) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular na escola.

A partir dos postulados mencionados por Gadotti (2001) tem-se, então, uma concepção de prática pedagógica como processo em movimento, passível de ressignificações, com professores concebidos como sujeitos reflexivos e ativos em sua práxis docente, e que inclui a necessidade de uma formação também no âmbito epistemológico, ou seja, na qual se construa a compreensão sobre como o conhecimento se origina e se processa.

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética [...] Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez, são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar (FREIRE, 1999, p. 18).

Freire (1988) realiza uma crítica incisiva ao que chamou de uma educação de caráter narrador, no sentido de apresentar a realidade de forma estática e distante do contexto social dos alunos, de suas vivências no mundo. Uma concepção de educação que percebe o aluno como receptor passivo de conteúdos (desprovidos de significação para ele), que são memorizados e reproduzidos de forma mecânica. Esse modelo de educação, denominado por Freire (1988) “educação bancária”, foca na quantidade de conhecimentos “transferidos” pelo professor e na recepção passiva do discente frente ao conteúdo a ser estudado. Para o autor, o professor deve ser ativo em sua prática pedagógica, que difere de ser autoritário ou aquele que posiciona o aluno em condição de autômato em relação ao saber, pois “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.” (FREIRE, 1999, p.25).

Para ilustrar a ideia de “educação bancária”, Freire (1988) traz a metáfora do aluno transformado em “recipiente”, nos quais se “depositam” conhecimentos. E esses são fornecidos sem que seja solicitado o uso da criatividade, da reinvenção no processo de aprendizagem, da relação dialógica entre professor e aluno. Trata-se de uma prática de educação marcada pelo verbalismo, pelo não protagonismo discente e por uma sobreposição docente, o que se configura nas palavras de Freire como uma espécie de relação de dominação. E enfatiza em seu texto que o “educador bancário”:

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido à vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes, nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade (FREIRE, 1988, p. 64).

A concepção de educação pautada na prática da autonomia, no respeito aos saberes dos educandos, no diálogo, presente na obra de Freire (1999), traz a dimensão do ensino como processo intersubjetivo e a ênfase de que o ensinar não se restringe à aquisição de conteúdos, efetivados de modo superficial, mas implica em se fomentar condições para que a aprendizagem se constitua de modo crítico/reflexivo.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1999, p. 52).

Freire (1988) apresenta preocupação contínua acerca da condição de opressão tão presente nas sociedades, em sua longa trajetória de educador e de testemunha, até as últimas quatro décadas do século XX, dos avanços, crises e retrocessos no campo político-social e educacional, no Brasil. Discute, incansavelmente, sobre o tema da desumanização, expressa pelas diversas formas de opressão, injustiça social, exploração humana, violência. Para ele, tanto a desumanização quanto o que nomeou de “outra viabilidade”, ou seja, a humanização, precisam ser compreendidas dentro da história concreta, de humanos como seres inconclusos e em contínuo movimento de busca (e transformação).

Dentro dessa discussão realiza uma reflexão sobre o fato de quando pessoas submetidas a relações de injustiça, violência, isto é, a ações e ideologias opressoras, chegam a integrar, “dentro” de si, esses mecanismos de desumanização. Nesses casos, Freire (1988) salienta que a estrutura do pensar está “[...] condicionada pela contradição vivida na situação

concreta, existencial, em que se ‘formam’.” (p. 32). Embora possam desejar a humanização, por estarem em meio ao paradoxo em que sempre viveram, não atingem uma criticidade frente à sua realidade social opressora.

Dessa perspectiva, depreende-se que conceber o estar na condição de “opressor/violento/autoritário”, em determinadas situações, remete a uma etiologia histórica e social e não a uma característica do ser, uma “índole de determinados grupos” ou um modo de ser definitivo de uma pessoa. E é nessa direção que Freire (1988) acredita na possibilidade de transformação, posto que compreende o outro como ser de reflexão-interação, de ação consciente. Um sujeito que se insere criticamente e pode se libertar da opressão (inclusive “aderida” em si), não por meio de prescrições, mas do exercício ativo da reflexão como ação autêntica, como práxis.

Considero essa discussão de suma importância e atualidade, tanto por ser a opressão ato de contínua presença, nos mais diversos contextos, em nossa sociedade, quanto por trazer uma perspectiva dialética, não naturalista, da condição humana. Aponta, ao contrário, para a ordem social e não para o indivíduo em si, compreendendo que fenômenos são constituídos na luta entre os sujeitos e as sociedades, em suas condições de justiça ou de desigualdade, segregação.

Pensar a violência, assim como a atitude não violenta, como fruto de uma situação histórica e social e não de uma essência do “indivíduo” ou do modo de ser de grupos, expressa a complexidade para se pensar o ser humano, “na sua vocação ontológica e histórica de ser mais” (FREIRE, 1988, p. 52), de ser sujeito de direitos e não objeto de opressão.

Beisiegel (2010), também referencia os trabalhos de Paulo Freire como secretário de educação na Prefeitura de São Paulo, afirmando que conduziram a uma forte influência no contexto educacional brasileiro nos últimos anos. Segundo ele, as ações inspiraram discussões em torno de um planejamento pedagógico democrático, com a abertura de espaços de dialogia e ampla participação de educadores, assim como das comunidades, nos projetos pedagógicos de escolas. Contudo, acentua que houve distanciamentos gradativos entre as práticas anunciadas nos discursos dos educadores, no Brasil, e os valores que o serviram de base.

A prática política na educação escolar incorporou as palavras ‘planejamento’, ‘propostas’, ‘programas de gestão’, ‘projeto pedagógico das escolas’, sem comprometer-se com os objetivos que estavam por trás da insistência na adoção dos procedimentos [...] A prática da elaboração do projeto pedagógico das escolas seguiu o mesmo caminho: ressalvadas as raras exceções, apresenta-se hoje às escolas como uma exigência burocrática, a ser superada com o menor esforço possível, sem envolver muita perda de tempo de professores e outras autoridades escolares (BEISIEGEL, 2010, p. 118-119).

Freire preconiza uma forma de aprender construído, conjuntamente, como modos de relação entre professor e aluno movidos por respeito e diálogo, considerando necessária a abolição de hierarquias que produzem relações de poder do tipo opressor-oprimido. Isso não significa ausência ou negação de conflitos, que nas palavras de Freire (citado por FLEURI, 2008b), “[...] é formador; o conflito faz o parto da consciência. O conflito existe e há que se aprender nele.” (p. 53). Essa ideia de uma educação não movida por relações de opressão remete a uma palestra do autor sobre “utopia e poder”, quando diz preocupar-se com o excesso de autoritarismo presente na sociedade brasileira, que para ele era expresso por meio de comportamentos machistas, racistas, no discurso político dominante, entre outros. Comenta, em uma narrativa com teor de atualidade, sobre certa “exacerbação de poder: o poder do Estado, o poder das classes dominantes, o poder econômico, o poder intelectual”, declara Freire (2008, p. 57-58), que para ele pode ser transformado, uma vez que o autoritarismo, como diversos outros modos de ação-discurso não é uma condição natural, mas histórica.

No que tange à reprodução de ideologias no ambiente educacional, Freire (2008), reitera como essencial se compreender a escola como um subsistema de um sistema mais amplo, referindo-se à organização econômica como elemento condicionador das relações sociais, nas quais se inclui a educação. Nesse sentido, considera ingenuidade se pensar que o ato educativo, isolado da mudança no sistema de poder maior, teria a possibilidade de transformar uma realidade tão complexa por meio do uso de “estratégias” como a docilização de comportamentos, de mudanças individuais em cada pessoa.

Freire (2008) considera que a contestação apenas do subsistema não bastaria para mudar uma realidade, já que sua visão sobre transformação passa por uma crítica radical ao sistema social que constitui as relações de poder. Porém, como mostra a citação a seguir, como o subsistema (educacional) é um espaço em que a ideologia dominante é reproduzida e, por não ser possível conceber esse evento como uma condição natural ou que ocorreria de forma mecânica, é possível (e necessário) ser discutido no contexto situacional. Nesse sentido, o autor enfatiza as diversas possibilidades de trabalhos educativos.

A relação entre o subsistema educacional e o sistema global da sociedade é histórica, dialética, contraditória, enfim, é processual e não mecânica. Por isso é que sua tarefa fundamental de reprodução ideológica pode ser contestada. Por exemplo, a escola condiciona estudantes e professores a reproduzirem inconscientemente as relações e a ideologia autoritária vigentes na sociedade. Mas estudantes e professores podem

desvelar criticamente este processo de reprodução do autoritarismo (FREIRE, 2008, p. 68).

Outro exemplo que Freire (1997) fornece sobre a possibilidade de atuação consciente em sala de aula, em seu sentido crítico, de ação transformadora, é quando afirma que no uso da linguagem escrita (de sua leitura), no contexto escolar, devem ser recusadas, respectivamente, tanto interpretações mecanicistas quanto idealistas da realidade.

A primeira reduz a consciência à pura cópia das estruturas materiais da sociedade; a segunda submete tudo ao todo-poderosismo da consciência. Minha posição é outra. Entendo que estas relações entre consciência e mundo são dialéticas. O que não é correto, porém, é esperar que as transformações materiais se processem para que depois comecemos a encarar corretamente o problema da leitura e da escrita. A leitura crítica dos textos e do mundo tem que ver com a sua mudança em processo (FREIRE, 1997, p. 26).

O legado de Freire abarca uma infinidade de trabalhos, dentre os quais aqueles na área de educação de jovens e adultos e seu empenho em pensar em uma escola pautada em relações democráticas, cuja prática pedagógica seja libertária e não opressora. Não limitou suas discussões a uma concepção de educação que estivesse desatrelada de uma visão crítica e solidária para com o trabalho, também, do docente. Ao contrário, inseriu-a na luta fazendo referência a condições de injustiça sofridas pelo docente, no âmbito do reconhecimento de sua profissão, em termos de honorários, das condições materiais de trabalho (FREIRE, 1999). Nesse sentido, suas ideias sobre o universo educacional não podem ser reduzidas a aspectos técnicos ou metodológicos.

Indubitavelmente, é uma obra que traz ao universo educacional inestimável contribuição, pois enfatiza uma pedagogia que é sinônimo de liberdade (no pensar, agir, intercambiar), de respeito, de criticidade, solidariedade, justiça e transformação social. Todavia, sua contribuição não se encerra no espaço educacional convencional, escolar, pois Paulo Freire se dirige ao mundo. Sua obra precisa ser compreendida em seus postulados teóricos e em sua práxis, como um modo ético de conceber a existência humana, no reconhecimento da dialética entre condições de vida (de opressão ou de liberdade) e estrutura socioeconômica e política.

O legado de Freire convida à luta os que almejam uma sociedade mais equânime, com seres humanos livres da opressão de governos, chefes, educadores, familiares, entre outros. E isso implica uma atuação em múltiplos contextos, como os ambientes de estudo, de trabalho, comunidades, os movimentos sociais com suas diversas demandas, as pessoas no



campo, nos centros urbanos e em outros tantos espaços da sociedade. Sua obra posiciona os sujeitos (escolares) como autores de sua própria vida, co-constructores da história e da necessidade do sonho, da luta e da utopia. E, de forma contínua, Freire (1999) nos anuncia:

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionarista (FREIRE, 1999, p. 164-165).

Entrando em outro campo epistemológico relacionado à instituição escolar, surgiram, no Brasil, também trabalhos inspirados na visão construtivista de Jean Piaget (1896- 1980), que tinha como uma das questões centrais de suas investigações a gênese do conhecimento humano, de como o sujeito avança em seu funcionamento intelectual (também faz menção ao desenvolvimento afetivo e social) no processo de interação com o meio. Embora sua epistemologia genética já fosse temática de estudo de educadores há algumas décadas, a partir dos anos 1980 houve uma intensificação de estudos e pesquisas no campo educacional baseadas em sua obra (PIAGET; 1989, 2009). Destaco os trabalhos de sua ex-orientanda Emília Ferrero na área da alfabetização de crianças. Os estudos de Ferrero (1993) trouxeram importantes discussões acerca do modo de funcionamento intelectual da criança na compreensão da lecto-escrita e do lugar do professor nesse processo, tendo apresentado críticas a uma perspectiva mecanicista de aprendizagem, que se baseava em trabalhos de decodificação do sistema de escrita.

Nessa direção, nos trabalhos de Ferrero a ênfase do ensino recai sobre uma concepção de aluno ativo em relação ao seu modo de interpretar a leitura e a escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Embora em muitas escolas a ênfase tenha continuado a ser quase exclusivamente sobre o desenvolvimento intelectual e a aquisição de conteúdos ensinados, por vezes, mecanicamente; os trabalhos de Ferreiro continuaram tendo grande repercussão no campo da Educação Infantil e, em especial, nas atividades referentes ao primeiro ano do Ensino Fundamental (SILVEIRA, 2005).

Outro autor que tem tido crescente presença no cenário educacional brasileiro (BRASIL, 1998a) é o francês Henri Wallon (1879-1962). Sua obra tem influenciado o trabalho de profissionais da educação com sua concepção de desenvolvimento que parte da ideia de uma interdependência das dimensões cognitiva, afetiva e motora, trazendo uma

complexa discussão sobre os processos de desenvolvimento ao longo do período da infância (WALLON, 2007).

Wallon enfatiza a afetividade (e sua dimensão emocional) como elemento crucial para se pensar o funcionamento humano, assim como as relações intersubjetivas no ambiente educacional. Trouxe importantes contribuições para a instituição escolar, ao levantar discussões sobre temas como crises de oposição, dinâmicas turbulentas em salas de aula e os antagonismos funcionais (cognição *versus* afeto), concebendo-os como elementos constitutivos do ser humano em seu processo de inserção no mundo social (GALVÃO, 2001).

Diversos são os caminhos desenhados pela experiência escolar, nas mais diferentes culturas e períodos da história, assim como os textos construídos por autores, educadores e profissionais de diversas áreas, que influenciaram as concepções de escola, de ensino-aprendizagem, de alunos e de professor. Alguns produziram verdadeiras rupturas com saberes tradicionais já constituídos desde a “fundação” da instituição escolar, outros os reforçaram. É fundamental que se reencontre essas trilhas históricas na constituição dos conhecimentos, uma vez elas que se articulam, de algum modo, com os novos acontecimentos, com a forma como os sujeitos lidam com os saberes já constituídos e de como engendram “novidades”.

Fleuri (2008a) destaca que a escola, embora com a proposta de educar, na realidade possui uma tendência a disciplinar, formando indivíduos para a obediência. Considera que no ambiente escolar as situações de “violência, autoritarismo, insustentáveis condições de trabalho e evasão escolar podem ser sintomas de problemas e conflitos mais profundos” (p. 9), e que possuem relação com questões de ordem estrutural da prática escolar. Segundo ele, a estrutura disciplinar na escola pode ser expressa também pelo autoritarismo na ação dos profissionais professores. Em relação a esse aspecto, considero necessário articular as posturas autocráticas desses atores escolares (também) com um conjunto de mecanismos e de estratégias que permeiam a práxis na escola, assim como nos sistemas educacionais em suas dimensões macroestruturais, que podem submetê-los a situações de opressão.

É, portanto, crucial que se perceba os inúmeros obstáculos enfrentados cotidianamente pelo docente, relacionados ao tipo de gestão, às condições infraestruturais de trabalho, à sobrecarga de atividades e aos demais desafios que a docência exige. Torna-se necessário também incluir na análise do problema os novos modos de subjetivação, implantados na sociedade contemporânea, que atravessam as diversas redes de relações dos sujeitos na família, na escola e na sociedade como um todo.

É inegável que houve consideráveis avanços na educação brasileira nas últimas décadas, após o período de redemocratização do país, conquistados via Constituição Federal de 1988 e, de certo modo, ampliado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional- LDB, lei 9.394/96 (2000), tendo sido produzidos documentos importantes como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998b), entre outros, para subsidiar o currículo e a atuação do professor, além da intensificação de discussões sobre a importância de sua formação.

Contudo, mesmo com determinadas conquistas alcançadas há escolas que ainda se mostram como espaços de intensos conflitos, contradições e impasses no plano pedagógico, que ao invés de cumprirem sua função de acesso ao patrimônio do saber, de criação de laços sociais e de cidadania, disseminam um conhecimento fragmentado, propedêutico, mantendo relações autoritárias e mesmo de sujeição. Dessa maneira, a escola configura-se como espaço institucional controverso, onde muitos sujeitos passam longos anos de suas vidas. No entanto, por ser permeado pela contradição e pela diversidade de discursos e saberes também abriga a possibilidade de (re)construção (de ideias e posturas), de reconfiguração de conflitos, podendo ser lugar de recriação, como acentua Fleuri (2008a).

[...] A escola tende a disciplinar, ou seja, a formar os indivíduos para a sujeição. Ao mesmo tempo, diferentes práticas e movimentos constituídos pelas pessoas em interação atravessam os múltiplos dispositivos disciplinares, criando e recriando iniciativas e acontecimentos puros de criticidade e de sentidos educativos (FLEURI, 2008a, p. 10).

Diante dessa realidade desafiadora que é a escola, o professor irá se situar como mediador na construção de aprendizagens ao mesmo tempo em que será situado como sujeito de seus desejos, de suas aspirações, com seus incômodos e dores, muitas vezes encontrando obstáculos (que lhe fogem as possibilidades de sanar), com os quais terá que lidar, vivenciando situações de extremo estresse.

E no que tange ao aluno, aqui com foco no Ensino Fundamental, além dos elementos implicados na construção da aprendizagem, com todos os desafios que a escola contemporânea impõe ao sujeito, ainda está diante da aventura da constituição subjetiva, da construção de processos identificatórios fora do ambiente familiar, com um corpo em mutação e vivenciando gradativamente suas escolhas em um mundo complexo, desigual e em constante transformação. E é exatamente nesse espaço complexo, onde se tem encontrado a presença de um (quase inevitável?) mal-estar, que posiciona os sujeitos em situação de mútua vulnerabilidade nos processos de interações, tema sobre o qual dedicarei a próxima seção.

## 2.2 O mal-estar na escola

Inicialmente, realizarei uma exposição sobre o conceito de mal-estar, compreendido a partir da Psicanálise como uma insatisfação estrutural que permeia os modos de relação entre os sujeitos, como integrantes de uma cultura. Em seguida, apresentarei uma discussão sobre desafios, conflitos e situações de mal-estar vivenciadas por professores e alunos em seus contextos, respectivamente, de trabalho e de estudo. Enfatizo que, em alguns momentos, ambos os seguimentos (docente e discente) serão mencionados em conjunto, uma vez que são atores cuja relação, no contexto escolar, é quase sempre indissociável.

### 2.2.1 Constituição Humana e o Mal-estar

Provisoriamente não cantaremos o amor, que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos. Cantaremos o medo, que esteriliza os braços, não cantaremos o ódio porque esse não existe, existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro, o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos, o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas, cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas, cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte [...] (ANDRADE, 2015, p.29).

A vida em sociedade, espaço complexo e imprevisível, pode conceder ganhos e perdas, prazeres e dores, em um jogo contínuo entre mal-estar e satisfação, muitas vezes com tempos imprevisíveis de término ou de início. A busca de respostas, saídas ou mesmo de expressão para a inquietação e a dor, inerente ao espaço “civilizatório” e as relações humanas, parece ser uma companheira da humanidade. É o que retrata as palavras de Carlos Drummond de Andrade, na década de 1940, em meio à ditadura de Getúlio Vargas e aos temores e desilusões frente à ascensão do fascismo e do nazismo em diferentes regiões do mundo. Os dizeres do poeta ecoam ao longo da escrita desta tese, pois as efervescências das contradições e das incertezas povoam espaços diversos no atual momento histórico.

Os sujeitos contemporâneos têm sido convocados a assumir o imperativo de uma suposta habilidade para alcançar a felicidade, para ter satisfação e a qualquer custo. E essa última palavra não emerge ao acaso. Há imperativos narcísicos de consumo (sensações, medicações, objetos, bens etc.) que são ofertados para o alcance (imaginário) de uma satisfação contínua. Um desejar não submetido a renúncias e mesmo à espera, mas ao ilimitado, desqualificando-se a falta como constitutiva (SAURET, 2006); embora não se perceba que, de inatingível, a busca desse objeto desejado pode fazer ruir, machucar, enlouquecer, adoecer. E enfatiza o historiador Harari (2018):

Hoje, temos um arsenal de tranquilizantes e analgésicos à disposição, mas nossas expectativas de alívio e prazer, e nossa intolerância à inconveniência e ao desconforto aumentaram a tal ponto que podemos muito bem sofrer muito mais com a dor do que nossos ancestrais sofreram (HARARI, 2018, p. 394).

O oposto também se oferece em ato, que é a impossibilidade de tantos sujeitos, por limites concretos de suas existências, terem acesso ou permissão de partilhar dessa suposta “colheita de felicidade”. Mas ela é oferecida a todos em um paradoxo que se mostra atual, com novas roupagens, mas que é secular; no contexto da crescente ascensão tecnológica e da ênfase na liberdade “ilimitada” de escolha individual, de acesso “universal” à escolarização. E “[...] numa época em que a prosperidade financeira está assegurada para muitos, embora certamente não para todos a felicidade tornou-se o item supremo do luxo”, acentua Schoch (2011, p. 11).

É notório existir um esforço do ser humano no dia a dia para obter uma espécie de felicidade. “Querem ser felizes e assim permanecer [...]. Por um lado, visa a uma ausência de sofrimento e de desprazer; por outro, à experiência de intensos sentimentos de prazer”, conforme expõe Freud (2002, p. 23-24). Trata-se de uma luta incessante entre desejos, aspirações e as leis civilizatórias, que são instrumentos de regulação da vida em sociedade. Isso posiciona a condição humana em um lugar de falta, de não completude, da não permanência de um estado de “felicidade duradoura”, tão almejada.

O mal-estar descrito por Freud, nas palavras de Dunker (2015), é qualificado como um sintoma relacionado à experiência do mundo como vertigem, afirmando que “de um lado, há o mal-estar corporal como sintoma e, de outro, o mal-estar moral como experiência coletiva ou individual de sofrimento.” (p. 196). Segundo Dunker, a originalidade da noção freudiana de mal-estar está no fato de que ela abrange tanto o conceito de sofrimento quanto o de sintoma, mas sem ser reduzida a nenhum deles.

Em seu livro *O mal-estar na Cultura* Freud (2002) destaca três fontes de que o sofrimento humano provém, com palavras que retratam uma profunda atemporalidade das “coisas” do mundo. A primeira fonte refere-se ao poder da natureza, sua fúria em meio aos abalos, às catástrofes, à insegurança diante das colheitas, da perda dos suprimentos para deter a fome, a ausência de controle sobre mares, dentre outros acontecimentos que assustam. A segunda, tem relação com a fragilidade dos corpos, com o medo de envelhecer, o deparar-se com a finitude e com o inexorável encontro com a morte. E a terceira fonte do sofrimento é a inadequação das regras que almejam ajustar as relações entre os seres humanos, em diferentes instâncias, ou seja, na família, no Estado e na sociedade como um todo.

Essa última fonte é o contínuo desafio, uma vez que, como seres constituídos culturalmente, os sujeitos trazem a inscrição da incompletude. E Dantas ainda evidencia que

Nada se compara, porém, neste mundo hipermoderno, ao medo hoje que emana e se liga a nossa última fonte de sofrimento, segundo Freud. Não pelo caráter de novidade, mas pela exacerbação atual de sua função neste mundo, tal como o construímos com a intenção de morada e abrigo [...]. Nunca como agora, desta época de vigência plena da globalização hipermoderna, o outro pode ser tanto fonte de medo e sofrimento. Intrusivo em suas formas de alteridade e significância social ele termina por ser percebido como ameaçador, pelo que tem de diferente, pela aguda estranheza de seus códigos de vida, pela constatação de que a ‘sua humanidade’ não se reduz a nossa (DANTAS, 2009, p. 13).

Freud (1987b), em 1908, faz referência a autores do século XIX que alertavam para a relação entre o aumento de comprometimentos psíquicos e as especificidades de uma sociedade “moderna”, com seus numerosos ganhos em desenvolvimento, progressos, mas com uma crescente competição, pressa e agitação. Enfatiza que a esse quadro de desestabilização da saúde psíquica deve-se acrescentar, como fator etiológico central, a carga de repressão sofrida, no sentido de haver um constante posicionamento do indivíduo diante de escolhas as quais terá que realizar em sua vida como membro de uma sociedade, movida por regras, interdições, repressões sexuais, ou seja, “cada indivíduo renuncia a uma parte dos seus atributos: a uma parcela do seu sentimento de onipotência ou ainda das inclinações vingativas de sua personalidade.”(1987b, p. 192).

Penso ser pertinente se considerar que Freud fala em um contexto histórico específico, em uma sociedade permeada por uma carga moral exacerbada, no início do século XX. Contudo, observa-se, no texto, que já se trata de um sujeito adoecido psiquicamente, atravessado pelo ideal de onipotência narcísica em uma sociedade com marcas contemporâneas não tão distantes das atuais.

A luta humana por um estado de satisfação, de abrandamento da tensão, de uma não separação com os “objetos” de amor, daqueles que nos conferem uma suposta proteção, é parte do processo histórico que acompanha a própria constituição psíquica do sujeito. E esse estado de não tensão (por temor à perda), é buscado continuamente ao longo da vida. Luta-se pelo retorno a uma “perfeição narcísica”<sup>8</sup> vivenciada (imaginariamente) no início da vida, em meio às exigências/interdições da cultura, conforme elucida Nasio (1995).

---

<sup>8</sup> Para Freud (1987f), o termo narcisismo deriva de descrições clínicas e foi adotado por Paul Näcke “para denotar a atitude de uma pessoa que trata seu próprio corpo da mesma forma pela qual o corpo de um objeto sexual é comumente tratado.” (p. 89). A expressão referencia o mito de Narciso, da obra de Ovídio, que evoca o amor direcionado à própria imagem (NASIO, 1995).

A criança é progressivamente submetida às exigências do mundo que a cerca, exigências essas que se traduzem simbolicamente através da linguagem. A mãe fala com ela, mas também se dirige a outras pessoas. Assim, o filho percebe que ela também deseja fora dele e ele não é tudo para ela; essa é a ferida infligida ao narcisismo primário da criança. A partir daí, o objetivo consistirá em fazer-se amar pelo outro, em agradá-lo para reconquistar seu amor; mas isso só pode ser feito através da satisfação de certas exigências, as do ideal do eu. Esse conceito designa [...] as representações culturais e sociais (NASIO, 1995, p. 51).

Há mecanismos sociais regulatórios necessários (outros abusivos, tirânicos, adoecedores), mas não sem uma cota de sofrimento diante de renúncias a objetos (reais ou imaginários) dos quais os sujeitos nem sempre desejam abrir mão. O sujeito para a psicanálise “não existe como um dado prévio. Ele se constitui no processo de luta – e encontro de soluções de compromisso entre natureza e sociedade” (FIGUEIREDO, 2000, p. 16).

Com essa ideia objetivo enfatizar não a desesperança, a desistência ou uma angústia incessante no sujeito. Ao contrário, desejo elucidar que indeterminações, impossibilidades de tudo dizer e mal-estares também são marcas humanas. Trata-se de se compreender que o movimento que o humano produz com fins de conquistas, de domínios, “ou qualquer outra solução na busca de uma vida confortável – é precário, instável e contingente.”(DUNKER, 2015, p. 197).

Abordar o mal-estar no ambiente educacional, *locus* de análise desta tese, deve abranger as narrativas sobre o sentido da escola para os autores que a integram, as condições estruturais (internas e externas) em que a instituição é inserida e uma atenção às representações sociais que existem em torno da função docente, do ser aluno adolescente, a fim de que se possam abrir espaços de escuta para o (re) conhecimento de novas (e antigas) modalidades de sofrimento. São diversas as expressões que surgem, entre elas a Síndrome do Pânico, Síndrome de *Burnout*, depressões, automutilações, ideações suicidas (LEVY; SOBRINHO, 2010; BEZERRA et al., 2015; QUESADA et al., 2020b), entre outros sintomas, também encontrados no interior da escola.

Aguiar e Almeida (2008), ao discorrerem sobre o mal-estar, no contexto educacional, o conceituam como “um incômodo indefinido, algo que vai mal sem que seja possível localizar o que não está funcionando bem nem por que” (p.47), havendo a produção de sintomas físicos e psíquicos. O sintoma denota a presença de um processo patológico (FREUD, 2001). As patologias psíquicas, em Psicanálise, são pensadas a partir da história de cada sujeito e não de quadros descritivos de sintomas que desconhecem a singularidade do adoecer, que estigmatizam a diferença ou o que não se enquadra em uma determinada norma.

Ali onde se sofre subjaz o traço particular de cada sujeito e uma psicopatologia da vida cotidiana, como alertava Freud (1987a). Nessa perspectiva, é necessário se pensar sobre a capacidade humana de afetação diante da dor, do quão particular é a expressão humana frente ao mal-estar, que não deve ser silenciado ou ignorado, mas escutado.

Saliento a necessidade de se pensar o mal-estar na educação, hoje, também considerando o acontecimento epidemiológico surgido em 2020 e a possível intensificação das condições de estresse referentes tanto aos desafios que cada sujeito enfrenta como membro de uma sociedade, com suas diferentes condições de vida, quanto aos obstáculos advindos de seus lugares como profissionais ou como estudantes, que a situação impõe. É um momento de extrema complexidade por se estar em uma situação (coletiva) de desamparo, submetidos ao temor do adoecimento e da perda, do distanciamento interpessoal, da mudança brusca nas atividades cotidianas e do imprevisível que uma pandemia pode suscitar.

Somada a essas questões, que afetam a sociedade como um todo, saliento especificidades do contexto educacional, apresentadas por Morosine (2020), que expressam a delicadeza do momento atual. Dentre os variados desafios, estão as dificuldades de determinados docentes referentes ao uso de ferramentas tecnológicas, a sobrecarga de trabalho na modalidade remota, a dificuldade (de professores) no acesso a treinamentos para uso da plataforma *on-line*, a inserção das atividades de docentes e de alunos no ambiente familiar, antes restritas ao espaço institucional, os temores advindos das ameaças de retorno às aulas presenciais; além da evidenciação da desigualdade, no caso de alunos em situações de vulnerabilidade social, sem acesso à internet e mesmo sem computador ou aparelho celular.

Historicamente, os docentes são desafiados cotidianamente a encontrar saídas para o seu mal-estar. Um sintoma comum encontrado é a depressão, que se apresenta como uma formação do inconsciente, existindo um sentido latente, uma realidade no sujeito que fala mesmo por vias indiretas e é particular em seu processo de adoecer. Nessa perspectiva, o sintoma constitui-se como expressão de um mal-estar e revela-se como a solução singular que o sujeito encontrou para dar conta de seu lugar no mundo dos falantes (SAURET, 2006). Além do sintoma, outros atos psíquicos inconscientes que estão presentes no humano e se manifestam no cotidiano, de forma enigmática, muitas vezes, são os lapsos (de linguagem, de leitura e de escrita), os esquecimentos temporários, os atos falhos, os chistes e os sonhos.

Facas *et al.* (2013), na apresentação de uma pesquisa sobre a docência e os riscos advindos da profissão, a partir da abordagem Psicodinâmica do Trabalho, mostra que há processo de adoecimento docente que tem como origem as insatisfações com a atividade



laboral. E a situação decorre da impossibilidade de simbolização das aflições, angústias, dos sofrimentos, enfim.

Assim, podemos falar em psicossomática, onde houve a ausência de simbolização para o sofrimento, o sujeito deixa de se implicar e adoecer. O adoecer nesse sentido diz respeito à posição que o sujeito toma frente aos seus ideais, e para entender o seu sofrimento é necessário compreender a lógica que o perpassa e a do imaginário social. Assim, cabe-nos olhar a doença, aquilo que teve que vir para exterioridade pela impossibilidade do sujeito comunicar os acontecimentos dolorosos e/ou perturbadores que já apontavam no seu interior (FACAS *et al.*, 2013, p. 102).

Segundo Aguiar e Almeida (2008), o sintoma é sempre endereçado ao outro. No caso do professor, pode ocorrer quando não há seu reconhecimento profissional e acolhimento às suas demandas, surgindo o sintoma numa tentativa de se fazer ouvir. Aparece como um ato em busca de reconhecimento. Surge com estatuto de palavra, não havendo base biológica que o explique. Sintoma e linguagem estão articulados, havendo um sentido encoberto na expressão, um dizer-se indireto.

É nessa dimensão que uma palavra se situa antes de tudo. A palavra é essencialmente o meio de ser reconhecido. Ela está aí antes de qualquer coisa que haja atrás. E, por isso, ela é absolutamente insondável. O que ela diz, será que é verdade? Será que não é verdade? É uma miragem. É essa primeira miragem que lhes assegura que estão no domínio da palavra (LACAN, 1986, p. 273).

É de um sujeito que se constitui na relação discursiva com o outro que me refiro. Não em uma dimensão de linguagem como mera expressão do pensamento, passível de uma decifração de seus significados. Mas um “dizer” que comporta um saber singular de quem o expressa mesmo que não o reconheça como seu, pois é marcado pelo enigma, pela opacidade. Porém, é exatamente numa dimensão de dito que o sintoma (uma depressão, ansiedades, angústia, síndrome do pânico, um sintoma obsessivo etc.) se mostra e se “resolve”, como afirma Lacan (1998), “numa análise linguajeira, por ser ele mesmo estruturado como uma linguagem, por ser a linguagem cuja fala deve ser libertada.” (p. 270).

Deve-se ter o cuidado de não se cair em reducionismos ao se pensar o sofrimento de muitos, atribuindo-o apenas à dimensão física, mesmo quando se tem uma manifestação orgânica visível. É necessário se entender que processos de adoecimentos psíquicos respondem a um conjunto de fatores, que se expressam no corpo, concebido como aparato biológico e também metafórico. Não se pode isolar o corpo de seu envoltório social, linguístico e psíquico.

Para Lajonquière (1993), no lugar onde se enxerga um organismo se deveria escutar o resmungar de um corpo. Quando se discorre sobre um sintoma “psicossomático”, mesmo considerando-se as dimensões fisiológica e psíquica na constituição da enfermidade, em muitos casos pensa-se no fator medicamentoso (para o corpo e para o psiquismo) como solução do problema. Há situações em que a recorrência à medicação se faz, até certo ponto, necessária. Entretanto, é no enredo contado pelo sujeito onde se encontram pistas. E o mal-estar psíquico, embora seja de uma ordem singular no sujeito, não pode ser compreendido como manifestação individual, mas como uma luta intersubjetiva no mundo dos falantes.

Brown e Levinson (1987), sobre os quais discorrerei de forma mais abrangente na seção 2.3.2.3, apontam que a vida cotidiana é potencialmente ameaçadora e que os intercâmbios entre os sujeitos evidenciam um espaço marcado por numerosos tipos de riscos para os quais se busca estratégias de defesa. Acreditam que os sujeitos em interação tendem a realizar atos de fala invasivos e agressivos à face do outro, expondo a sua autoimagem pública, tanto no que se refere aos espaços de autonomia, de intimidade, quanto a aspectos narcísicos, como o desejo de ser reconhecido positivamente, de ser apreciado pelo outro.

Goffman (2012), que influenciou de modo incisivo as ideias de Brown e Levinson (1987) acerca da existência de um potencial de risco nos intercâmbios humanos, traz uma problematização mais abrangente dos aspectos interacionais. Nesse sentido, abre espaço em sua teoria para a análise dos processos sociais implicados nos atos impolidos que estão presentes nos mais diversos contextos da vida em sociedade (CULPEPER, 2011).

Pergunto, então, se concordamos que a vida em sociedade é marcada pela luta entre desejo e interdição, mal-estar e busca de satisfação, atos impolidos e estratégias de interação, como o sujeito se esquivaria do conflito, dos impasses nas relações desejantes, dos desencontros, das satisfações (sempre parciais) e das contradições que emergem nos discursos? Talvez a grande questão não seja o distanciamento permanente, a esquiva ou a crença em um aniquilamento imaginário do sofrer. Afinal, como fugir de condições que são partes integrantes do processo de inserção no mundo cultural, no universo da linguagem?

É, afinal, certa “dívida” que se contrai pela preciosa inscrição no simbólico, numa narrativa que primeiro é alheia, contada pelos próximos e influenciada pelos antepassados, para se tornar paulatinamente a (nova) história de cada um. A tensão gerada nos sujeitos em decorrência de renúncias, dos estranhamentos de uma vida em sociedade, dos embates na relação com o outro, é exatamente o que pode mobilizar a busca, o movimento, as indagações

sobre o sentido de suas vidas, sobre o lugar que ocupa entre os seus e o espaço que almeja no mundo. Esse é o movimento do desejo.

Ao discorrer sobre o tema do mal-estar, pensando-o em sua conexão com a instituição escolar, estou ciente de estar diante de um grande desafio que é o de tentar pensar saídas ou, ao menos, novas reflexões para a problemática apresentada com o auxílio de autores e pesquisadores das áreas implicadas. Almejo encontrar caminhos, sempre passíveis de revisão, mudanças e da necessidade de atualização de acordo com os contextos histórico-culturais e políticos que vão se reconfigurando a cada momento. Afinal, “é preciso aceitar o indefinido da luta [...] o que não quer dizer que ela não acabará um dia.” (FOUCAULT, 2003, p. 147).

## 2.2.2 Estudos sobre o sofrimento psíquico na área educacional

### 2.2.2.1 A docência e o mal-estar na escola

‘A natureza humana’, prossegui depois de breve pausa, ‘tem seus limites; pode suportar até certo ponto a alegria, a mágoa, a dor, mas passando deste ponto ela sucumbe. A questão não é, pois, saber se um homem é fraco ou forte, mas se pode suportar o peso dos seus sofrimentos, quer morais, quer físicos. E eu acho tão espantoso que se chame de covarde ou de desgraçado aquele que se priva da vida [...]’(GOETHE, 2017, p. 70).

As vivências de mal-estar são inerentes à cultura, em suas diversas épocas, com seus modos distintos de expressão. Isso indica que o ser humano não experiencia uma harmonia invariável com o mundo. Ao contrário, ele trava uma luta contínua entre os imperativos que a cultura oferece, a cada época, e seus desejos, suas condições sociais e psíquicas. E, nessa dinâmica relação com o mundo, assiste-se a uma sociedade adoecida e muitas instituições escolares que apenas em tese constroem conhecimento “sistemático”, cidadania e contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos, que por ali passam grande parte de suas vidas. O ambiente educacional tem sido intensamente debatido e pesquisado, conforme tenho sinalizado desde o início deste escrito. Os focos têm sido historicamente relacionados às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, às situações denominadas de “fracasso” escolar na área do ensino, à indisciplina em sala de aula, à formação de professores, entre outros (NUNES; SILVEIRA, 2011; PATTO, 2015).

Mesmo com as conquistas no campo educacional, ainda ficaram marcas históricas de uma escola que, “ao invés de vivenciar processos educativos, confronta-se, diariamente,

com uma estrutura autoritária e de sujeição”, comenta Fleuri (2008a, p. 10), nas relações vivenciadas entre alunos e docentes, entre estrutura escolar e sistema educacional, assim como nas precárias situações de aprendizagem e de condições de trabalho de muitos professores (GUZZO, 2008; BEZERRA *et al*, 2015).

O tema saúde mental e trabalho vem sendo abordado já há algumas décadas, conforme se pode encontrar em vasta bibliografia fornecida por Mendes (2011). Todavia, até por volta de três décadas atrás havia uma referência ainda incipiente à área docente. Segundo apontam Carvalho e Santana (2010), discussões no âmbito da saúde no contexto escolar apareciam voltadas para o bem-estar físico, com ênfase em aspectos nutricionais. Nos estudos de Levy e Sobrinho (2010) há uma menção a pesquisas sobre a Síndrome de *Burnout*, incluindo a categoria docente, já na década de 1980 no âmbito de investigações estrangeiras. Nos trabalhos de Aguiar e Almeida (2008) encontram-se alguns registros à área em discussão, datadas da década de 1990, havendo maior alusão a escritos a partir dos anos 2000, assim como em Freitas (2013).

A história da instituição escolar remonta a um conjunto de situações conflituosas e, muitas vezes, danosas, que têm estado presentes nas discussões acadêmicas e ambientes educacionais há bastante tempo. O que pretendo enfatizar é que temáticas como a do sofrimento psíquico e mesmo da violência na área da educação, vão sendo postas em discussão com maior ênfase e com teor de urgência (ALSOP; MCCAFFREY, 1999; BOMFIM; MATOS, 2006; ABRÁPIA, 2008; LEVY; SOBRINHO, 2010; FREITAS, 2013; CABRAL; ALBERT, 2017; SEARA, 2020), se bem que em matéria de ocorrência não seja um fenômeno novo, apenas surgindo com contornos específicos de uma época, em um determinado contexto político e cultural, como modalidade contemporânea de expressão (DANTAS, 2009).

O contexto escolar é ambiente movediço, com o qual o docente, muitas vezes, não se encontra em condições de lidar de modo satisfatório, sem que com isto se afete, surgindo um mal-estar que se materializa em processos de adoecimento psíquico, em um sintoma que é apresentado como manifestação de uma complexa realidade.

[...] Expressão de um desconforto subjetivo e singular de um sujeito, no exercício de seu *métier*, que, narcisicamente, mobiliza defesas diante dos sentimentos de desamparo e de angústia primordiais reeditados no cenário das práticas educativas. O sofrimento dos docentes, na situação de trabalho, revela o entrelaçamento entre fatores subjetivos, relacionais, e as condições objetivas, materiais e histórico-culturais na construção da identidade profissional (ALMEIDA, 2011, p. 33-34).

O panorama histórico-cultural e político que se apresentou, já no final do século XX, trouxe novas demandas ao trabalho do professor com a exigência por uma excelência profissional, a partir do uso de novas formas de veiculação de informações, em um contexto virtual ascendente, exigindo conhecimentos e estratégias de ação nem sempre possíveis, a massificação da educação não acompanhada de condições necessárias para a atuação docente; e, ainda, foi posicionado diante de uma “sociedade que dá maior importância à escolarização, mas desvaloriza socialmente e salarialmente o principal profissional deste contexto.”(FREITAS, 2013, p. 36).

O estudo de Bezerra *et al.*(2015) também acentua a dissonância entre as exigências por qualidade dirigidas ao trabalho docente, as cobranças relacionadas à produtividade e as condições concretas nas quais atuam os profissionais.

[...] Se confrontam com as precárias condições de trabalho nas escolas e vieses das políticas públicas, repercutindo no estado de saúde físico e mental dos professores e naquilo que representa a especificidade de sua função social: nas interações professor-aluno-conhecimento (BEZERRA *et al.*, 2015, p. 19).

O professor irá situar-se como mediador na construção de aprendizagens ao mesmo tempo em que será situado como sujeito de seus desejos, de suas aspirações, de seus incômodos, constantemente encontrando, em determinados contextos institucionais, desafios que abrangem tanto a dimensão infraestrutural quanto a esfera didático-pedagógica; em meio ao contato com subjetividades variadas, com fenômenos cuja origem, por vezes, transcende ao interior da escola, embora os atinjam vertiginosamente. A esse respeito, existem pesquisas que apontam para realidades em que mesmo quando o docente efetiva um trabalho dedicado e exitoso recebe mínima valorização social. Entretanto, quando alguma falha ocorre, mesmo que seja decorrente de fatores que extrapolam ao seu controle de ação ou atribuição, ele é apontado como o principal responsável pela situação, ainda sendo-lhe imposta a exigência de uma práxis docente competente e que dê conta dos “resultados” de aprendizagem de seus alunos.

Cabem, a meu ver, algumas perguntas sobre os fatores inquietantes que atravessam a escola contemporânea e provocam mal-estar aos professores. Até onde a escola alcança as formas de subjetivação atuais de seus alunos, as exigências direcionadas aos discentes, que reverenciam apenas o mundo do trabalho, ao ensino propedêutico, aos “pacotes didáticos”, em detrimento da aprendizagem significativa, aquela que pode gerar satisfação e fazer sentido que reverbere no futuro, sem que se esteja preso a ele?

Kupfer (2000) considera essencial que se resgate o sujeito do desejo no ambiente escolar, aquele que pode falhar, acertar, errar. Que não é o sujeito da racionalidade cartesiana, nem da certeza prevista, supostamente controlável por técnicas tão almeçadas pela escola desde muitos anos. A autora sugere a abertura de um espaço social para o sujeito no discurso e menciona sobre a retomada “de um sujeito que faz oposição à objetivação do mundo do consumo, que diz não à banalização pela inteligência emocional– banalização que nivela, acachapa, o que no sujeito é espesso, enigmático, não repetido, não em série.” (p. 121).

Levy (2010) cita pesquisas que apresentam a falta de sentimento de realização profissional como fator que pode acarretar estresse e *Burnout*. Nesse aspecto, um ponto a ser considerado é a representação que o docente possui acerca de si e de seu próprio trabalho. Na sociedade contemporânea, contraditoriamente, o trabalho é experienciado como fator de realização para alguns, fonte de equilíbrio, enquanto para outros como causa de estresse, tédio, sofrimento e mesmo adoecimento.

Isso aponta, primeiramente, para a importância de se conceber o humano a partir de um modelo de sujeito único, singular, portador de desejos e projetos, oriundos de sua história pessoal, o que o faz reagir ao ambiente (de estudo ou de trabalho) de forma particular. Um segundo elemento a se considerar é a necessária percepção do adoecimento do sujeito, em sua totalidade, não se concebendo suas formas de expressão apenas como representações individuais, desconectadas das condições objetivas do mundo em que está inserido, das relações com o outro; ao mesmo tempo não o reduzindo a um mero receptor passivo de influências externas.

Freitas (2013), no mapeamento de pesquisas sobre prazer e sofrimento no trabalho docente, a partir de 2006 (até a publicação citada), no Brasil, apresentou informações que chamam a atenção pelo aumento gradativo de casos de sofrimento psíquico e adoecimento de professores, englobando docentes da Educação Básica à universidade. Nos docentes do Ensino Fundamental, os elementos da dinâmica do trabalho que geram sofrimento são variados e expressos por sentimentos de angústia, desgosto, desesperança, raiva. Apresentam, também, “sensação” de impotência, irritação, insegurança e quadros de depressão.

No que tange a professores que recebem o diagnóstico de depressão, na pesquisa de Aguiar e Almeida (2008), foram encontradas diversas queixas de docentes à reação dos colegas de trabalho, cujos comportamentos agressivos, segundo as autoras, aparecem como uma forma de defesa frente ao mal-estar do outro; uma espécie de temor de terem (pela via identificatória inconsciente com o adoecimento de seus pares) suas integridades psíquicas e

física também atingidas. Nesse caso, os docentes acometidos por depressão sentem sua imagem ameaçada no ambiente escolar, temem que seus colegas o julguem, duvidando de seu estado de saúde, tornando-se alvos de uma crise de identidade, medos e necessitando intensamente do reconhecimento de seus pares, dos alunos e dos gestores.

Pesquisas de Levy (2010), que também foi ponto de influência para a escolha do segmento escolar investigado neste trabalho de tese, encontram dados que apontam para uma grande incidência da Síndrome de *Burnout* em professores do Ensino Fundamental. O lugar do “sujeito escolar” o põe em contato com desafios, com situações-limite que englobam tanto especificidades das instituições de ensino, quanto nuances da subjetividade dos alunos e do próprio docente frente ao ensino, às relações interpessoais e à existência, em toda sua complexidade, como fonte geradora de algum tipo de sofrimento.

Um fato que tem gerado preocupação é a intensificação de casos de absenteísmo, abandonos da profissão e de pedidos de licenças-saúde de professores, em diversas capitais brasileiras (POLATO, 2008; AGUIAR; ALMEIDA, 2008; TRAESEL; MERLO, 2013; BEZERRA *et al.*, 2015).

Uma das saídas para o mal-estar docente, encontrada pelos professores, é o absenteísmo escolar. Este comparece em alto grau na escola pública, pois com essa estratégia os professores em estado de sofrimento acreditam que se afastando de suas salas de aula e do convívio intenso com os alunos e com a comunidade escolar irão se desimplicar de seu papel de mestre [...]. Os docentes afastados de suas funções continuam atormentados e implicados com as consequências de sua ausência (AGUIAR; ALMEIDA, 2008, p. 71).

O ser humano não possui funcionamento previsível, não sendo movido apenas por mecanismos racionais, conscientes. Nessa direção, compreendo que os processos de adoecimento psíquico são marcas singulares dos sujeitos em sofrimento, que falam mesmo quando silenciadas pelo contexto. De acordo com Dantas (2009), “nunca como agora, nesta época de vigência plena de globalização hipomoderna, o outro pode ser tanto fonte de medo e sofrimento” (p. 13), situação geradora de um mal-estar que pode desdobrar-se em graves problemas de ordem intersubjetiva, sintomas psíquicos e psicossomáticos.

#### **2.2.2.2 O discente, o mal-estar na escola e o tempo da adolescência**

O caminho em direção ao saber inclui uma história subjetiva, a singularidade de cada um, mas também uma reconfiguração contínua de processos identificatórios, de

conhecimentos acerca de si e do mundo, em sua relação com o outro. Na construção do conhecimento, como enfatiza Lajonquière (1993), se está diante de um sujeito não apenas cognoscente, mas também de um sujeito do desejo com as marcas do inconsciente. E é neste contexto plural e complexo da escola e da relação professor-aluno, em especial, que o adolescente está inserido cotidianamente, partilhando as descobertas, as alegrias, as dores e as dúvidas da aventura de crescer e de se autonomizar no “território” dos adultos. É um sujeito que integra cognição, afeto e corpo, numa condição singular e, ao mesmo tempo, de ser social, que pode ser afetado de modo doloroso no espaço escolar, gerador de satisfação, mas também de sofrimento.

Na sociedade contemporânea, ainda muito se tem vinculado o conceito de adolescência a turbulências, estados limites e patologias variadas. Associar a adolescência a períodos de conflitos e sofrimentos leva a uma discussão importante no campo das Ciências Humanas, que é o perigo de se pôr em foco a adolescência como período marcado por uma fase “natural”, ou seja, uma “etapa biológica” de vida que estaria propensa a crises, conflitos, rebeldia e mesmo a comportamentos violentos. Outro ponto delicado é ter uma visão que conceba os modos de ser dos jovens apenas como mero “produto cultural”.

Devem ser levados em consideração diversos fatores, ou seja, dados concretos de pesquisa que trazem relatos de abandonos escolares, suicídios, intensificação de transtornos alimentares, automutilação e conflitos variados nesta “etapa” de vida (DOLTO, 1990; PALÁCIOS, 1995; BAPTISTA; BAPTISTA, DIAS, 2001; BRASIL, 2006; BENINCASA; RESENDE, 2006; ESTANISLAU; BRESSAN, 2016; QUESADA *et al.*, 2020a, 2020b). Além desses aspectos, é essencial a atenção às influências culturais na constituição dos fenômenos e, ao mesmo tempo, às singularidades de cada adolescente, de como lida com seus pares, com as mudanças em seu corpo e com suas relações identitárias em cada contexto grupal e institucional que frequenta.

A adolescência não é um período natural de vida, um acontecimento biológico. A puberdade, sim, representa as transformações anátomo-fisiológicas que aparecem como uma espécie de demarcação para o início da adolescência. Ao mesmo tempo em que houve avanços nos diversos campos do conhecimento sobre esse conceito, como na educação, na ciência psicológica, em determinadas áreas da medicina; infelizmente ainda aparece um viés determinista naturalizante na compreensão dos fenômenos humanos.

Uma concepção reducionista de desenvolvimento, de certo modo, ainda sobrevive. Comenta-se sobre o adolescente em “situação de crise” como se o problema se



originasse impreterivelmente nele, algo como uma espécie de fonte de tensão intrínseca à sua constituição. Acredito ser um risco se pensar que as mudanças corpóreas (externas e internas), em si, trazem as explicações e não a trama intersubjetiva travada por estes “corpos” animados por desejos, intenções, vontades, desconhecimentos e convicções. Quando não se concebe a existência de diversas adolescências, perde-se a dimensão contextual (familiar, escolar, histórica e cultural) mais ampla da análise.

Cria-se, assim, um padrão de adolescência que aparece ideologicamente como definidor. E o mais curioso é que muitas vezes cultua-se ao mesmo tempo em que se hostiliza o ser adolescente. Parece misturar-se um sentimento de contemplação e receio, admiração e descrença por parte dos adultos. É o que Calligaris (2000) aponta ao afirmar que o adolescente é instruído pelos diversos setores sociais, ou seja, a escola, os pais, a mídia, para seguir ideais impostos por um determinado espaço comunitário. Contudo, a esse corpo e espírito em transformação não é autorizado assumir certos desejos com inteireza. Ele deve, ao contrário, esperar, preparar-se “para o sexo, o amor e o trabalho, sem produzir, ganhar ou amar, ou então produzindo, ganhando e amando, só que marginalmente.” (p. 17). Parece ocorrer um desejo de que ele seja autônomo e, concomitantemente, um movimento contrário ao crescer. E, ainda, tem-se o peso de se viver numa sociedade marcada por ideais de competição, consumo, individualismo/isolamento, desigualdades e violência. E é nesse espaço contraditório que se espera que o jovem transite sem muitos excessos.

Diante de uma sociedade complexa e de vidas atravessadas por dúvidas e dores, não é de se estranhar que a saída da infância, com todos os ganhos e perdas, revele desafios, assim como novos e intrigantes modos de expressão. É fato, então, que não se pode atribuir à escola o espaço de perfeição, de responsável única pela educação ou mesmo de substituição de lugares primordiais ocupados pela família na constituição dos sujeitos. Contudo, como afirma Lebrun (2010)

O inconsciente de um sujeito, com efeito, não é habitado apenas por representações familiares, ele o é também por representações sociais; sobretudo, ele se articula com interações entre o ambiente social e os primeiros outros, habitualmente seu pai e sua mãe – a partir dos quais se organiza sua realidade psíquica (LEBRUN, 2010, p.30).

É no interior da escola que o aluno adolescente entra em contato com novos modelos intersubjetivos de identificação, com condutas e palavras que vão além do ambiente familiar e podem ser essenciais em seu percurso de vida, como enfatiza Freud (1987e). Os docentes tomam um importante lugar (modelo) na constituição psíquica dos alunos e não apenas na transmissão de conhecimentos. Nessa perspectiva, os alunos não podem ser

concebidos como apenas aprendizes que ascenderão ao saber científico, sendo classificados mediante uma aprovação, uma nota. São também sujeitos de desejos, aspirações, receios, construtores de sentidos pessoais em relação à escola, ao professor e à sua própria vida. A forma estigmatizante como o aluno adolescente é visto em ambientes educacionais é algo preocupante. E a situação torna-se mais séria quando o aluno passa a ser visto na escola como o responsável pela situação de “fracasso” na aprendizagem, de desmotivação, de inquietação (PATTO, 2012).

Quando se refere à adolescência, além do fenômeno da não aprendizagem, é muito frequente nos meios educacionais e acadêmicos a discussão de um tema complexo, que é o da indisciplina. Não se configura uma discussão recente, mas que acompanha a história da escola e é, para muitos, fator central de prejuízos ao processo de escolarização e às relações interpessoais na escola. As expressões indisciplina, assim como “fracasso” e violência escolares, recebem significados distintos, dependendo do contexto institucional e de quem o enuncia. Pode aparecer uma concepção de violência como algo proveniente do aluno, por exemplo, considerando-se a visão de determinado segmento docente ou gestor da escola; e outra, compreendida como uma (re) ação dos alunos como resposta para escapar da vigilância, da punição e da violência mascarada, produzida pelo próprio ambiente escolar (FLEURI, 2008a).

Essa situação pode pôr em risco as relações pedagógicas, uma vez que há elementos ideológicos opostos que se sustentam e se ameaçam reciprocamente. O comportamento considerado como delinquente ou violento, em algumas situações, é associado ao fato do aluno do Ensino Fundamental ou Ensino Médio estar na adolescência, que é vista por diferentes olhares e recortes teóricos (e ideológicos) ao longo dos tempos, frequentemente marcados por uma visão estereotipada do que significa “adolescer”.

Mesmo encontrando-se tentativas de uma delimitação cronológica para a adolescência como a especificada no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ratifico uma perspectiva de adolescência que não pode ser confundida com maturação, “faixa etária”, “quantidade de hormônios”, embora estes elementos façam parte, de algum modo, das especificidades encontradas nesse momento de vida. Considero essencial que se compreenda as condições históricas, políticas e culturais em que o adolescente está inserido, assim como o contexto familiar, particular de cada um, com o intuito de se ter uma análise mais aprofundada do tema. Trato de uma ideia sobre o adolescer que parte de condições existenciais e concretas, com o objetivo de se ter uma leitura ampla dos fenômenos que circundam esse tempo. Em

outras palavras, para se compreender o jovem, na atualidade, é necessário se atentar para questões de natureza social e psicossociais (BIRMAN, 2016).

Importante se enfatizar também que os comportamentos, os modos de sentir e os discursos são produções que envolvem constituição do desejo em um espaço de linguagem, de cultura, em um lugar e época específicos. Na sociedade contemporânea marcada pela meritocracia, pelo individualismo e a instrumentalidade dos saberes escolares; pela vivência da efemeridade no trato com a aquisição do conhecimento e da própria construção do laço social, o aluno é impelido a uma lógica do imperativo de perfeição, de um aprender utilitarista com fins de obtenção de êxito em avaliações ou no alcance de um emprego futuro.

Nesse contexto de mercadologização da educação, as relações entre alunos e professores também podem ser afetadas. É possível que o discente seja impelido a um desconhecimento (ou desautorização mesmo) do lugar do professor como aquele que tem uma tradição científico-cultural a transmitir, uma vez que o conhecimento passa a sofrer um esvaziamento de sentido; sendo concebido como um produto a ser consumido mecanicamente, um pacote a ser memorizado e não uma construção que implica um processo interpsíquico, intelectual e afetivo, como bem apontou Vigotski (2001).

É fundamental que se indague até que ponto a escola absorve esse imperativo de uma época marcada pela imposição do capital em detrimento da riqueza que representa a construção (cultural) do conhecimento (MÉSZÁROS, 2008). É importante, então, se investigar até onde essa realidade afeta os processos educacionais, assim como a satisfação de professores e alunos em suas experiências dentro da escola. Os modos de relação contemporâneos, em especial a partir da segunda metade do século XX, são atravessados pela ideologia do consumo, pela “lógica do mercado”, sendo o próprio sentido de adolescência atingido por essa realidade. Segundo Kehl (2007), ao mesmo tempo em que o jovem passa a ter uma visibilidade na vida em sociedade, sendo rotulado de segmento problemático, ele se transforma em camada “privilegiada” do mercado. Isso ocorreu inicialmente nos Estados Unidos e expandiu-se no mundo capitalista.

Por um lado, a associação entre juventude e consumo favoreceu o florescimento de uma cultura adolescente altamente hedonista. O adolescente das últimas décadas do século XX deixou de ser a criança grande, desajeitada e inibida, de pele ruim e hábitos antissociais, para se transformar no modelo de beleza, liberdade e sensualidade para todas as outras faixas etárias. O adolescente pós-moderno desfruta de todas as liberdades da vida adulta, mas é poupado de quase todas as responsabilidades. (KEHL, 2007, p. 46-47).

Birman (2006) e Lebrun (2010) discutem as problemáticas da sociedade contemporânea em sua crise na constituição de saídas dos mal-estares e na inscrição de laços sociais que permitam uma convivência balizada por uma “lei civilizatória”, pelo reconhecimento dos limites do desejo e da ação sobre o outro. A violência escolar, em alguns casos, é apontada como fruto do declínio da função paterna na atualidade, além de outros fatores como as diversas problemáticas de ordem sócio-política e econômica que envolvem as famílias em suas tão diversas formas de vida.

Para Aguiar e Almeida (2008), em referência às pesquisas de Leandro de Lajonquière, existe uma “recusa na cultura moderna em reconhecer a importância da metáfora paterna na constituição de todo sujeito.” (p. 65). Numa leitura psicanalítica da constituição subjetiva, desde o início da vida, a função paterna é um conceito que designa uma interdição ao desejo de quem desempenha a função materna, significando sua retirada da relação imaginária de completude narcísica. É a presença da Lei que possibilita que ambos, mãe e filho/a, sejam sujeitos de seus próprios desejos, fora de uma relação dual, inserindo o sujeito na cultura e permitindo-lhe a construção de laço social. Segundo Alberti (2004), trata-se de uma conceituação lacaniana, que se refere à ideia de que “é preciso relativizar, mediatizar e barrar o próprio desejo da mãe [...]. É porque o Nome-do-Pai barra o desejo da mãe, relativizando-o, que o sujeito pode buscar investimento alhures, fora do seio da família. Eis a elaboração do Édipo em Freud.” (p. 18).

Para que esse processo ocorra surge uma tensão entre a luta contínua do sujeito pelo retorno às pulsões primitivas, ao lugar de ilusória completude, ao não desamparo (ao qual todos estão submetidos), a fim de permanecer na condição infantil, de objeto de desejo do outro. A criança é o foco da interdição, o que não isenta a representante materna, em muitos casos, também de uma parcela de sofrimento e mesmo recusa de sair do lugar daquela que não abre mão de suprir a incompletude (constitucional) do/a filho/a.

Ao se reconhecer os desafios que marcam a sociedade contemporânea e se compreender o quão diversas são as formas de organização social e cultural, é possível se perceber significativas mudanças na inserção da criança no mundo simbólico, no universo da linguagem, ou seja, esse convite a uma saída gradativa da condição de assujeitado ao desejo dos pais para o lugar de autores de sua própria vida, por meio da construção de laços culturais, de ritos de passagem. A esse respeito, Alberti (2004) comenta sobre o abalo na estrutura patriarcal das sociedades, após a passagem para o século XX, com os movimentos feministas crescentes e discursos científicos formulados por especialistas (psicanalistas, psicólogos,

pediatras, pedagogos etc.) considerados “mais autorizados” a falar sobre crianças e jovens que os próprios pais. E, por último, a autora cita as guerras como acontecimentos que substituíram a ideia de heroísmo, de valores e luta por ideais, pela massificação e segregação das diferenças e o aniquilamento do humano pelo ideal nazista.

O problema é que hoje o efeito de todas as transformações dos últimos duzentos anos leva muitos pais a duvidarem de sua própria capacidade de barrar inúmeras tentativas de submissão e assujeitamento, e se eles duvidam, têm muito mais dificuldade em transmitir a seus filhos uma forma de barrá-las (ALBERTI, 2004, p. 20-21).

Pode-se indagar que, em algum momento da história, acreditava-se mais na possibilidade do professor ocupar esse lugar simbólico (originalmente, das figuras parentais) que evoca a Lei e interdição, mostrando-se como representante de um saber? Atualmente, parece ocorrer uma espécie de paulatino esvaziamento desse lugar. Percebe-se uma dificuldade de se “inserir” alunos na trilha do conhecimento e na vida social no que ela tem de criativo, de potência de ligação com os seus pares, além de um espaço de adiamento de desejos, de inscrição de “nãos”. Parece existir, então, um grande impasse na colocação de limites na relação educacional e uma dificuldade de reconhecimento do professor em um lugar de autoridade, no sentido de ser quem, naquele momento, tem uma função cultural, educativa e de convívio social. De fato, especificidades político-econômicas, ideológicas e históricas de uma sociedade, que afetam os significados da escola, podem repercutir nos modos de sentir e compreender o ambiente escolar, pelos alunos, estando incluída nessa conjuntura sua relação com os docentes.

São diversos os conflitos vividos no interior da escola. Um exemplo corrente é quando a escola exige a “excelência na aprendizagem”, o êxito e se mostra isenta da dialogia, da escuta, não oferecendo um espaço para a expressão da angústia, para a dúvida, para um “não saber tudo”. E, nesse contexto, os profissionais da escola (também muitas vezes não escutados) passam a tratar as problemáticas que envolvem o aluno adolescente em relação ao saber escolar, exemplificadas pelo seu desinteresse, a não percepção de sentido nos conteúdos, dificuldades de atenção, apatia, e mesmo agressividade, como sendo de um teor necessariamente patológico e inerente ao aluno (COSTA; LIMA; PINHEIRO, 2010).

Nesse caso, seria essencial um tratamento cuidadoso para cada situação vivenciada, a fim de se atentar para sua etiologia relacional e para os demais elementos que integram um processo de escolarização e a vida das pessoas em sociedade. O fato é que se tem uma realidade escolar permeada por situações constantes de conflito que podem gerar

sofrimentos de diversas ordens nos sujeitos que a integram. E em se tratando do adolescente, que vivencia um processo de mudanças psíquicas, fisiológicas e de papéis sociais, pode ser um momento também de dificuldades de integração neste ambiente marcado pelo conflito, pela hostilidade e, em determinados contextos, pela violência.

Um tipo de violência presente na escola, discutida por Fleuri (2008a), como já apontei neste trabalho, são os mecanismos de poder da própria prática educativa marcada por dispositivos de sujeição disciplinar. Segundo o autor, muitos comportamentos de alunos, denominados indisciplinados e mesmo violentos, originam-se como uma espécie de resistência frente à tentativa de controle social da escola, por meio do sistema de avaliação e da disciplina excessiva, que culmina com a tentativa de normatização das condutas.

Faz bastante tempo que as situações de mal-estar vividas por alunos e a constituição de sintoma na escola, são motivos de inquietação de autores da área de Psicanálise que escrevem acerca dos impasses nas relações de ensino-aprendizagem e intersubjetivas no contexto escolar (PEREIRA, 1994; LAJONQUIÈRE, 1993, 1996, 2009, 2010; KUPFER, 1997, 2000, 2010; DOLTO, 1999; AGUIAR; ALMEIDA, 2008; COSTA; LIMA; PINHEIRO, 2010; ALMEIDA; KUPFER, 2011; COUTINHO; SOUZA; OLIVEIRA, 2012). As manifestações sintomáticas são variadas, podendo surgir o isolamento, a agressividade excessiva, dificuldade de se relacionar com amigos, o que constitui, em muitas situações, comprometimentos nos laços sociais estabelecidos entre alunos e entre esses e os professores, assim como em seu processo de aprendizagem (ALMEIDA; KUPFER, 2011; CEREZER; OUTEIRAL, 2011).

Kupfer (2000) escreveu, há duas décadas, sobre um elevado número de alunos, ainda na infância, que são encaminhados aos ambulatórios de saúde mental com a apresentação de queixas relacionadas a problemas de escolarização. No texto, questiona o uso indiscriminado do diagnóstico sem o devido cuidado com a análise minuciosa das condições de aprendizagem; além de uma tendência que existe de se atribuir as causas do problema ao próprio aluno. Essa situação é abordada também por Patto (2012), ao se referir às concepções preconceituosas acerca dos alunos que tinham dificuldades de aprendizagem e eram percebidos como desprovidos de capacidades afetivas, linguísticas e intelectuais, por serem de famílias economicamente desfavorecidas. Entre os anos 1960 e 1970, houve uma extensa produção literária sobre a temática denominada “privação cultural”, que atribuía à produção do “fracasso” escolar às condições psicossociais e culturais dos alunos. A partir das situações diagnosticadas por especialistas da área de Psicologia, ocorria o encaminhamento para

“tratar” a situação, havendo a crença de que por meio de programas de “educação compensatória”, os alunos poderiam “recuperar atrasos”. Tratava-se de uma prática que Kupfer (1997) denomina “ortopédica, ou seja, corretiva das ações dos professores sobre as crianças” (p. 51), apoiada numa lógica liberal que afirmava serem as heterogeneidades no alcance do conhecimento provenientes das diferenças individuais e não das oportunidades oferecidas/permitidas aos sujeitos.

Percebo como preocupante que a ideia de diagnosticar questões referentes à aprendizagem com visões unilaterais que culpabilizam o aluno por sua dificuldade escolar, ainda permaneça, depois de tantas discussões e avanços na área da Educação e mesmo da Psicologia. É o que constata Proença (2011), ao relatar sobre a prática de profissionais de Psicopedagogia que atuam no contexto escolar, efetivando a reedição de uma concepção clínica “clássica” de atendimento a questões escolares. Com essa prática, se atribui “rótulos sofisticados de transtornos de déficit de atenção e de hiperatividade, abrindo espaço para a patologização/medicalização do processo de escolarização.” (p. 232). Esse fenômeno, que tem afetado alunos desde o período da infância, fomenta uma necessária discussão relacionada à inadequada denominação de “desvios” ao que a sociedade comumente define como comportamento “normal” ou “correto”. Assim, além do estereótipo criado com o uso indiscriminado de diagnósticos, regularmente isto é seguido de prescrição de medicações. Nessa direção, um “grande problema é que uma intervenção realizada somente no campo da medicação não escuta o sofrimento do outro”, como argumentam Brzozowski e Caponi (2013, p. 216).

Desejo enfatizar o risco ao bem-estar psíquico e social dos sujeitos relacionados às interpretações que se constroem em torno do denominado fracasso escolar e suas consequências para a construção da autoimagem, da autoestima e dos processos identitários do aluno adolescente. Em muitos casos, o fracasso é produzido no próprio ambiente escolar, quando os alunos são percebidos em suas diferenças (cognitivas, comportamentais, sociais e linguísticas) como inferiores, sendo desqualificados por um sistema de ensino homogeneizante e segregador. Isso constitui impasses nos processos de ensino-aprendizagem, podendo gerar situações de intenso sofrimento a estudantes (e, em muitos casos, a professores), sendo essencial que se perceba a dimensão singular e a relacional implicada, assim como o que pode ter constituído ou potencializado a situação no interior da escola.

Há contextos educacionais que disseminam uma concepção de sujeito passivo e uma experiência de ensino-aprendizagem mecanicista, ou seja, uma “educação reduzida a um

processo de estimulação metódica e científica de uma série sem fim de capacidades psicomaturacionais”, conforme salientam Cerezer e Outeiral (2011, p. 42). Nessa perspectiva, a escola aparece como um lugar de estigma e restrição da capacidade de criar, contar sobre si, criticar, compreender. E o aluno é barrado em seus potenciais criativos, em sua possibilidade de sonhar, de expressar opiniões diferentes e mesmo dificuldades, receios, dúvidas. Afinal, nessa visão de educação, aprendizagem e subjetividade não são percebidas como elementos de um mesmo processo.

É no contexto da escolarização, em toda sua complexidade, que é necessário se pensar o próprio sofrimento do aluno, embora não se exclua a importância de fatores externos ao ambiente escolar. São muitos os discursos produzidos, dentre eles o da classificação, de apto ou deficiente, de adequado ou inadaptado, e divisões que põem os sujeitos dentro de um enquadre de normalidade ou de patologia. Não são nomes apenas, são lugares demarcados que geram estigmas. É a linguagem como criadora de realidades e produtora de prazeres ou sofrimentos.

Se alguém apresenta uma tendência de forma que nas relações essa tendência se cristaliza, essa pessoa vira um personagem; o aluno especial, o presidiário, o louco [...]. Tomemos inicialmente, como exemplo, o aluno que não aprende, que como dizem, ‘vai ficando pra trás’. O destino dele é variado: ser aluno repetente (muitas vezes em classe de repetentes ou classe dos lentos), ser aluno especial (encaminhado por psicólogo para a classe especial), ou então, parar de estudar (para de ser aluno) (SOUZA; MACHADO, 1997, p. 36-37).

A escola, sem dúvida, é um espaço que exige uma leitura histórica (tanto no que toca ao aspecto ontológico quanto cultural) e dialética dos acontecimentos vividos. Embora os contextos escolares possam chegar a ter relações extremamente desgastantes entre professor e alunos, acredito ser possível a busca de saídas. Nessa direção, como enfatizam Cerezer e Outeiral (2011), a escola ainda pode ser capaz de produzir saberes, novos sentidos para a vida, permitindo ao aluno apropriar-se de seu desejo, vivenciar criativamente os conteúdos ensinados e atribuir novos sentidos à realidade, agindo criticamente e com autonomia. E é nesse aspecto que elucidado a importância de se compreender o sujeito, com suas multideterminações, e o ambiente escolar como lugar de subjetivação do adolescente, aparecendo como espaço de vida, de constituição psíquica e de aprendizagem (LAJONQUIÈRE, 2010).

Os acontecimentos humanos na escola, envolvendo alunos e docentes, são modos de se estar no mundo, sendo, portanto, regidos pela linguagem em cena, por eles traçados na aspereza e no prazer de se estar (sempre) com o outro, por perto ou por “dentro”. O que



costumeiramente se denominaria erro, fracasso, déficit, incompetência, comportamento patológico, transgressão, ausência de vocação, precisa ser compreendido sob o prisma da singularidade, com o cuidado de não se estigmatizar ou mesmo patologizar (em seu sentido organicista, biomédico) ações e discursos, e sim tratar “com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto membros de uma determinada sociedade.” (ORLANDI, 2007, p. 16).

### **2.3 Sobre a linguagem**

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 1999, p. 132).

Nesta seção, destacarei algumas especificidades relacionadas ao conceito de linguagem, que considero essenciais para termos uma compreensão mais ampla dos sujeitos escolares, bem como dos próprios acontecimentos que os afetam/constituem e por eles são tocados. Esta tese, conforme referi na introdução, propõe um estudo interdisciplinar entre Linguística Aplicada, a teoria Psicanalítica e autores que versam sobre o universo educacional, com o intuito de elucidar sobre a temática do mal-estar na escola, manifestado por meio da narrativa de sofrimento psíquico e vivência de atos de fala ameaçadores (impolidos). No que tange aos estudos linguísticos, a base teórica central está na área da Pragmática Linguística, com foco na análise das narrativas de professores e alunos que tangenciam questões referentes a atos de fala ameaçadores, contemplando estudos sobre impolidez Linguística/violência verbal. Também referencio no texto contribuições da teoria de Goffman (2012) sobre trabalho de faces e os conceitos de atos ameaçadores de face e de face, de Brown e Levinson (1987).

Entendo que antes de discutir sobre impolidez e atos de fala que ameaçam os sujeitos em seus variados ambientes (trabalho, escola, família e na sociedade como um todo), é necessário que se parta de uma discussão ampla sobre o conceito de linguagem e dos elementos éticos necessários para se compreender/analisar uma prática discursiva. Com esse prólogo, intenciono demarcar o lugar ideológico e político em que me situo a fim de apresentar, em seguida, uma explanação teórica e reflexões sobre os fenômenos estudados.

Apresento uma discussão sobre concepções de linguagem, inserindo-a numa reflexão sobre o sujeito e o seu processo de interação no mundo, posicionando-a na dimensão do discurso, aqui entendido como ato. Falando de outro modo, a ideia de linguagem que referencio está situada em seu sentido performativo e numa dimensão semiótica. Um fenômeno complexo que não apenas expressa sentimentos, ideias, desejos, mas constrói realidades, podendo existir como mantenedor de condições de existência e também como transformador de realidades concretas.

A primeira observação que considero ser essencial realizar é sobre a linguagem em seu caráter polissêmico, multideterminado e que comporta um não saber, uma inexatidão, negada por algumas áreas do conhecimento, que é também um modo de dizer (e de não querer ou poder dizer) dos sujeitos. Outro ponto a se considerar é o uso ideológico da linguagem, compreendida como um veículo de segregação, de definição de lugares sociais, de posições de sujeitos que acabam tendo suas diferenças culturais, comportamentais, econômicas e subjetivas concebidas como algo natural, como uma espécie de herança ou essência. Um terceiro elemento que enfatizo é que o discurso não se esgota nesse lugar ideológico de negação da vida, de sofrimentos, de situações de segregação e opressão, mesmo que essas marcas acompanhem a história da humanidade. Acredito que o sujeito, em algum momento, subverterá o ódio, o preconceito, o poder autocrático, a opressão que produz sintomas, com atos discursivos de emancipação, dado o caráter acional, transgressor e desnaturalizador da linguagem.

Escutar as narrativas de alunos e professores sobre como compreendem e sentem a escola, em seus variados aspectos, pode ser um caminho precioso para se analisar elementos que criam e/ou reproduzem mal-estar no ambiente escolar, assim como para conhecer as construções de sentido dos principais atores implicados no processo de escolarização. E mais, “a reflexão sobre a linguagem – e sobre o discurso– é que lança luz e redimensiona continuamente o conhecimento” do humano (LONGO, 2011, p. 12). É, portanto, com ênfase na palavra, em seu caráter polissêmico, que ratifico a centralidade desta tese. Palavra aqui concebida não apenas como verbo, mas tomada em seu aspecto semiológico, em suas variações discursivas, seja escrita, falada, performática ou imagética, que constitui e articula a relação do sujeito com o mundo. Ela permite em meio à diversidade de condições da vida social, de aspirações e de expressões, que sujeitos tracem enredos singulares.

### 2.3.1 A Palavra e a sua constituição política, social e ideológica<sup>9</sup>

A linguagem, embora não seja aqui compreendida como um mero instrumento, uma espécie de artefato, mas algo que só existe na ação, numa práxis entre sujeitos sociais, ela pode ser produtora de discursos hegemônicos violentos e situações de subjugo, de adoecimentos que podem trazer efeitos nefastos e duradouros em um determinado contexto social. Pinto (2014) compreende discursos, em sua dimensão hegemônica, como formas passíveis de cristalizações, mas também em uma perspectiva de transformação, mesmo em meio a uma realidade complexa e contraditória. Apresenta uma ideia de linguagem em seu aspecto performativo, como fenômeno de caráter não apenas expressivo ou descritivo, mas em sua possibilidade de construir a realidade sobre a qual se fala. Os discursos estão sob o efeito de histórias, de contextos prévios que abarcam regularidades, sustos e rupturas e, ao mesmo tempo, de um ato que não se esgota na repetição dele, ainda que dela se necessite. É um discurso que se efetiva numa atualização e criação contínuas.

A palavra pode tornar-se instrumento de criação e também de reprodução de ideias e ações, insidiosas ou benévolas, aos sujeitos e mesmo a gerações. Sua origem é sobredeterminada, o que inclui a constituição na história (familiar e fora deste âmbito), nas culturas e em suas tradições, nos intercâmbios intersubjetivos diversos e numa rede complexa de apropriação que cada um realiza do universo cultural no qual está inserido, em uma determinada época. Nessa direção, a complexidade dos modos de comunicação e constituição humanas não permite que se esgote a discussão sobre a linguagem, mas, a partir de uma visão ampla do conceito é possível se levantar importantes reflexões sobre as relações entre construções discursivas (incluídos aqui os contextos de aprendizagem e de trabalho), política e transformação.

Oliveira e Carvalho (2008), a partir da obra de Fairclough, apontam para uma concepção de discurso como uma forma de prática social, algo que não surge de modo natural, mas numa relação dialética do ser no mundo, ser sempre passível de ressignificações.

Nesse sentido, ao se tentar compreender um discurso, não se almeja a busca de verdades ou julgamentos. O que deve prevalecer sempre é a dimensão ética, sendo possível e necessário se fazer uma leitura “ancorada nos elementos que se encontram no texto” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2008, p. 307), além do foco na fundamentação teórica, tal como

---

<sup>9</sup> Como parte integrante das atividades do Programa de Pós-Graduação, foram enviados para publicações trechos de discussões realizadas na tese quando em processo de construção. Com referência a essa questão, a presente seção e a seção 3 fazem menção a essas discussões, também realizadas por Silveira, Santos e Alencar, no artigo enviado à Revista UniLetras-PG, em junho de 2020, e aceito para publicação em janeiro de 2021.

em um conjunto de leituras que problematizem cuidadosamente o fenômeno estudado.

Seguindo a ideia de Fairclough (2012), uma ordem de discurso, por exemplo, sua hegemonia (dominante ou subversiva), mesmo que se torne parte do senso comum que a legitima, sempre poderá ser contestada na vida real, em intercâmbios concretos sujeito-mundo. Considera que nos discursos estão implícitas relações de poder e que se verbaliza de forma particular, de acordo com a ideologia que carrega, não sendo possível se pensar em um discurso de caráter neutro.

É necessário que se compreenda que não é possível a captação direta do sentido da linguagem, assim como das realidades sociais. Não existem ações neutras quando se aprecia os objetos do conhecimento, pois elas são inseparáveis de uma posição de sujeito e de escolhas teóricas que interpretam a realidade pesquisada. É no campo da ética que se deve considerar a questão, percebendo-se a linguagem em seu caráter criador e organizador de sentidos e atos. Ela abrange um espaço que abriga o risco, a diversidade, a contradição e a desigualdade das condições de existência humana. É exatamente nesse universo plural, permeado por alegrias e sofrimentos, que emergem desde muito tempo e em diversos lugares, movimentos de resistência em um brado de milhares de vozes, lutando por justiça social, por um mundo com mais igualdade e com relações que incluam o reconhecimento do outro como sujeito.

Fabrizio (2006) defende uma concepção de Linguística Aplicada como prática interrogadora, em sua inseparabilidade dos acontecimentos (pensamentos e práticas sociais) contemporâneos. Ratifica uma postura crítica referente à linguagem e propõe um estudo do discurso situando-o histórica e socialmente, investigando-se os modos como a linguagem opera na sociedade, sendo pensada como construtora da realidade social e por ela constituída.

Mussalín (2012) realiza discussão sobre a concepção estruturalista da língua, partindo das ideias de Ferdinand de Saussure (1857-1913), que compreende a língua como autônoma em seu funcionamento em relação ao mundo e às influências socioculturais. Uma língua, cujo mecanismo possui regularidades que poderiam ser estudadas (em termos de totalidade) pela ciência, sem necessariamente uma conexão direta com as estruturas socioeconômicas. Nessa perspectiva, apreende-se a língua com base em sua estrutura interna, como um sistema autônomo, ou seja, o objeto é definido no interior do sistema, algo supostamente passível de um estudo sistemático, objetivista e possuidor de leis específicas, sem que seja necessário recorrer aos acontecimentos sociais para compreender o fenômeno linguístico.

Nesse relato, encontra-se uma concepção de língua como sistema autônomo que, para possuir uma legitimação científica, nos moldes positivistas<sup>10</sup> teve que pôr em risco seu próprio objeto e a complexidade que o define. E, embora Saussure abra espaço para que se pense numa fala que, ao contrário da língua, fugiria de uma objetividade, por possuir variações em decorrência dos usos realizados pelos falantes em seus contextos comunicacionais, ele não avança no reconhecimento da trama ideológica que está na base das existências desses falantes e de suas instituições. Não reconhece que a linguagem é um lugar, por excelência, de materialização de diferentes tipos de modos de dominação e de sujeição.

Desde os estudos de Saussure com sua concepção de linguagem que, de certo modo, legitimava a não consideração da etiologia social da língua, diversos são os pesquisadores que têm apresentado uma compreensão diferente dos escritos desse autor, enfatizando em seus trabalhos a relação inseparável entre linguagem e práticas sociais/discursivas. Nessa direção, no estudo sobre a linguagem é necessário se reconhecer a constituição dialética entre discurso e sociedade. Em outras palavras, avançou-se para a compreensão de que pesquisar sobre linguagem é estudar sociedade e cultura, que a constitui e que é por ela, como prática social, constituída.

Saliento que, ao se mencionar a inseparabilidade entre constituição linguística e ambiente cultural, se está lidando com uma concepção de contexto longe de atender a uma perspectiva de previsibilidade semântica, ou seja, de suscitar, *a priori*, quais significados vão emergir em uma ocasião ou outra. Não se pode deduzir, pelo contexto, o que vai emergir, não sendo possível ter o controle absoluto de determinação dos discursos, a ponto de se poder exaurir os sentidos que serão produzidos (FERREIRA; ALENCAR, 2014). Essa ideia evidencia a autonomia dos falantes frente à interpretação do outro, assim como a dimensão intersubjetiva da linguagem e a emergência da surpresa nos intercâmbios humanos, o que aponta para uma espécie de devir e mistério sempre a se anunciarem.

A abrangência do conceito de língua refuta qualquer ideia de que se poderiam ter chaves de interpretação, uma vez que a linguagem é variação, é multiplicidade, é surpresa, embora também carregue regularidades discursivas. O que se deseja enfatizar é o fato de que nunca se terá o domínio absoluto sobre o que o outro diz. Afinal, o dito comporta um universo psicossocial, cultural, econômico, pessoal, étnico etc., o que impossibilita a realização de uma leitura rasa dos fenômenos linguísticos.

---

<sup>10</sup> Referente à teoria do francês August Comte (1798-1857). Para o autor, “o verdadeiro conhecimento científico [...] tende sempre a dispensar a exploração direta, substituindo-a pela previsão racional, que constitui o traço fundamental do ‘espírito positivo’.” (JAPIASSU, 1982, p. 115). Privilegia a busca de leis dos fenômenos observados, em detrimento do que denominava “inacessíveis” causas dos fenômenos estudados.

Com estudos pragmáticos na área da Impolidez linguística, Culpeper (2011) enfatiza o cuidado que o pesquisador deve ter quando debruçar-se sobre fenômenos linguísticos, examinando as especificidades sociais amplas e situacionais. Para ele, é necessário uma leitura que envolva a consideração de elementos emocionais envolvidos na interação, as identidades (relacionais, socioculturais) em questão, as normas existentes, os metadiscursos e o que desencadeia uma comunicação; além de apreciar a entonação que é utilizada pelos interlocutores, devendo-se estar atento à compreensão dos significados implícitos e explícitos em um processo comunicacional humano.

O discurso, seja no ensino de língua, ou na análise de um texto, não se legitima em seu sentido amplo, como acontecimento natural e não se reduz ao que se denomina “correto” ou “incorreto”, conforme acentua Rajagopalan (2014a; 2014b), quando de sua análise sobre a língua como um constructo “político-linguístico-retórico”.

O conceito de língua quer em seu sentido abstrato ou genérico, quer em seu sentido individualizante, foi fruto de um trabalho de cunho essencialmente político [...]. As línguas serviram de instrumento de unificação de povos em diferentes nações-estados tais quais o mundo moderno as conhece. [...] Em seu sentido abstrato, o conceito de língua foi trabalhado e aperfeiçoado a partir de uma série de recortes e exclusões (RAJAGOPALAN, 2014b, p. 107).

Diante do discurso alheio, ao narrar, escrever e mesmo silenciar sobre ele, o linguista/pesquisador demarca posições no mundo. Nesse sentido, a Linguística Aplicada, em sua dimensão de saber crítico, deve efetivar um trabalho que leve em conta o aspecto político e ético no estudo da linguagem. Entende-se que a constituição discursiva não surge de uma cadeia de pensamentos aleatórios, desconectados da sociedade, mas das situações de vida, em estruturas sociais concretas (ORLANDI, 2007). E a formação discursiva que surge da materialidade dos contextos sociais interfere na vida dos sujeitos, sendo ela o próprio intercâmbio social (que a constitui), modificando a sociedade e a cultura.

### 2.3.2 Interação, Constituição Humana e Impolidez Linguística

Esta seção tem como foco central estudos Pragmáticos no campo da (Im)polidez Linguística e da Violência Verbal. Inicialmente, discuto sobre o termo polidez, situando-o em seus aspectos históricos e em seu caráter político e ideológico. Nessa mesma seção, realizo breves reflexões sobre estudos de Erving Goffman (1922- 1982) acerca dos processos de interação humana e seu conceito de face. Em continuidade, explano sobre a teoria da Polidez

Linguística de Brown e Levinson (1987), com o intuito de destacar dois postulados teóricos dos autores, que são o conceito de face e a descrição que realizam sobre atos ameaçadores de face, os quais integram as análises finais de minha pesquisa.

As ideias de Goffman, além da influência direta sobre a abordagem teórica de Brown e Levinson (1987), são referenciadas em diversos estudos e pesquisas de autores atuais, que se debruçam sobre temas como a interação social, discutindo sobre polidez/cortesia (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, 2017; SILVA, 2008; SEARA, 2014) e descortesia/impolidez (BARROS, 2008; CULPEPER, 2011; KAUL DE MARLAGEON, 2017; SEARA, 2017, 2020; CABRAL; ALBERTI, 2017), sendo o último, tema essencial ao trabalho de análise do material de pesquisa desta tese. Saliento que a divisão aqui utilizada, quando cito polidez/cortesia e impolidez/descortesia, objetiva apenas evidenciar o assunto central do texto citado. Nesse contexto, ratifico o cuidado dos autores relativo à consideração da complexa conexão entre os conceitos de polidez e impolidez, cortesia e descortesia.

Na terceira parte da seção, discuto sobre a intrincada relação entre o conceito de polidez e os significados intersubjetivos, culturais e ideológicos que o separam e, por vezes, o aproximam de atos impolidos. Realizo, assim, uma reflexão acerca da complexidade que envolve o ato de fala impolido (como injúrias, desqualificação do outro, insultos etc.), aqui compreendido a partir de um sentido de intencionalidade, da ideia de trabalho de face, de valor atribuído pelos membros de uma cultura, além do grau de lesividade que apresente, como indicador de violência verbal (SEARA, 2017; 2020; CABRAL; ALBERT, 2017; CULPEPER, 2011).

### ***2.3.2.1 O conceito de Polidez: implicações político-ideológicas e culturais***

Quando procedemos a uma reflexão hermenêutica sobre a contemporaneidade e os valores que devemos subscrever, percebemos quão importante é a construção de um *ethos* reconhecido, de gratidão. Importa construir pontes para chegar ao outro, importa fomentar protocolos de encontro, nas relações, no cotidiano (SEARA, 2016, p. 11).

Ciente de uma concepção de linguagem como discursos (re) construídos permanentemente em situações concretas de vida, inicio uma reflexão sobre atos de linguagem (im-polidos) e suas implicações para os sujeitos, nos seus mais diversos intercâmbios socioculturais, o que abrange o âmbito das relações familiares, profissionais, religiosas, institucionais, as interações entre Nações e povos, entre outras.

Villaça e Bentes (2008) fazem uma distinção entre os termos cortesia e polidez, bem como seus termos correlativos descortesia e impolidez, relacionando o fenômeno da polidez a padrões socioculturais mais abrangentes, às normas e convenções sociais impostas aos contextos conversacionais; enquanto que cortesia conceituam como “uma tomada de atitude por parte do indivíduo que leve ao reconhecimento de sua distinção em relação ao outro” (p. 31), algo mais relacionado aos aspectos subjetivos dos processos de interação. Utilizarei os termos Polidez e Cortesia como sinônimos, que aparecerão em diferentes momentos deste texto, a fim de manter intactas as expressões ou traduções dos autores consultados.

Ao explanar sobre o conceito de Polidez Linguística, apresento uma concepção de ato polido envolto a uma discussão crítica sobre o “arcaico” sentido da polidez, que apresentarei a seguir, assim como objetivo trazer outras perspectivas de análise do uso cotidiano de atos polidos, quando evoco a expressão como também relacionada à estratégia de manipulação, falseamento da realidade ou tentativa de controle.

Nessa direção, convido a uma atenção cuidadosa sobre conceito, a fim de refletirmos sobre sua complexidade semântico-pragmática, pensando dialeticamente a expressão e a contradição a ela inerente. Outro compromisso ético, que reitero neste trabalho, é a importância de discutirmos sobre as manifestações de atos impolidos, em seus variados graus e sentidos, que podem culminar com ações de violência verbal (e não apenas), presentes nos mais diversos contextos da sociedade contemporânea.

A polidez é uma expressão que remonta à história humana, não de forma linear, descontínua, mas aquela que acompanha as mudanças culturais, políticas e sociais de muitas sociedades. Segundo Rouvillois (2009), não existe apenas uma história geral da polidez, mas, também, a existência de modos de ser, regras, rituais particulares de cada lugar e época. O termo aparece como sinônimo de “civilidade, *savoir vivre*, decoro, classe, [...], designa certa maneira de ser e agir em sociedade, e, por extensão, os usos que determinam como é preciso comportar-se para ser considerado polido e bem educado.” (p. 13). Esse sentido normatizador, além de emergir nas relações interpessoais e institucionais, nas mais variadas épocas e lugares, aparece legitimado em manuais de habilidades sociais, etiquetas, tratados e obras que prescreviam hábitos e comportamentos considerados corretos, adequados para determinadas pessoas ou classes sociais.

Essa ideia reforça o conceito de polidez como tipo de comportamento (verbal, escrito, acional) relacionado diretamente com elementos morais, reguladores de



condutas, que, ao mesmo tempo, segregam sujeitos ou grupos, separam em classes, categorias e ditam regras de conduta. Rouvillois (2009) acentua que são comportamentos que estão ligados a uma estrutura política, econômica, religiosa ou ideológica, podendo ter um caráter bastante variável e, ao mesmo tempo, passageiro. Sem dúvida, a concepção de polidez como norma de “civildade” parece bastante arcaica, mas, infelizmente, sobrevive ao tempo, estendendo suas raízes até os dias atuais, nos diferentes espaços sociais e institucionais.

A partir da situação mencionada, é perceptível o uso ideológico da linguagem e torna-se necessário indagar sobre até onde é possível se associar a exigência de comportamentos considerados dentro da norma social e de contratos estabelecidos, à vivência de satisfação e de bem-estar, assim como de sofrimento e adoecimentos. Outra indagação que faço remete a uma preocupação de Seara (2017), quando questiona até que ponto o uso da cortesia, em suas variadas estratégias de atenuação ou evitação de conflitos, não seria também um modo de valorização do outro em detrimento de si, uma forma de honrar alguém provocando o apagamento do próprio eu.

Essa discussão remete às mais diversas situações cotidianas, dentre elas as relações intersubjetivas movidas por atitudes impolidas, que muitas vezes se desdobram em ações de natureza notoriamente violenta, mas também por atos denominados polidos, que possuem em sua base uma intencionalidade lesiva. Conduz à reflexão sobre as diversas modalidades de exercícios de poder (alguns invisíveis) que existem, nas relações pedagógicas, por exemplo, em sala de aula e também entre professores e gestores, que são lidas como regulamentos, ações normativas e necessárias ao andamento das instituições, mas que têm como base a coerção e o controle (FLEURI, 2008a). Isso ocorre na escola, até os dias atuais, e, com muita frequência, em relações de sujeição no contexto de trabalho, a partir da disseminação de uma concepção idealizada (forjada) da atividade laboral como fator de gratificação e satisfação, postas como independente das contradições que regem as relações chefe-funcionário, numa sociedade movida pelo capital e marcada pela exploração do trabalhador (MENDES, 2011).

Considero indiscutível que a realidade social atual, inclusive a brasileira, tem apresentado, por meio de uma variedade de discursos, um acirramento do apelo a uma espécie de moral, por meio de um discurso falseador, dissimulado e mesmo violento, com a intensificação de atos preconceituosos e de desrespeito (a diferenças de gênero, etnia, “classe” etc.) a pessoas e grupos. São expressões de linguagem que em nome de uma justificativa preconceituosa, sexista, etnocêntrica ou de um estrategismo político, se amplificaram

(ou se mostraram mais nitidamente) nas mais diferentes modalidades de comunicação, como em discursos políticos, na mídia corporativa e nos diversos modos de expressão de membros de uma sociedade historicamente elitista e/ou alienada, com forte componente classista e escravagista (SOUZA, 2019). Encontra-se, também, a presença frequente de discursos violentos em seus variados modos de expressão, nas comunicações experimentadas nas redes sociais e até em ambientes virtuais de aprendizagem (CABRAL; ALBERT, 2017).

Desejo aqui enfatizar a atenção ao uso do termo polidez ou cortesia, também quando correlacionada a escolhas lexicais como “organização”, “disciplina”, “bom comportamento”, entre outras expressões usadas como forma disfarçada de atuar sobre o outro, concebendo-o como objeto, como alguém que deve adequar-se a uma situação, independente do poder hostil, e, muitas vezes, silencioso, que a sustenta, assim como da reação singular de cada um diante da submissão a uma norma.

Para Kerbrat-Orecchioni (2017), a Polidez é entendida não como mera regra de “civildade”, ritual ou comportamento mecânico, mas numa perspectiva ampla, como norma coletiva, uma competência social. Para a autora, atos polidos são estratégias materializadas linguisticamente como expressão de culturas. Silva (2008) afirma ser o termo cortesia “relacionado à identidade individual e social, pois serve para construirmos nossa imagem pessoal e social do(s) grupo(s) do(s) qual (ais) participamos.” (p. 166).

Como mencionei anteriormente neste escrito, os estudos iniciais no campo da Linguística estão marcados por uma concepção abstrata de língua. Partindo dessa ideia, Kerbrat-Orecchioni (2006) ressalta que houve um desenvolvimento mais tardio da investigação da área da Conversação, dos processos de interação dialógicos, em seus aspectos mais amplos. Segundo a pesquisadora, quando se decidia estudar discursos centravam-se nos escritos e nas monologias. Afirma ser o interesse pelos processos conversacionais encontrado, anteriormente, em áreas como a da Filosofia, da Psicologia, da Etno-Sociologia, entre outras, e situa a década de 1980 como o momento de maior interesse de pesquisadores linguistas pela área da conversação. Nessa direção, “os modelos conversacionais adotam, com diferentes disposições, a noção de ato de fala [...], ou seja, eles retomam, a seu modo, a concepção pragmática do discurso, segundo o qual ‘dizer é fazer’” (p. 24), o que faz referência aos trabalhos de Austin e, em certa medida, de Searle.

Segundo Seara (2017), no que se refere aos estudos de Cortesia verbal, numa perspectiva pragmática, seguida aos trabalhos de Goffman, as maiores contribuições à área partem das pesquisas de H. Paul Grice (1913-1988), Geoffrey N. Leech (1936-2014), Robin

Lakoff e do trabalho conjunto de Brown e Levinson. Desses últimos, que tiveram em seus escritos grande repercussão e maior número de aplicação, explanarei, a seguir, sobre os conceitos de face e atos ameaçadores de face, representados pela sigla FTAs, originada do inglês *face-threatening-acts* (BROWN; LEVINSON, 1987). Antes, discorrerei sobre a abordagem teórica de Erving Goffman, destacando o seu conceito de trabalho de face (ou *facework*) e o sentido que ele carrega para se pensar a interação humana no que ela traz de cooperativo e de construtivo e, ao mesmo tempo, no que ela oferece em termos do oposto.

### ***2.3.2.2 Processos de Interação Humana, seu potencial de risco e o trabalho de faces***

E as máscaras? Eu tinha medo, mas era um medo vital e necessário porque vinha de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma máscara. À porta do meu pé de escada, se um mascarado falava comigo, eu de súbito entrava no contato indispensável com o meu mundo interior, que não era só feito de duendes e príncipes encantados, mas de pessoas com o seu mistério. Até meu susto com os mascarados, pois, era essencial para mim. (LISPECTOR, 1998, p. 26)

Goffman (2012), em seus estudos sobre os processos de interação face a face considerou atos como olhares sutis, posicionamentos e enunciados verbais que surgem nos contatos presenciais, exibidos intencionalmente ou não, denominando-os estados mentais e corporais. Esses contatos podem ser (ou não) regidos por ações dos sujeitos para não praticarem atos hostis em direção aos outros e também atos que reparem ações lesivas já realizadas. Denominou face, a imagem pública que uma pessoa deseja para si, delineada em termos de atributo social.

Pode ser definido como valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. [...] é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados – mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão ou religião ao fazer uma boa demonstração de si mesma (GOFFMAN, 2012, p. 13-14).

Goffman (2012) evidencia que o intercâmbio humano vai além da troca de informações, apresentando-se como uma forma de estabelecer relações entre si, um espaço regido por normas, por imposições, em que se deve ter em conta as situações contextuais e a posição social que cada um ocupa. Ao discorrer sobre a dificuldade de estruturar conceitos e “finalizações” de pesquisa sobre o que denominou de três diferentes áreas de investigação (personalidade, interação e sociedade), Goffman (2018) enfatiza que

Quando um indivíduo se apresenta diante de outros, consciente ou inconscientemente projeta uma definição da situação, da qual uma parte importante é o conceito de si mesmo. Quando acontece algo expressamente incompatível com esta impressão criada, consequências significativas são simultaneamente sentidas em três níveis da realidade social, cada um dos quais implica um diferente ponto de referência e uma diferente ordem das coisas (GOFFMAN, 2018, p.260).

A manutenção da imagem desejada pelo sujeito (ou endereçada ao outro) mobiliza elementos emocionais, que são regidos de acordo com as regras e a definição da situação interativa. A pessoa mantém a face quando essa imagem (consistente) de si é reconhecida pelos outros, ou seja, quando é possível que informações sobre o seu valor social sejam integradas numa experiência, o que pode gerar sentimentos de confiança e segurança, sendo condição essencial para a efetivação de um processo de interação.

São várias as razões que podem levar alguém a seguir as regras sociais preestabelecidas, a fim de desejar salvaguardar sua própria face, podendo ter relação com uma ligação emocional que possua com aquela imagem social específica; pode referir-se a sentimentos de honra ou orgulho; e ainda pelo poder que vai exercer sobre os outros. No que tange ao desejo de preservação da imagem do outro, pode residir no vínculo emocional que possui com a imagem desse outro, mas também pode ter origem no sentimento de que seus interlocutores “têm um direito moral a esta proteção.” (GOFFMAN, 2012, p. 20).

Ainda que em uma interlocução exista a possibilidade do exercício de uma função defensiva e uma protetora, o estar em interação, em potencial, já pode ser fator de quebra de equilíbrio, uma vez que as imagens públicas (as faces que se desejam preservar ou atacar) estão expostas. O sujeito vai realizar ações que sejam coerentes com a imagem que deseja manter. Essa ação, composta por estratégias e atitudes, Goffman denomina o trabalho de faces (*facework*).

Nos intercâmbios humanos, é necessário um esforço para se defender a imagem que deseja ser mantida para o grupo (ou para outra pessoa) e, se possível, proteger a face do interlocutor. Contudo, muitas vezes, o que acaba sendo gerado é uma comunicação de risco, em que os sujeitos estão submetidos aos (pré) julgamentos, ofensas e sentem suas imagens ameaçadas. No que se refere ao nível de responsabilidade que o autor de uma ameaça à face de outrem pode ter, Goffman (2012) situa em três níveis. Quando o autor é percebido pelos outros como sem intenção de realizar a ameaça, não tendo previsto as consequências ofensivas, como quando comete alguma gafe, por exemplo. O segundo caso é quando aparenta ter agido intencionalmente; e o último, são as chamadas ofensas incidentais, ou seja,

a pessoa age sem planejar qualquer ameaça, mas possui condições de prever que aquela atitude pode resultar em risco à imagem do outro.

No que tange às estratégias de preservação da face, segundo Goffman, existem três tipos de ações possíveis, que apresentarei em forma de síntese, a seguir (GOFFMAN, 2012; SILVA, 2008).

- a) Processo de evitação: evita os contatos que possam representar situações de perigo à manutenção da face. Na situação de interação, a evitação ocorre quando a pessoa se mantém afastada de assuntos e ações que possam expor a face. Utiliza-se de manobras defensivas do tipo comedimento em seu comportamento, afirmações modestas sobre o próprio eu. No que se refere a estratégias protetoras (da face do outro), utiliza-se do respeito e da polidez, agindo-se de modo discreto e evitando abordar temas que possam contradizer a fala do outro; pode, ainda, modificar suas próprias exigências ou avaliações sobre os interactantes.
- b) Processo corretivo – efetivado como forma de compensar danos causados a face, utiliza-se de comportamentos ritualísticos, como o pedido de desculpas, por exemplo.
- c) Pontualização – refere-se ao uso agressivo para preservar a face. Pode ocorrer por meio de ações ofensivas, manipulações, apresentação de fatos favoráveis sobre si e desfavoráveis sobre seus interlocutores etc. Nesse caso, o sujeito pode introduzir uma ameaça voluntariamente, neutralizando ameaças à sua própria face, com o intuito de ganhar algo, mantendo em segurança sua própria imagem.

Segundo Fávero (2008), a teoria de Goffman traz a ideia de que não existe “situação de fala que não exija de cada participante uma preocupação sobre como tratar a si mesmo e aos outros.” (p. 307). E, nesse contato, frequentemente os sujeitos utilizam-se da polidez, que pode estar presente nas situações 1 e 2 apresentadas, e que como “instituição cultural que tende a estabelecer e manter boas relações sociais” (SILVA, 2008, p. 168), atende a uma regulação normativa, de acordo com especificidades de cada contexto cultural, das situações discursivas e do lugar social que os sujeitos ocupam. Nos estudos sociológicos inspirados em Goffman, a polidez é compreendida em sua “dimensão de território e de face”, expressões reconfiguradas por Brown e Levinson (1987), como face negativa e face positiva.

Quando discute sobre atitudes cooperativas utilizadas na preservação da face, Goffman comenta sobre a diplomacia, referenciando um escrito sobre ironias e caçoadas, denominado “Amigos, Inimigos e a Ficção da Polidez” (2012, p.36). Afirma que o uso da diplomacia, nesse caso, torna-se parte de um acordo não declarado por meio da utilização de uma linguagem ambígua, com chistes cuidadosos e palavras indiretas; o que pode tornar o que a mensagem insinua algo não comunicado oficialmente, podendo inclusive ser negado, ou seja, as dicas implícitas no ato de fala podem ficar no nível de “não ditas” pelo emissor e, conseqüentemente, os interlocutores podem (ou são levados) a concebê-la como “não recebida”. Também denominada “acordo tácito”, essa estratégia de validação de uma troca comunicacional é marcada por ironias, ambigüidades, fornecendo sentidos dúbios, que acabam por criar uma atmosfera de não responsabilidade por um iminente ataque a face de outrem. É uma discussão que lembra, em alguns pontos, estratégias comunicativas, descritas por Brown e Levinson (1987), as quais denominou *off-record*, que apresentarei mais adiante neste trabalho.

Finalizo essa seção, salientando a importância das contribuições de Goffman para a compreensão da dinâmica das interações humanas, em especial para o seu conceito de face e, com ele, o de sociedade; os quais trazem implícitos a ideia de uma ação linguística de complexa apreensão, que evoca uma concepção de humano como ser capaz de experiências sustentáveis socialmente, construtivas e, concomitantemente, (auto) destrutivas, como lembra o autor na citação abaixo.

Eu afirmei que o indivíduo está sempre em algum tipo de perigo devido às ligações adventícias entre eventos, à vulnerabilidade de seu corpo, e à necessidade de manter as propriedades em situações sociais. [...] As capacidades físicas de qualquer adulto normal o equipam, se ele assim desejar, para perturbar imensamente o mundo imediatamente ao seu redor. Ele pode destruir objetos, a si mesmo, e outras pessoas. Ele pode se profanar, insultar e contaminar os outros, e interferir com a movimentação livre deles. [...] O desenvolvimento pessoal é o processo pelo qual o indivíduo aprende a ignorar essas oportunidades voluntariamente, mesmo enquanto sua capacidade de destruir o mundo imediatamente ao seu redor aumenta (GOFFMAN, 2012, p. 162).

Enfatizo, assim, a leitura que o autor faz da trama interpessoal cotidiana, quando discute sobre o que chamou de atividades “problemáticas e conseqüentes”, que advêm de vivências (aqui incluo a relação com sentimentos, expressões, aspirações, expectativas, desejos etc.) que podem criar realidades específicas (agradáveis ou devastadoras) às vidas do falante (autor) e a de cada membro de uma interação; seu próprio conceito de face traz a dimensão de uma reivindicação para si, de uma imagem positiva de si, a partir do que os

outros assumem sobre o sujeito, do expor-se aos olhos dos outros, como salienta Culpeper (2011).

Isso implica uma corresponsabilidade nos efeitos de um ato de fala e o risco de um viver em sociedade, seja em situações cotidianas não formais, seja em situações laborais ou compromissos de estudo, entre outros. Nesse sentido, a teorização de Goffman contribui fortemente para uma discussão no âmbito da comunicação, dos mecanismos psicossociais envolvidos e, com sua noção de trabalho de face, para o estudo da impolidez linguística.

### **2.3.2.3 (Im)Polidez linguística na teoria de Brown e Levinson e os atos de fala ameaçadores**

As situações sociais tornam-se assim oportunidades para apresentar informações favoráveis sobre si mesmo, e também se tornam ocasiões arriscadas em que fatos desfavoráveis podem ser estabelecidos. Entre os vários tipos de objeto com os quais o indivíduo deve lidar durante sua presença entre outras pessoas, um merece atenção especial: as próprias outras pessoas. (GOFFMAN, 2012, p. 161).

Brown e Levinson (1987) enfatizam a importância perene da interação e da vida, afirmando que um problema central de qualquer grupo social é controlar a agressão (tanto um controle social interno, quanto nas relações externas). Para eles, existe uma constante vigilância aos atos cotidianos, uma espécie de controle social na tentativa de se evitar (ou mitigar) comportamentos (atos de fala) que possam significar ameaça à face de alguém.

Para a (Im)Polidez Linguística de Brown e Levinson, há uma natureza social de atos polidos, como em situações de honrarias, na consideração de valores sociais e atributos religiosos, com especificidades culturais sobre que tipo de pessoa teria direitos especiais à proteção das faces, quem poderia ser apreciado socialmente. Não obstante, afirmam sobre uma suposta universalidade, uma aproximação de acontecimentos históricos de tais atos polidos, acrescentando como argumento que, embora existam valiosas construções culturais, as ideias centrais que emergem nos processos interacionais (que usam polidez) possuem uma grande familiaridade. Para os autores, trata-se de um acontecimento universal, mas com diferentes modos de concebê-la e de estratégias para expressá-la, considerando-se os fatores socioculturais implicados. Essa afirmação tem sua origem em estudos que realizaram de três línguas/culturas diferentes (o inglês, o tzelal e o tâmil) e da análise de diversas pesquisas.

Acentuam que atos de polidez, deferência e tato são mobilizados pelos sujeitos adultos (e munidos de uma racionalidade), quando em um processo de interação, como medidas para desarmar a agressão presente nos cotidianos e manter certo equilíbrio entre os sujeitos, uma vez que a sociedade possui elementos potencialmente agressivos, constituindo-

se um espaço de risco. Costuma ocorrer uma cooperação dos participantes em preservar a face um do outro, sustentada no fato de existir uma mútua vulnerabilidade da face.

Mesmo que não neguem o significado sociológico nos atos de fala, Brown e Levinson (1987) especulam acerca de uma capacidade racional intrínseca ao humano e da possibilidade (racional) de se “[...] extrair inferências das palavras, do tom e dos gestos empregados numa interação.” (CUNHA; OLIVEIRA, 2020, p. 138). Chegam a conjecturar que no cerne da comunicação humana haveria uma tendência a se tentar manter um estado de entendimento, de “equilíbrio” nos processos interacionais, que levariam os sujeitos a utilizarem estratégias de polidez, como um meio de manejar a defesa a determinadas ameaças. Culpeper (2011) argumenta sobre esse postulado, pondo em xeque a ideia de uma suposta racionalidade intrínseca, que levaria as pessoas a certo grau de “entendimento” nas interações.

Primeiro, a racionalidade e o interesse próprio não motivam convenções/normas sociais em primeiro lugar – presume-se que já estejam lá para as pessoas negociarem por meio da racionalidade. Em segundo lugar, se a racionalidade é o guia para o comportamento humano, então os humanos se destacam por não serem guiados por ela. (CULPEPER, 2011, p. 32)<sup>11</sup>

A esse respeito, corroboro também com a observação crítica de Tomazi e Cunha (2017), ao situar como problemática a concepção de sujeito de Brown e Levinson, por minimizar o papel das estruturas de poder que constituem as existências em sociedade e que são essenciais para se pensar a própria produção discursiva nos processos interacionais.

A noção de um sujeito estrategista, dono e senhor de suas ações, pressupõe que, mesmo nas interações mais institucionalmente hierarquizadas, os interlocutores podem, se essa for sua vontade, amenizar, anular ou inverter estruturas hierárquicas ou de poder fortemente rígidas e regulamentadas, dependendo da maneira como utilizam a linguagem. Em outros termos, os interlocutores, por meio da linguagem, seriam capazes de negociar o lugar de poder que ocupam na interação (TOMAZI; CUNHA, 2017, p. 182-183).

Mesmo que se recorra à relação dialética entre contexto e o texto conversacional, apontada por Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 35), quando afirma ser o discurso “uma atividade, ao mesmo tempo condicionada (pelo contexto) e transformadora (desse mesmo contexto)”, é necessário o reconhecimento de estruturas de poder que preexistem à interação, que a constituem e criam uma demanda institucional (empresas, hospitais, escolas, órgãos

---

<sup>11</sup> First, rationality and self-interest do not motivate social conventions/norms in the first place – they are assumed to be there already for people to negotiate via rationality. Second, if rationality is the guide for human behaviour, then human beings are conspicuous in their failure to be guided by it.” (CULPEPER, 2011, p. 32).



judiciais etc.) e que ditam as expectativas esperadas de cada interactante, de acordo com o grau de hierarquia/poder presente. Retomarei essa discussão na próxima seção.

Embora com discordância em relação à ideia de uma suposta intencionalidade racional (quase inevitável) que estaria na raiz de um ato, ratifico o meu interesse no que Brown e Levinson (1987) apontam conceitualmente acerca da presença constante de um estado de vigilância dos sujeitos frente a atitudes, atos verbais ou desejos que representam ameaças à autonomia, à intimidade e à imagem (socialmente aprovada/exaltada/idealizada) que tentam preservar.

Esse estado de alerta que permeia as relações sociais pode levar o sujeito, segundo os autores, ao uso de estratégias de polidez, tato e deferência, como forma de desarmar a agressão, a fim de que possa livrar-se ou abrandar a presença de atos ameaçadores de face (FTAs). Em relação a esse conceito, Kerbrat-Orecchioni (2017), evidencia a originalidade dos dois teóricos, que para a autora

Consiste, sobretudo, em cruzar Searle e Goffman, quer dizer, “reciclar” a noção de ato de fala, examinando esses atos segundo os efeitos que eles podem ter sobre as faces das partes presentes [...]. O principal fruto do cruzamento é a noção de “FTA”, mas também todas as espécies de categorias descritivas anexas, como aquelas que compõem a panóplia desses “atenuadores” (*softners mitigators*) que a língua coloca generosamente a nossa disposição, a fim de que possamos polir as arestas demasiadamente afiadas dos FTAS que somos levados a cometer, tornando-nos menos agressivos para as faces delicadas de nossos parceiros de interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2017, p. 21-22).

Para além de pensar numa perspectiva de universalidade do uso da polidez nos processos interacionais ou de crer em uma racionalidade incontestada, considero pertinente se refletir sobre a ideia de uma sociedade dos humanos, ao longo da história da civilização, cuja harmonia parece apresentar-se mais como plano, utopia ou em seu alcance provisório, do que como um estado duradouro. Nesse contexto, reafirmo a importância do conceito de FTAs (e de faces, intrínseco a ele), uma vez que vivemos, na história contemporânea, muitos acontecimentos que retratam a luta constante dos sujeitos, em suas relações próximas ou em disputas mais amplas no campo social, contra a ameaça à imagem, aos lugares que ocupam ou almejam alcançar na sociedade; assim como o uso de mecanismos defensivos frente à retirada de bens materiais/culturais, de direitos, da privacidade e da liberdade. Trata-se, assim, de um espaço civilizatório com a constante presença de situações de agressividade e violência, que longe de ser um fenômeno atual ou intensificado na história contemporânea, remonta à gênese

da humanidade e tem a sua expressão inicial pela linguagem, como bem acentuou Seara (2020).

Falar sobre a presença de um fenômeno de linguagem, que se mantém na história, a meu ver, não leva a necessidade de generalizá-lo, uma vez que quando falo de interações humanas, já concebo que a especificidade do “objeto” sugere uma análise do contexto situacional, histórico-cultural e político, assim como dos modos idiossincráticos como cada sujeito constrói sua identidade pessoal em seu trajeto de interações. Desse modo, mesmo que um acontecimento interacional fosse de caráter universal, não haveria experiências idênticas. Sempre teríamos histórias particulares em meio às experiências coletivas.

O meu interesse sobre o conceito de FTA reside, em especial, na compreensão do conflito (de perspectivas, desejos, expectativas, interesses, intenções) como marca indelével das interações humanas. O reconhecimento dessa problemática não deve representar estado de pessimismo, afinal, a não negação de um fenômeno complexo já pode representar abertura de espaço para profícuas discussões interdisciplinares e a busca de saídas. Conforme sublinhei na seção 2.2.1, Freud (2002) realiza conjecturas sobre a possibilidade de trilharmos caminhos que nos afaste, por mais que de modo parcial e provisório, das ameaças advindas dos diversos tipos de relações travadas pelo humano.

Nessa direção, acrescento, seguindo ideias de Kerbrat-Orecchioni (2006), que podemos ter formas de interação, de uso da cortesia, por exemplo, por meio de atos valorizantes da imagem social de si e do outro. Saliento, entretanto, que a discussão sobre a possibilidade de interações humanas mais “harmoniosas”, mais “equilibradas” precisa estar atrelada impreterivelmente a uma profunda reflexão em torno da conexão entre contextos situacionais (conversacionais) e o mundo social mais amplo; o que abrange a inseparável relação entre (inter) subjetividades, contextos socioeconômicos, políticos e as relações de poder instituídas.

No que tange ao conceito de face, essa espécie de autoimagem pública que se impõe para si, para Brown e Levinson (1987), existe em número de duas, denominadas face negativa e face positiva, especificadas no quadro a seguir. A face negativa tem relação com as reivindicações básicas por territórios, a preservação pessoal, e a face positiva refere-se à reivindicação do sujeito de que sua autoimagem (consistente e positiva) seja apreciada e aprovada pelos interlocutores.

**Quadro 1- Tipos de faces**

<b>FACE NEGATIVA</b>	<b>FACE POSITIVA</b>
<p>Composta por um conjunto de ‘territórios do eu’: deseja ter preservado a sua intimidade, o seu corpo, seus bens (materiais e simbólicos), seus conhecimentos particulares.</p> <p>Desejo de que as ações não sejam impedidas.</p> <p>Desejo de Liberdade, de não imposição, de não sofrer coerções em suas atividades.</p>	<p>Conjunto de imagens valorizadas sobre si.</p> <p>Desejo de ser aprovado, legitimado, compreendido, apreciado, exaltado.</p> <p>Necessidade de que seus desejos sejam aspirados, pelo menos, por alguns interlocutores.</p> <p>Ter suas metas como desejáveis.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Pensar sobre o conceito de face (em especial a positiva) remete, de modo enfático, ao que Brown e Levinson (1987) anunciam como investimento emocional no trabalho de faces, (expressão presente em Goffman), da ação defensiva que os sujeitos efetivam cotidianamente em suas interações, uma vez que podem ter as imagens públicas de si perdidas. É relevante a consideração da existência de um componente narcísico que constitui as relações entre os humanos e da importância dos processos relacionais, dos sentimentos direcionados a si e ao outro, como elementos essenciais (e não únicos) para se compreender as diversas formas de subjetivação, as manifestações sociais de polidez e de impolidez, os processos de violência verbal, assim como o de adoecimento psíquico crescentes na sociedade contemporânea.

Segundo Brown e Levinson (1987), é no processo de preservação das faces frente a contínuos atos ameaçadores, que os sujeitos lançam mão de determinadas estratégias, as quais denominou polidez negativa e positiva, sendo o uso da primeira necessário para evitar (ou mitigar) a produção de atos ameaçadores de face (crítica, ofensa, agressões etc.) entre os interlocutores. Quanto à polidez positiva, é uma estratégia que parte do desejo do falante de uma aproximação em relação ao destinatário, para implicar um terreno comum ou compartilhamento de desejos numa interação. Não é utilizada apenas para reparar um FTA, mas, segundo os autores, em geral, funciona como uma espécie de acelerador social, usada pelo falante como estratégia para indicar seu desejo de aproximar-se do interlocutor.

No que se refere à ideia de polidez positiva, Kerbrat-Orecchioni (2006, 2017) realiza uma observação conceitual por considerar confusa essa definição de polidez na abordagem de Brown e Levinson. Para ela, ser polido nas interações significa não apenas esquivar-se ou abrandar atos que ameacem as faces dos interlocutores, mas também produzir atos valorizantes de face como elogios, agradecimentos etc., configurando-se como ações antiameaçadoras.

Seara (2017) comenta sobre uma tripartição nas estratégias de cortesia, sendo ela do tipo atenuador, reparador e valorizante. No caso dessa última, não possui um caráter apenas minimalista, mas producionista, na medida em que atos corteses são realizados sem relação com sistemas defensivos. A cortesia reparadora pode ser realizada não exatamente após algum tipo de ameaça ao outro, mas gradativamente, ao longo do processo de interação.

No que se refere à cortesia como mecanismo de atenuação, atua de modo preventivo ou na tentativa de suavizar um ato ameaçador, já enunciado, podendo haver atritos entre os interlocutores. Atua “como uma categoria ou função pragmática cujo objetivo é mitigar o efeito do que se diz no enunciado.” (2017, p. 252). É uma estratégia que abrange vários aspectos da comunicação, como proteção à imagem do destinatário, objetiva aproximação entre os falantes, contribui para o processo de socialização e também pode funcionar como uma ação que facilita a convivência, a evitação de excessivos conflitos e confrontos narcísicos.

Além da atenuação, tem-se também outro significativo instrumento para a cortesia, que é a Intensificação pragmática. Segundo Seara (2017), ao referir-se às pesquisas de Meyer-Herman, é “um fenômeno sociopragmático relacionado com o conceito de intensidade obrigatória, isto é, o grau de obrigações e compromissos que os interlocutores assumem [...]. Um fenômeno contextual, que se realiza numa interação concreta.” (p. 254). Nesse sentido, os interlocutores lançam mão do uso de determinados adjetivos intensificadores com o objetivo de manter a comunicação, ocorrendo também o uso de advérbios enfatizadores (honestamente, claramente, seguramente etc.) e intensificadores (totalmente, completamente etc.). Tanto a atenuação quanto a intensificação revelam certo grau de engajamento do falante, indicando intenções, sentimentos e atitudes do locutor ou de quem escreve um texto.

Funcionam como processos complementares de modalização, através dos quais o locutor deixa a sua marca na interação, com uma estratégia, na maioria das vezes, consciente, para provocar determinado efeito no interlocutor, ou pelo menos, dar pistas ou nuances sobre aquilo [...] que avalia (SEARA, 2017, p 256).

Os atos ameaçadores seriam, então, contrários ao que a face (imagem que se reivindica para si e seu território pessoal, íntimo) dos interlocutores deseja, pois põem em risco a relação entre os sujeitos, assim como evidenciam o potencial agressivo dos intercâmbios humanos. As ameaças podem ser avaliadas, em termos do grau de agressividade, dependendo da distância social entre os interlocutores, ou seja, do nível de intimidade entre os

sujeitos, das relações de poder implicadas e do nível de gravidade dos atos ameaçadores das faces, ou melhor, de seu grau de imposição. Os FTAs estão categorizados por Brown e Levinson (1987) em quatro segmentos, os quais descreverei sinteticamente, a seguir, e também destacarei na seção 4, que é referente à análise das informações de pesquisa.

### **Atos de fala que ameaçam a face negativa do interlocutor**

Referem-se aos atos que indicam, potencialmente, que o falante não intenciona evitar o cerceamento da liberdade de ação do interlocutor. São eles, as ordens, solicitações, recomendações, lembretes, ameaças e desafios endereçados ao interlocutor, passíveis de lhes causar risco. Outros exemplos são as promessas e ofertas, que produzem uma espécie de débito para com o falante, uma dívida futura. E mais, elogios, expressões de inveja ou admiração (com o interesse por algo do interlocutor); expressão de intensa emoção negativa, como raiva, ódio. Existem, ainda, as infrações do território dos sujeitos de caráter não verbal, que “são numerosas – ofensas proxêmicas, contatos corporais inadequados, agressões visuais, sonoras ou olfativas, infiltração nas ‘reservas’ do outro etc.” (KERBRAT-ORECCIONI, 2006, p. p.79).

### **Atos de fala que ameaçam a face positiva do interlocutor**

Esses atos indicam que o falante não se importa com os sentimentos e desejos do interlocutor. Não se interessa por suas ações, seus interesses pessoais, crenças ou valores. Ocorre uma avaliação negativa do falante por meio de expressões de desaprovação, crítica, desprezo, ridicularização, reclamações, acusações, insultos. O falante aponta contradições e desacordos; considera o interlocutor como equivocado ou sem razão a respeito de determinado assunto.

Esse tipo de FTA inclui ações em que o falante não se importa (ou é indiferente) com o interlocutor, como quando age com expressões de violência, menciona temas que esbarrem em tabus, indicando não preocupação com valores ou temores do destinatário. Ocorre também a partir do comunicado de más notícias, de levantamento de tópicos de teor emocional arriscado ou que polariza, como etnia, política, religião etc.; assim como quando apresenta não cooperação em uma atividade, interrompendo desreguladamente a fala do interlocutor ou não demonstrando atenção.

Existem atos que ameaçam ambas as faces, como reclamações, interrupções, insultos, expressões carregadas de emoção, indagações sobre a intimidade do outro etc.

Considero que esse fato remonta, de algum modo, a ideia levantada por Culpeper (2011), de abandonar a distinção entre face negativa e face positiva, ao avaliar o processo de interação que ocorre dentro de cada contexto social.

### **Atos de fala que ameaçam a face negativa do falante**

Durante um determinado processo de interação, o falante também pode ser alvo de ameaças que partem de seu próprio ato de fala. Atos que ameaçam a face negativa do falante são, por exemplo, quando expressa agradecimento (põe-se em certo débito), aceita desculpas do interlocutor (constrange-se por minimizar seu débito) e ofertas; quando assume responsabilidade por um deslize do interlocutor (pode sentir-se desconcertado, na tentativa de não causar embaraço ao outro); quando pede desculpas por confrontos de pontos de vista ou compromete-se com oferta e promessa para um futuro, que não gostaria de cumprir. Esses atos podem cercear sua liberdade de ação, pois o põe em uma posição de compromisso com algo que pode não ser desejado por ele.

### **Atos de fala que ameaçam a face positiva do falante**

No que se refere à sua face positiva, o falante a põe em risco quando pede desculpas (admissão de que cometeu algum ato ameaçador), quando aceita um elogio (suposta implicação de superioridade), sentindo-se constrangido, pois isto pode causar inferiorização do receptor; se ocorre rompimento do controle físico, um desfalecimento; comportamentos autodegradantes, ato de estupidez, contradição; confissão de culpa ou responsabilidade (por ter praticado alguma ação ou se eximido de fazer, por desconhecer algo que esperava(m) que conhecesse); exposição extrema da emoção, descontrole sobre o riso e sobre as lágrimas.

Dos atos ameaçadores descritos, ressalto que os itens referentes às ameaças à face do emissor remetem a uma ameaça para si, a partir de enunciados do próprio sujeito, mas em conexão com o que o outro espera, supõe ou teme. Nesse sentido, mesmo quando se trata de uma autoameaça, como denomina Kerbrat-Orecchioni (2006), existe explícita ou implicitamente a dimensão do outro, uma vez que implica referências simbólicas constituídas culturalmente nas interações e os sentidos que cada um carrega sobre si.

Dessa intrincada relação “indivíduo-sociedade”, “imagem de si – expectativa do outro social”, Goffman (2012) discute a delicada questão de qual o limite para se suportar as expectativas sociais, para se manter uma imagem de si, mesmo quando isso pode levar a

grandes renúncias ou a sacrifícios. Na citação abaixo, a tradução traz a expressão “fachada”, que, no contexto da referida obra, pode ser entendida como sinônimo de face.

Ao entrar numa situação em que recebe uma fachada para manter, essa pessoa assume a responsabilidade de vigiar o fluxo de eventos que passa diante dela. Ela precisa garantir que uma ordem expressiva particular seja mantida – uma ordem que regula o fluxo de eventos, grandes ou pequenos [...]. Apesar de sua fachada social ser sua posse mais pessoal e o centro de sua segurança e prazer, ela é apenas um empréstimo da sociedade; ela será retirada a não ser que a pessoa se comporte de forma digna dela. Atributos aprovados e sua relação com a fachada fazem de cada homem seu próprio carcereiro; esta é uma coerção social fundamental, ainda que os homens possam gostar de suas celas (GOFFMAN, 2012, p. 17-18).

Brown e Levinson (1987) acentuam que em um intercâmbio, marcado pela mútua vulnerabilidade das faces implicadas, alguém em seu uso racional tentará evitar atos ameaçadores ou empregará determinadas estratégias para minimizar os ataques às faces que podem estar em curso. Nesse caso, a pessoa ponderará o peso relativo de três desejos. São eles o desejo de revelar sobre o conteúdo do FTA (se deve ser efetivado), o desejo de ser eficiente ou urgente em enunciá-lo, e o desejo de manter a face do interlocutor. Após essas ponderações, os falantes poderão esquematizar a estratégia que considerarem mais cabível na realização do ato ameaçador da face. São intenções comunicativas, marcadas por três modos de expressão, denominadas *On record*, *Off record* e *Bald on record*, as quais mencionarei brevemente, a seguir.

A primeira, *On record*, denota estratégias que revelam que o falante objetiva se comprometer, se implicar como responsável por um ato ameaçador. Quando elas ocorrem com ação reparadora, os falantes lançam mão de estratégias de polidez (positiva e negativa). Já na estratégia *Bald on record*, o falante almeja revelar o ato ameaçador de modo explícito, com urgência de expressão e rudeza, sem tentar minimizar, por exemplo, agressões de variados tipos, desvalorização do outro, ofensas a face do interlocutor etc. Isso significa que o falante não se utilizará de ação reparadora do ato ameaçador realizado.

No caso da intenção *Off record*, também não há referência a atos reparadores. Essa ação ocorre quando o falante objetiva evitar se comprometer ou ser relacionado ao FTA. Almeja evitar a responsabilidade por meio de recursos linguísticos indiretos, como ações marcadas por ambiguidades, frases não diretas, enunciados vagos, questões retóricas, metáforas, ironias.

Considero importante frisar, ao pensar no que Brown e Levinson (1987) denominaram estratégias de polidez, para atenuar ou evitar a produção de um FTA (no caso

dos recursos *On record*, por exemplo), que elas não devem ser confundidas, necessariamente, com a ideia de um ato polido em seu sentido de reconhecimento mútuo, de respeito ao outro. Na realidade, modalizadores são utilizados para que os sujeitos não se apresentem como agressivos, mesmo quando a intenção pode ser agredir, manipular o outro por meio de falseamento da realidade ou quando se refere a uma tentativa de promoção/proteção de seu próprio eu. Isso fica bem nítido, quando os autores comentam sobre certas recompensas e vantagens que as estratégias, em questão, trazem para os interlocutores.

O respeito às regras da polidez deriva, portanto, mais do princípio da racionalidade (é mais razoável favorecer a viabilidade da troca que se empenhar na precipitação de sua morte) que de uma ética fundamentalmente altruísta: se nos mostramos altruístas na interação, é, certamente e antes de tudo, por interesse pessoal (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 102).

Culpeper (2011) levanta um questionamento sobre a concepção de impolidez presente na abordagem dos autores em tela, afirmando que parecem concebê-la como algum tipo de falha pragmática, uma consequência de não se fazer algo, uma espécie de comportamento anômalo, não digno de consideração. Para ele, longe de ser comportamento atípico, juntamente com o processo de interações conflituosas, a impolidez representa lugar comum em uma gama de diferentes discursos, podendo ser compreendida como estratégica, sistemática e sofisticada. E continua sua observação, acentuando que Brown e Levinson possuem conceitual e descritivamente certo despreparo para definir a impolidez. Ratificando essa observação crítica de Culpeper, arrisco conjecturar que os autores tratam, embora não assim concebam, muito mais de impolidez do que de polidez, se problematizarmos ampla e eticamente esse último conceito.

Afinal, ao descrever as estratégias das quais os interactantes lançam mão para atuar em sociedade, assim como para defender-se de ataques às suas imagens e aos seus territórios, Brown e Levinson (1987) apresentam três condições em que atos ameaçadores (impolidos) são postos em prática num intercâmbio interacional. Em outras palavras, mencionam sobre uma prática de FTAs direta (sem o uso de ação reparadora), a prática de FTAs com o uso de mecanismos indiretos de atuação e aquela por meio de ações que denominam reparadoras (polidez positiva e negativa) desses atos impolidos. Enfim, se está tratando de um ambiente marcado pela mútua vulnerabilidade de sujeitos, que tentam se defender diante de ameaças à própria imagem e ao mundo subjetivo e material de cada um.

Nesse cenário, Brown e Levinson mostram em sua obra (*Politeness: some universals in language usage*) um vasto cenário de risco, de situações de ameaças, porém não problematizados amplamente, uma vez que os autores parecem, de fato, ter como interesse



central realizar uma discussão sobre polidez e não a sua, como diria Culpeper (2011), suposta antítese. Na seção 2.3.2.4., apresentarei contribuições de Culpeper (1996) ao estudo da impolidez, o qual realiza uma releitura das estratégias comunicativas descritas por Brown e Levinson, que apresentei nesta seção. Com esse trabalho, a meu ver, o autor fornece à teoria dos atos de fala ameaçadores da face a visibilidade de uma teorização sobre impolidez.

A esse respeito, Seara (2020) apresenta um modelo, inspirado nos estudos de Derek Bousfield, ilustrando a enfática presença do conceito de impolidez na teorização sobre as estratégias *on Record* e *off Record*, sendo a primeira denominada estratégia de descortesia/agressividade explícita e a segunda estratégia de descortesia/agressividade indireta. Em outras palavras, parece ser de descortesia que, Brown e Levinson, de fato, estão tratando e não de estratégias de polidez, tal como a concebemos. O que se tem percebido é que as investigações sobre impolidez, em comparação com o estudo da polidez, caminharam de modo muito lento. Locher e Bousfield (2008), em um texto escrito há pouco mais de uma década, afirmaram existir um enorme desequilíbrio entre o interesse acadêmico pelo estudo da polidez, em oposição ao estudo do fenômeno da impolidez.

No que se refere à noção de ato impolido como um mecanismo calculado, sistematizado e de refinada elaboração, durante um processo de interação, é uma ideia já encontrada em Goffman (2012), conforme apresentei na seção 2.3.2.2, quando se considera a totalidade da concepção de “trabalho de faces” do autor, e não apenas o aspecto de “salvamento da face”, mesmo tendo ele feito apenas uma breve menção ao “trabalho de face agressivo”. (CULPEPER, 2011).

Kerbrat-Orecchiooni (2006, 2017), também realiza uma importante observação crítica à teoria de Brown e Levinson, ao afirmar que o ser polido numa relação é também produzir atos valorizadores (elogios, concessões, agradecimentos etc.) para as faces de outrem, algo que pode ser ainda mais consistente que o abrandamento de um ato ameaçador, ou seja, que a evitação de uma censura, de uma ordem. Nesse caso, para a autora, a valorização excessiva da polidez negativa, da crença de que as interações sociais estão marcadas por uma ameaça constante e uma estratégia de defesa das faces, acabaria por trazer um modelo de interação excessivamente pessimista.

Essa questão é essencial, pois instiga a uma busca por formas mais eficazes e pacíficas dos sujeitos lidarem com a carga de problemas enfrentados na sociedade contemporânea, que possuem sua origem, em grande parte, na dificuldade de manejo dos processos interpessoais, como já apontava Freud (2002), ao discorrer sobre a etiologia do

sofrimento humano. Nessa perspectiva, são nobres as intenções de muitos teóricos da (Im)Polidez Linguística com a tentativa de encontrar respostas e mesmo saídas para impasses no (des)encontro entre os humanos, assim como enfatizar aspectos construtivos e mesmo afetivos dos processos interacional e conversacional, na sociedade contemporânea. Porém, ao se conectar o estudo da (im)polidez aos acontecimentos cotidianos, percebe-se que a questão é bem mais delicada. A realidade aparece em sua face violenta em diferentes períodos da história, em nações distintas e organizações sociais particulares como a família, a escola, os locais de trabalho e tantos outros contextos grupais; o que requer uma análise também das especificidades psíquicas, intersubjetivas, político-ideológicas e culturais humanas.

Reitero como fundamental que no cerne da discussão sobre o uso de estratégias de convivência em sociedade, das ações de atenuação a ameaças contínuas frente à imagem social e à preservação do território pessoal, está a necessidade de pensarmos o ato de fala impolido (explícito ou indireto), suas causas e/ou consequências psicossociais, políticas, ideológicas, assim como os desdobramentos conceituais e performativos que o constituem. Nessa direção, acentuo a preocupação de Culpeper (2011) em pensar a explicação de um ato ameaçador (impolido) como não restrito à questão da face, embora reconheça a importância desse conceito; acrescentando o papel das normas sociais e seus elementos morais e ideológicos, a intencionalidade e os processos emocionais envolvidos no fenômeno.

E, nessa perspectiva, na próxima seção ratifico a discussão acerca do caráter ideológico dos atos de fala, compreendidos como ações produtoras de sentidos e de realidades concretas de vida. São marcas linguísticas que variam numa complexa e ambígua gradação, sendo muitas vezes difícil delimitar se estão em jogo atos polidos ou se está no domínio da impolidez e/ou da violência verbal, em diferentes graus.

#### ***2.3.2.4 O limite tênue que define o conceito de polidez e Impolidez linguística/ violência verbal***

A palavra institui-se como tal na estrutura do mundo semântico que é o da linguagem. A palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer [...] (LACAN, 1986, p. 275).

Tomando como parâmetro a noção de polidez numa perspectiva normativa, como lei de convivência que possibilitaria equilíbrio em uma interação, torna-se essencial se problematizar as condições histórico-culturais e ideológicas, em que uma norma é constituída,

a quem beneficia ou causa dano, o tipo de convenção estabelecida e de qual lugar social os sujeitos são tomados. É essencial que se indague se está na dimensão do respeito às diferenças, do ser de deveres e também de direitos, da liberdade de expressão, do reconhecimento mútuo ou apenas do cumprimento de regras para o funcionamento “eficiente” de um dado intercâmbio ou sociedade.

Essa discussão remete à necessidade de se atentar para concepções de sujeito, de sociedade, de interrelação e de humanidade. Isso representa uma postura em relação ao outro e não apenas uma manobra técnica para uma boa convivência. Trata-se de uma posição afetiva, política e ética diante de um dado fenômeno ou conceito.

Com o objetivo de pensar essa questão, inicialmente, apresento uma situação referida por Kerbrat-Orecchioni (2017), quando apresenta um diálogo entre cliente e garçom, na França, no qual realizam investidas de polidez com o objetivo de neutralizar pequenos atos ameaçadores de face que surgem, mutuamente, nessa interlocução. A autora, que denomina de bem-sucedida a transação, afirma existir nas lojas francesas uma relação de responsabilidade mútua. Trata-se, e isto fica evidente na apresentação do caso, de um manejo arranjado, um pouco tenso, com a intenção de se cumprir um ritual de “negociação” entre alguém que busca um serviço e outro que tem como função realizá-lo com a maior presteza possível.

A partir da situação mencionada, pergunto até onde a relação polida implica satisfação mútua. No caso apresentado, mesmo com a ênfase dada de que “em lojas francesas, a relação de comprador/vendedor é concebida como uma relação de responsabilidade mútua” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2017, p. 29), parece fazer sentido a ideia de Brown e Levinson (1987) em aproximar o conceito que trazem de “estratégias de polidez”, quando mencionam as estratégias comunicacionais *on record* (dirige FTA com ação reparadora) como uma espécie de manobra para manter um certo “estado de harmonia” durante uma interação em que exista uma situação de vulnerabilidade de face. Essa situação remete também ao que os autores comentam sobre a relação entre uma ameaça à face e o grau de hierarquia entre os interactantes. Esses contextos que envolvem posições sociais/institucionais desiguais podem levar a acordos para manter certo equilíbrio interacional, apesar de aparentes. No caso de uma descortesia mais severa que fosse praticada por um garçom, por estar insatisfeito com a situação vivida no espaço de trabalho, isso poderia lhe trazer problemas ocupacionais.

Já que cada participante de uma ocasião está preocupado, ainda que por razões diferentes, em salvar sua própria fachada e também a dos outros, surgirá então naturalmente uma cooperação tácita para que os participantes possam obter juntos seus objetivos em comum, mesmo que por motivos diferentes (GOFFMAN, 2012, p. 35).

Considero ser crucial a ideia de polidez como forma de possibilidade de se viver em sociedade, pautada por relações de respeito mútuo, pactos de convivência e, como bem acentua Kerbtat-Orecchioni, podendo “reduzir ao máximo possível os antagonismos potenciais entre interactantes, desarticular, ao menos parcialmente, os conflitos que ameaçam surgir a qualquer instante do desenvolvimento da interação.” (2006, p. 101). O que ratifico como preocupação adicional é a compreensão desse conceito, incluindo-se uma problematização dos fatores intersubjetivos, psicossociais, culturais e políticos implicados. Nesse sentido, uma ação considerada polida pode não significar, em si, benefício mútuo, proteção ao outro, satisfação pessoal, pois esses elementos sempre implicam significados particulares para cada sujeito, em um encontro específico, além de, em determinadas situações, mobilizar interesses particulares e não coletivos, além de relações desiguais de poder.

O comportamento polido não pode ser concebido isoladamente, de modo reducionista e numa lógica imaginária de relação, como sinônimo de bondade ou de vivência de satisfação mútua. Ele deve ser concebido de forma contextualizada. A polidez pode ser encontrada em distintas situações, como numa relação profissional permeada pela hierarquia, numa lógica heterônoma e de obediência entre membros de uma família, em relações de persuasão, com a intenção de ludibriar, em vivências de sentimentos recíprocos, na convivência social permeada pelo respeito etc. Em todos esses contextos, pode-se encontrar, por exemplo, atos de elogio e mesmo deferência. Contudo, são ações que não podem ser interpretadas como comportamentos, em si, mas como atos de linguagem que podem tangenciar atitudes impolidas, atividades consequentes, cujos efeitos lesivos podem ser, em muitos casos, invisibilizados.

Para se compreender esse fato é impreterível que se rompa com a leitura do fenômeno linguístico a partir de uma suposta lógica de racionalidade, de uma compreensão calcada apenas na observação (que tem sua importância, mas não como dado isolado) e no que o discurso manifesto declara. Atos de fala não são mobilizados apenas por uma racionalidade, um impulso ao acordo, uma defesa, sem que isto esteja inserido em uma lógica contextual ampla e, ao mesmo tempo, da história intersubjetiva de um sujeito.

A linguagem, como venho discutindo neste texto, não é um fenômeno interno e individual, desconectado da vida pulsante de sujeitos cognoscentes e sujeitos de desejos, com condições e intenções diversas em sua trama com o outro. Os mecanismos de regulação dos impulsos agressivos, por exemplo, existem, mas não são uma regra interna ou imposta por um

código linguístico abstrato, a-histórico. São conectados a convenções e, assim como os discursos, são “regras socialmente construídas e historicamente localizadas.” (SPINK; FREZZA, 1999, p. 32). Eles se constituem numa prática, são possíveis graças aos intercâmbios entre os falantes, às situações e aos acordos (ou desacordos) diversos a que chegam.

A dissociação entre o estudo do significado da linguagem literal, das convenções e códigos estabelecidos em uma sociedade, de um lado, e a investigação das intenções, significados dos falantes (transmitidos isoladamente), do outro, pode trazer sérias consequências políticas e metodológicas à compreensão da linguagem, segundo Leezenberg (2014). É uma ideia que pode se desdobrar em uma noção ideológica de agência como individual, autônoma e racional, pois não entende a práxis humana como constitutiva tanto da estrutura da língua (códigos/regras) quanto dos processos de significação realizados por cada usuário.

Leezenberg (2014) discorre sobre o Princípio de Cooperação de Paul Grice, afirmando que se trata de uma teorização linguística que parte da ideia de que os usuários de uma língua “interpretam os enunciados uns dos outros como sendo cooperativos [...]. Esse princípio captura um modo alegadamente neutro ou normal de fala.” (p. 49). O autor acrescenta não ser possível conceber a ideia de que tais princípios estejam universalmente presentes nos processos de interação linguística, como uma espécie de contrato social, sendo isso detectável em situações corriqueiras em que comunicações autoritárias são atravessadas por princípios nada cooperativos, como interrogatórios policiais, brigas, troca de insultos.

É essencial se compreender que um comportamento linguístico do tipo cooperativo (do qual se presume também atitudes polidas) não pode ser concebido como forma subjacente à conversação, como se o ato de cooperar fosse algo previsto, esperado. Pensar dessa forma, seria incorrer no risco de se considerar comportamentos não cooperativos, necessariamente, como desvios de normas, infrações, anormalidades. Enfatizo, ao contrário, que existe uma complexa interação entre a estrutura da linguagem e o seu significado, entre as práticas linguísticas e as crenças dos sujeitos, não havendo uma vontade plenamente consciente no enunciado e nem ações linguísticas sempre controladas por intenções. Há uma marca constitutiva de uma estrutura social e um caráter conflituoso na linguagem que precisam ser levados em conta (LEEZENBERG, 2014).

Estratégias relacionais são fundamentais para a manutenção da lei civilizatória, sem dúvida, mas em alguns casos elas não se sustentam por muito tempo, quando não

movidas por posicionamentos éticos, por desejos pautados em relações de equidade. Enfatizo ser essencial para se compreender um ato de fala (im) polido que se considere a imbricada relação de poder que o sustenta e a complexidade que move cada sujeito em sua relação desejante no mundo.

A esse respeito, Foucault (2003) se pergunta sobre o mecanismo das relações de poder quando não se apresentam como repressão, censura, exclusão, não sendo o poder exercido de um modo negativo (impolido?). Afirma em seu texto que se o poder é forte:

É porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer– e também a nível do saber[...].Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico. O enraizamento do poder, as dificuldades que se enfrenta para se desprender dele vêm de todos estes vínculos. É por isso que a noção de repressão, à qual geralmente se reduzem os mecanismos de poder, me parece muito insuficiente, e talvez até perigosa (FOUCAULT, 2003, p. 148-149).

Em cada expressão de polidez (ou agressão) existe um sentido que o põe em movimento. Uma intencionalidade acompanha o que é significado como respeito, cordialidade, ética. Mas isso não é sempre algo transparente e mesmo evidente, por se tratar de linguagem-ato; e creio que nem conduzida por um impulso racional intrínseco, como hipotetizam Brown e Levinson (1987). Porém, seguindo a discussão de Kerbrat-Orecchioni (2006), quando menciona que o respeito às regras de polidez (como forma de sobreviver a uma interação), se deve mais ao uso de uma racionalidade do que de altruísmo, entendo que, mais que generalizar processos de racionalidade, isto apenas acentua a ideia de que existem determinados conceitos de polidez, amplamente disseminados, que não devem ser confundidos com bondade ou respeito ao outro.

Uma relação pode ser marcada por cordialidade, aparente respeito e marcas linguísticas que representem polidez, como agradecimento, cumprimento, elogio etc., em uma relação profissional (professor-aluno, gestor-professor, vendedor-cliente), por exemplo. Entretanto, embora os comportamentos apresentados mantenham a relação como possível (e, para alguns, ideal), promova uma funcionalidade cotidiana, não significa que as partes implicadas estejam se sentindo, de fato, respeitadas ou mesmo numa relação harmoniosa.

Cabe a pergunta, o que pode representar uma funcionalidade? E, ainda, os lugares ocupados em ambientes de trabalho, por exemplo, principalmente o de grau hierárquico considerado “inferior”, pode ser experimentado de modo muito hostil, considerando-se que existem contextos envoltos a relações de imposição e de exploração. Calgaro e Siqueira

(2011) abordam sobre o gerenciamento empresarial que associa funcionários a expressões positivas como “sucesso”, “talento”, “excelência”, “autorrealização”, “honra”, “pertencimento”, como parte de uma estratégia de sedução, que traz implicitamente como objetivo criar uma relação de servidão do funcionário com a organização.

E o indivíduo tomado pelo investimento amoroso da empresa, quando se vê honrado por elogios e reconhecimento, deixa-se seduzir pelas promessas organizacionais [...]. Nada mais resta a ele a não ser continuar em sua busca, que se tornou muito semelhante à da empresa [...]. A servidão do indivíduo faz com que ele tenha cada vez menos direito à palavra e à autonomia, fazendo com que se conheça cada vez mais a organização, privilegiando sua identidade funcional em detrimento da identidade pessoal. [...]. Dessa forma, o controle do sujeito se torna cada vez mais sutil, sem negar a presença de outras formas de controle, como o ideológico e o físico, mas a gestão do afetivo acaba por ocupar lugar privilegiado nas relações de dominação nas organizações na sociedade contemporânea (CALGARO; SIQUEIRA, 2011, p. 115-116).

Em um escrito sobre cortesia e descortesia em situações de interação e de risco, Barros (2017) comenta que em regimes de interação que são guiados com a intenção de manipulação, encontram-se estratégias discursivas tanto de cortesia quanto de descortesia. O objetivo, segundo a pesquisadora, é a utilização de “estratégias discursivas que cada interlocutor emprega para seduzir e para provocar o outro e levá-lo a acreditar em certos valores e a fazer o que o ‘sedutor’ ou o ‘provocador’ espera que ele faça.” (p. 157-158). No caso da provocação, pode ser implementada utilizando-se a atenuação da competência do interlocutor, direcionando-lhe deméritos, contrapondo-se a ele, dentre outros atos que levam a apresentação de uma imagem negativa. No caso da sedução, “são apresentadas imagens positivas do destinatário e de sua competência, e que o destinador considera que o destinatário queira confirmar e manter.” (p. 157).

Os dois casos citados, mesmo com o manejo das faces correspondendo a experiências diferentes, tendo em uma situação o ataque direto à face do destinatário, e na outra uma exaltação da imagem do interlocutor, não se pode afirmar que estejam distantes do ponto de vista da ética, no caso, da ausência dela. Em ambos, o manejo das faces parece tratar de um arranjo prático e não verdadeiro; pois uma face exaltada ou depreciada pode ser parte de um jogo de interesses com fins de manipulação pelo locutor, para o alcance de suas metas “pessoais”.

Esse relato apresentado por Barros sobre a manipulação, a meu ver, remonta ao próprio sentido de determinados atos polidos, mencionados por Brown e Levinson (1987), quando discorrem sobre mecanismos regulatórios de uma interação, atenuada por suposta

aprovação da imagem do outro, exaltação de interesse, simpatia ou oferecimento de recompensas. Nesse caso, não há garantia de que essa atitude prescindia de intenções, inclusive, violentas, regidas por ganhos secundários, manipulação e controle. Goffman (2012) faz menção a situações de interação em que se estabelece um acordo (falso) a fim de se manter a imagem que se deseja preservar nesse intercâmbio.

Estabelecemos um estado em que todos temporariamente aceitam a linha de todos os outros. Esse tipo de aceitação mútua parece ser uma característica estrutural básica da interação, especialmente da interação em conversas face a face. Normalmente é uma aceitação “prática” e não “real”, pois ela tende a ser baseada não em um acordo de avaliações sinceras expressas candidamente, e sim uma disposição a oferecer juízos da boca para fora, com os quais os participantes não concordam realmente (GOFFMAN, 2012, p. 19).

Kaul de Marlageon (2017), ao situar convergências e divergências entre os fenômenos da cortesia e da descortesia, numa perspectiva pragmática, afirma que ambas são situadas culturalmente, estando na intersecção entre linguagem e contexto social e, ainda, dependem do conceito de imagem social específico de uma cultura. Enquanto conceitua cortesia como um princípio regulador das ações das pessoas, pautados em normas prescritivas de comportamentos sociais, a descortesia aparece como “a parte marcada do comportamento social, no sentido de ir contra os padrões de comportamento aceitável, apropriado e pertinente para a interação em andamento” (p. 96), sendo caracterizada pela ausência de um compromisso mútuo de preservação das imagens públicas dos sujeitos, nos intercâmbios que realizam. Acrescenta que no caso de debates políticos a descortesia costuma se presentificar de forma marcada, ou seja, como sendo uma regra.

Em seu trabalho sobre a comunidade de prática descortês, Kaul de Marlageon (2017, p. 98-99) apresenta onze possibilidades de motivação de ação verbal descortês, das quais destacarei cinco, de modo literal, com o acréscimo das expressões entre parênteses. São elas, a renúncia das normas de cortesia (empreendida pelo falante), a falta voluntária da cortesia esperada pelo ouvinte, a ofensa voluntária para com o ouvinte (desqualificação de sua imagem), a interpretação do ouvinte como um ataque intencional à sua imagem e, por fim, o silêncio esmagador do ouvinte para indicar desacordo com a emissão do falante.

Valente (2017) discute sobre o emprego da descortesia como estratégia discursiva, na linguagem midiática, enfatizando que em áreas como a da comunicação, é um ato que pode ser aceito por ser esse uso concebido como um “requisito necessário ao desempenho da função de jornalista entrevistador.” (p. 295). Cita como situações correntes do uso de descortesia (intencional e estratégica) as entrevistas com artistas, políticos e atletas, bem



como as situações de debates (eleitorais). Cabral e Lima (2017) fazem menção ao contexto jornalístico, analisando uma situação de polêmica em um *blog*, a partir de processos interacionais conflituosos, e também constata a presença de situações de impolidez/violência verbal.

O caráter ideológico da descortesia, como relata Valente (2017), em seus estudos, pode indicar variadas significações, podendo ser vista como sinônimo de oposição, resistência, coerção etc. Nesse ponto, considero fundamental que se tenha uma atenção especial, pois o uso da linguagem pode criar sentidos a partir do lugar ideológico de onde se enuncia. Um ato de resistência política, como uma passeata, por exemplo, pode representar um caminho de ruptura de poderes autocráticos, ou seja, ameaças a hegemonias políticas de governos ditatoriais. Esse ato, em forma de manifestação que denuncie arbitrariedades de um sistema, pode receber diferentes sentidos, que vão desde a de um exercício de consciência crítica e de democracia, com o qual estou de acordo, à ideia de subversão ou vandalismo; dependendo de quem sejam os interlocutores, de seus interesses políticos e de seu conjunto de valores, podem surgir diferentes nomeações para o evento.

A discussão de Valente, me faz evocar um estudo realizado por Cabral (2020) sobre o papel da violência e da emoção na constituição do *ethos*, ao analisar o discurso da ativista Greta Thunberg, de 16 anos, proferido numa reunião das Organizações das Nações Unidas sobre a Ação Climática. Com um discurso enfático, indignado e, fortemente ameaçador, a adolescente denuncia a problemática situação climática do planeta, acentuando a atuação insuficiente das autoridades mundiais. O texto analisa cuidadosamente cada expressão, concluindo ter havido, quebra de polidez no discurso da adolescente. A afirmação se baseia no uso de marcações discursivas (utilizadas pela garota) que denotam formas de violência verbal, além de a análise levar em conta o contexto em que o discurso foi proferido, ou seja, uma reunião de líderes governamentais, que possui protocolos hierárquicos, sendo espaço eminentemente de adultos, com procedimentos atenuadores de conduta esperados. Contudo, Cabral enfatiza:

As perguntas de Greta, no entanto, não surgem no vazio. Elas vêm precedidas de fatos que as justificam. A explanação de Greta, é, porém, marcada por emoções seja de forma direta, seja de forma indireta. Assim, Greta inicia seu discurso expressando desconfiança que experimenta em relação aos líderes governamentais. (CABRAL, 2020, p. 58).

As palavras de Cabral (2020) levam à reflexão se em uma produção de violência verbal, com ênfase no caso apresentado, não residiria um ato linguístico de indignação, protesto e, concomitantemente, de resistência política, com um apelo incisivo à mudança. De fato, opiniões, em todo o mundo, se dividiram em relação ao discurso de Greta, que variaram entre sentimentos de admiração, expressões de elogios, aplausos a atitudes de represália, crítica e mesmo deboche; o que mostra o quão significativa é a consideração do aspecto contextual (situacional e amplo) e histórico, que inclui elementos político-ideológicos e da identidade social, para que se possa tentar definir o que pode soar como violento, em determinados eventos (CULPEPER, 2011; CABRAL; LIMA, 2018).

A complexidade que envolve o limite entre polidez-impolidez reforça a necessidade de se conectar o conceito de polidez a um sentido ético. Penso que a ideia de compromisso mútuo, frisado por Kaul de Marlangeon (2017), deve vir conjugada a sentidos como o de respeito, reconhecimento, solidariedade, uma vez que a concepção de polidez que enfatize a “obediência” às normas preestabelecidas, regras sociais vigentes e manutenção das experiências interacionais, pode não assegurar, necessariamente, compromisso ético mútuo entre os humanos.

Vários autores apontam a vulnerabilidade no encontro humano, o espaço de interação interpessoal como de risco, de iminente perda de equilíbrio e de desafios que precisam ser enfrentados, com a criação de estratégias específicas de convivência (BROWN; LEVINSON, 1987; GOFFMAN, 2012; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; CULPEPER, 2011; CABRAL; ALBERT, 2017; SEARA, 2017), cujos interesses variam de acordo com o contexto em questão. Pode existir o desejo de entendimento, de respeito mútuo, de solidariedade, assim como o uso sorrateiro da manipulação, do silenciamento de vozes e até atos “implícitos” de violência simbólica.

A discussão sobre as significações que carregam o termo polidez/cortesia e impolidez/descortesia devem estar, impreterivelmente, atreladas a uma análise dos sentidos produzidos pelos sujeitos, seus sentimentos e concepções, os contextos em que estão inseridos e aos valores socioculturais agregados; como os de normatividade, de adequação, por exemplo, que são construções discursivas que servem, ideologicamente, a determinados sujeitos, grupos ou instituições. Um elemento importante para se perceber as nuances que envolvem gradações do grau de impolidez a atos violentos, é o tipo de relação que existe entre os interactantes, o nível de distanciamento ou proximidade, os laços afetivos que os unem ou criam abismos entre eles.

Em síntese, deve-se considerar o contexto sociocultural mais amplo, suas condições de existência, a singularidade de cada sujeito em seu modo de sentir e interagir com o outro, sem se negligenciar a compreensão da linguagem em seu momento de constituição nas trocas interpessoais. Para Cabral e Lima (2018), há marcas verbais que delimitam a existência ou não de atos de impolidez, além do fato de serem “produzidos de forma proposital, são intencionais, gratuitos e conflituosos.” (p. 44). Sem essa reflexão, não podemos compreender o sentido violento ou amoroso contido nas ações humanas, muito menos os efeitos que produzem sobre os sujeitos e as sociedades.

Segundo Cabral e Albert (2017), autores divergem em suas conceituações de atos impolidos, aparecendo definições que levam em conta desde uma intencionalidade como fator definidor, à consideração de aspectos normativos, ou seja, quando atos de fala, não convencionais ao contexto em que emergem, soam como ameaças.

[...] Um comportamento que extrapolou uma norma social, evoca avaliações negativas como ‘impolido’ ou alguma outra palavra, como rude, agressivo, insultuoso, sarcástico, dependendo do grau de violação e do tipo de valor ou de expectativa contra os quais esse comportamento inapropriado se coloca (CABRAL; ALBERT, 2018, p. 280).

A quebra de uma “norma de civilidade”, de uma regra social, nem sempre são percebidas como algo descortês, dependendo das convenções linguísticas de um determinado contexto discursivo e das normas culturais que o sustenta. Entretanto, e em acordo com Seara (2017), acredito que devemos ficar atentos para não cairmos em relativismos contextuais que desconsiderem a existência de enunciados intrinsecamente descorteses, como no caso de um insulto, uma ameaça, bem como situações diversas de violência. A esse respeito, acentuo que determinadas ameaças às faces, sobre as quais discorri nas seções 2.3.2.2. e 2.3.2.3., podem ser lidas como atos de violência e, como enfatizam Cabral e Lima (2017), por mais que sejam utilizadas estratégias de abrandamento das ações ameaçadoras, por parte dos interactantes, é uma atitude que “não exclui situações de violência explícita, inclusive aquelas nas quais os indivíduos têm o firme propósito de insultar e desqualificar o outro, instaurando uma situação de violência verbal.” (p. 5).

Cabral e Albert (2017), ao analisar situações de conflito nas redes sociais e em ambientes virtuais de aprendizagem, observam que mesmo com o estabelecimento, em ambos os contextos, de normas de funcionamento, de regras que objetivam regular os limites de ação dos usuários, surgem variados modos de comportamento marcados pela quebra de polidez. Também no caso dos ambientes com foco na aprendizagem, de acesso fechado, com regras

formais e níveis de hierarquia estabelecidos, como na relação entre tutor e aluno, encontram-se marcas linguísticas que indicam, por exemplo, ironia, injúria, com a tentativa de desqualificação do outro (no caso, do tutor), extrapolando as especificidades das questões institucionais em debate. Nessa direção, as autoras salientam que esses atos de agressão intencionais caracterizam-se como rudeza, impolidez, ou seja, uma nítida violência verbal.

Culpeper (2011) ratifica a necessidade do estudo sobre impolidez, salientando a relevância social e significação interpessoal do conceito. Afirma que é um acontecimento que pode surgir sob a forma de abuso verbal, ameaças, *bullying*, existindo regulações, em termos de proibições, por meio de avisos públicos, documentos e leis que são legitimadas pelo governo (no escrito, cita a Inglaterra). Faz referência também à impolidez apresentada na vida privada (relação parental), na mídia, quando cita caso de maus tratos sofrido por determinado segmento da sociedade, assim como a *chats* de TV de caráter explorador, *quiz* e shows de talento. Acrescenta, ainda, uma menção à ausência de marcas sociais que incentivem comportamento positivo nos diferentes espaços da sociedade atual, e afirma sua preocupação, como linguista, com a violência verbal, que para o autor, tem sido mostrada em pesquisas como um tipo de violência simbólica que parece ser vivenciada, por determinadas pessoas, de forma ainda mais dolorosa e prejudicial que ataques físicos.

São muitas as situações sociais em que são encontradas violações (de diversos níveis), contextos marcados pela rudeza, quando não envolvidos a ambiguidades, que inviabiliza uma definição mais precisa do próprio conceito de impolidez, tema central discutido nesta seção. Por essa razão, apresento, a seguir, um quadro síntese com algumas ideias sobre uma compreensão do que seja impolidez, a partir de pesquisas reunidas por Culpeper (2011, p 19-20). Nos oito primeiros itens, o autor faz referência à área da Pragmática Linguística. Em se tratando do item nove, menciona pesquisa sobre o tema da interação antissocial, estudada no campo da Psicologia social ou nos Estudos da Comunicação, que para ele traz uma aproximação, até certo ponto, com o conceito da impolidez.

### Quadro 2- A Impolidez Linguística

(continua)

<b>ALGUMAS CONCEITUAÇÕES REFERENTES À IMPOLIDEZ</b>	
1.	Impolidez é o comportamento que irrita a face de um sujeito em um determinado contexto.
2.	Comportamento rude – que não utiliza estratégias de polidez onde elas seriam esperadas, sendo o ato interpretado como intencional e negativamente confrontador.
3.	Quando a expressão impolida usada não é convencionalizada em relação ao contexto de ocorrência; ameaça a face do ouvinte, mas nenhuma intenção ameaçadora é atribuída ao falante

**Quadro 2- A Impolidez Linguística**

(conclusão)

	pelo destinatário.
4.	Quando o falante comunica o ataque à face intencionalmente, ou quando o interlocutor percebe e / ou concebe o comportamento como um ataque facial intencional (ou uma combinação dos dois).
5.	Constitui a comunicação de atos de ameaça a face verbais, intencionalmente gratuitos e conflitantes.
6.	Ato de ameaça à face (FTA) - ou característica de um FTA, como a entonação - que viola uma norma socialmente sancionada.
7.	Comportamento linguístico concebido pelo interlocutor como uma ameaça à sua face ou identidade social; além de uma infração às normas de comportamento apropriado em contextos específicos e entre determinados interlocutores (intencionalmente ou não).
8.	Rudeza é um tipo de comportamento comunicativo não cooperativo ou competitivo que desestabiliza as relações interpessoais, criando ou mantendo uma ambiente (emocional) de irreverência e antipatia mútuas, que serve, em especial, a interesses egocêntricos.
9.	O dano à identidade social: imposto por meio de insultos, censuras, sarcasmo e vários tipos de comportamento indelicado.

Fonte: Síntese elaborada pela autora, baseada no texto de Culpeper (2011).

Ao discutir sobre atos de fala ameaçadores de face, na teoria de Brown e Levinson (1987), enfatizo que mais que uma ampliação da teoria da Polidez em questão, Culpeper (1996, p. 356) realiza um releitura crítica da abordagem e fornece uma teorização sobre impolidez. Nessa direção, Culpeper chegou a considerar que para cada estratégia comunicativa ameaçadora (dentre as quais Brown e Levinson incluíram a polidez), correspondem superestratégias de impolidez, conforme expostas a seguir:

- a) Impolidez *bald on Record* – ato ameaçador de face é executado de forma direta, sem ambiguidade e de modo conciso, em circunstâncias em que a face não é minimizada ou irrelevante (ou seja, torna-se alvo de um ataque).
- b) Impolidez Positiva – uso de estratégias destinada a prejudicar os desejos de face positiva do destinatário.
- c) Impolidez Negativa– uso de estratégias destinadas a prejudicar os desejos de face negativa do destinatário.
- d) Sarcasmo ou falsa polidez– o ato ameaçador de face é executado por meio do uso de estratégias de “polidez” que são insinceras e, portanto, se expressam apenas na superfície (desses atos).
- e) Polidez retida/negada– a ausência do trabalho de polidez (situações em que o

uso seria esperado).

A compreensão do humano, em suas múltiplas dimensões, deve incluir sua complexa condição de sujeito social, imerso em estruturas de poder institucionais (família, escola, trabalhos e organizações sociais outras) e inserido continuamente em situações intersubjetivas conflituosas que a comunicação implica. A esse respeito, Tomazi e Cunha (2017) discutem sobre o trabalho de face em uma situação institucional, em contexto jurídico, mostrando como as relações hierarquizadas, bem como o *status* que cada indivíduo possui em termos de nível de escolaridade, características de gênero, entre outros lugares sociais, definem modo de tratamento, oportunidades de fala ou o lugar de silenciamento.

Os autores acentuam o poder como inerente à relação de grupo e ao peso que as situações hierarquizadas produzem sobre a identidade dos sujeitos, sobre seus comportamentos e sobre suas expectativas frente ao outro. Culpeper (1996) comenta que na situação em que há desequilíbrio de poder, fazendo referência também a contextos de tribunais, aquele que está em posição de “superioridade” de poder tem mais liberdade para ser impolido, para realizar inúmeras formas de retaliação ao sujeito de menor grau hierárquico.

Contextos de assimetria, com sujeitos posicionados em situação de superioridade em relação aos outros, podem ser pensados em outros espaços, além de tribunais, como escolas, centros educacionais e religiosos, hospitais, presídios, quartéis etc, que me reporta, considerada as devidas modificações estruturais ao longo da história das sociedades, ao que Goffman (1974) denominou Instituições totais. Nelas, dependendo do contexto situacional, assim como das relações desiguais de poder, podem ocorrer ataques variados às faces e territórios dos sujeitos, com a demarcação do controle de quem pode falar, do que deve ser protegido, evidenciando-se o exercício de poder institucionalizado, por meio de relações de sujeição ou mesmo de violência.

Culpeper (2011) remonta às ideias de Goffman (2012), sobre o qual discorri na seção 2.3.2.2., para correlacionar o conceito de impolidez ao uso de comportamentos que atacam os valores positivos da identidade que se reivindica para si, que são percebidos como ataques, ou ainda, ofensivas direcionadas a normas de como as pessoas consideram que deveriam ser tratadas. Nessa direção, o autor enfatiza que no processo de interação social estão envolvidas incompatibilidades, expressão de interesses contrários, opiniões, oposições verbais e não verbais, que são elementos intimamente conectados à noção de conflito; categoria complexa, concebida como não restrita apenas a casos envolvendo valores de identidade positiva ou a normas sociais.

Culpeper (2005, 2011) enfatiza os estudos de Spencer-Oatey, como também apontam Cunha e Oliveira (2020), para uma conceituação mais ampla sobre face (tendo como base a noção de Goffman), englobando elementos como qualidade da face, a identidade social da face, os direitos de sociabilidade (equidade de direitos e direitos de associação), o que se pode perceber como uma ampliação da compreensão da (im)polidez, uma vez que abre espaço para uma leitura contextual mais abrangente do fenômeno, “dando conta dos aspectos individual, relacional e grupal relativos ao modo como nos apresentamos e representamos nas interações.”(CUNHA; OLIVEIRA, 2020, p. 150).

Os tipos de estratégias de impolidez (atos que ameaçam a face dos interactantes) encontrados nas sociedades são variados, situados socialmente, e de elevado grau de complexidade para se analisar, conforme tenho discutindo neste escrito. Apresentarei algumas dessas estratégias, descritas por Culpeper (1996, p. 357-358), e apresentadas nos estudos de Cunha e Oliveira (2020).

### Quadro 3 – As Estratégias de Impolidez (Positiva)

<b>ESTRATÉGIAS DE IMPOLIDEZ POSITIVA</b>
• Ignorar, desprezar o outro – deixe de reconhecer a presença.
• Desassociar– do outro –negar associação com o outro; evite sentar juntos.
• Excluir o outro de uma atividade.
• Ser desinteressado, despreocupado e antipático com o outro.
• Use marcadores de identidade inadequados – use título e sobrenome em interação com alguém próximo ou um apelido quando for um relacionamento com alguém distante.
• Use linguagem obscura ou secreta – mistifique o outro com jargões ou use um código conhecido por outras pessoas no grupo, mas não pelo alvo da impolidez.
• Procure desacordo – selecione um tópico sensível ou delicado.
• Faça o outro se sentir desconfortável – não evite silêncio, faça brincadeiras inconvenientes ou inicie uma conversa inconveniente.
• Use nomeações depreciativas para chamar o outro.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no texto de Culpeper (1996).

### Quadro 4- As Estratégias de impolidez (Negativa)

(continua)

<b>ESTRATÉGIAS DE IMPOLIDEZ NEGATIVA</b>
• Assuste – faça o outro acreditar que ele será prejudicado por algum acontecimento.
• Seja condescendente, despreze ou ridicularize – evidencie seu poder relativo, seja desdenhoso, não trate o outro com seriedade, menospreze o outro, use diminutivos.
• Invada o espaço do outro – literalmente (posicione-se mais perto do outro do que o permitido)

**Quadro 4- As Estratégias de impolidez (Negativa)**

(conclusão)

<p>pelo relacionamento) ou metafóricamente (pergunte ou fale sobre informação que é muito íntima de ser abordada com o outro).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitamente associe o outro a um aspecto negativo – personalize, use pronomes <i>eu e você</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faça o outro se sentir em dívida com você.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, com base no texto de Culpeper (1996).

Diante dos temas aqui discutidos, convido a uma reflexão sobre o desafio que é estar em uma sociedade movida por situações cotidianas que oscilam entre o conflito de relações, todavia envolto a um tratamento ético na convivência com o diferente de si, e a experiência de violência, em seus aspectos físicos, verbais e simbólicos. Falo não só de uma regulação psicológica do sujeito, no sentido de tentar integrar-se a uma norma imposta ou a uma imagem que lhe oferecem como objeto de identificação, o que já se apresenta como algo preocupante. O que desejo aqui enfatizar é quando se está no limite entre a regulação “civilizatória” e a tirania, a barbárie. Sem esquecermos que a rudeza, a violência, sempre envolve consequências emocionais para o alvo/a vítima (CULPEPER, 2011).

Pensando a relação entre linguagem e violência, Silva e Alencar (2014), acentuam que existem situações de atos destrutivos em que não se consegue encontrar significação que dê conta, pois se aproxima de algo que “retira identidade e subjetividade, posicionando o sujeito em lugar nenhum, deslocando a sua condição.” (p. 264). A linguagem, em muitas situações, tanto pode servir para produzir uma simbolização outra quanto para encenar novamente o acontecimento violento. Os autores salientam existir um caráter contrário à destrutividade em que a linguagem pode tornar-se, um movimento engendrado numa ordem simbólica possível. Contudo, fazem um alerta:

Os relacionamentos entre formas violentas e simbólicas podem ser problematizados ainda mais se levarmos em conta que a própria linguagem pode se tornar violência. Ditos racistas, misóginos e homofóbicos, assim como outras formas de discriminação, parecem infligir seu próprio tipo de violência. Muitas vezes esses atos performativos ferem, machucam e paralisam aquelas pessoas que violentamente são endereçadas (SILVA; ALENCAR, 2014, p. 264).

Relembro, aqui, um texto de Freud (1987j), ao ser indagado se existiria alguma forma de livrar a humanidade de atos violentos, como a guerra. Ele levanta importantes reflexões acerca da condição humana no que ela tem de impulsionadora de vida e, concomitantemente, de desagregadora, violenta e destrutiva. Freud (1987i; 1987j) comenta sobre a existência de uma pulsão agressiva, uma força que atua no sentido de certa destrutividade em direção a si e também ao outro, enfatizando a possibilidade de contínuos



redirecionamentos dessa pulsão (de morte) em formas de existências mais construtivas. Não acredita numa resolução simples para a questão de um apaziguamento da agressividade, da intolerância e de atos ameaçadores entre os sujeitos. Entretanto, aponta alguns caminhos possíveis.

Não há maneira de eliminar totalmente os impulsos agressivos do homem; pode-se tentar desviá-los num tal grau que não necessitem encontrar expressão na guerra [...] A Psicanálise não tem motivo porque se envergonhar se nesse ponto fala de amor, pois a própria religião emprega as mesmas palavras: 'Ama a teu próximo como a ti mesmo.' Isto, todavia, é mais facilmente dito do que praticado. O segundo vínculo emocional é o que utiliza a identificação. Tudo o que leva os homens a compartilhar de interesses importantes produz essa comunhão de sentimento, essas identificações. E a estrutura da sociedade se baseia nela [...] A situação ideal, naturalmente, seria a comunidade humana que tivesse subordinado sua vida pulsional ao domínio da razão [...] No entanto, com toda probabilidade isto é uma expectativa utópica. Não há dúvida de que os outros métodos indiretos de evitar a guerra são mais exequíveis, embora não prometam êxito imediato (FREUD, 1987j, p. 255-256).

As palavras de Freud, escritas há quase 90 anos, retratam uma correspondência entre ele e Albert Einstein, a convite do Comitê Permanente para a Literatura e as Artes da Liga das Nações, com o intuito de promover troca entre intelectuais e, no caso, discutir sobre importantes temas para a sociedade da época. Discorrem sobre um tema que remonta a história da civilização e se apresenta com muita atualidade, em um mundo em colapso e agitado, que parece escapar ao controle de tantos e amedrontar em uma ordem crescente.

O susto e a dor têm feito inscrições, ao longo da história humana, que torna discutível a ideia de que um “caos contemporâneo”, expresso por meio das guerras, da dissolução de laços sociais, das desigualdades de classe, entre outros, seria algo recente na sociedade, a ponto de evidenciar a violência ou abandono de tradições outrora valorizadas. Na realidade, vive-se na história um movimento contínuo que oscila entre manutenção e mudança, cristalizações e rupturas, sendo necessário se pensar a linguagem em sua dimensão de ato, de produtora de realidades, de mudança de posição frente ao medo, ao sofrimento e a ações ameaçadoras. Embora se esteja diante de um humano que pode carregar, concomitantemente, inscrições corteses, agressivas, e mesmo violentas, em sua constituição psíquica e em sua atuação no mundo, ele pertence ao fluxo da linguagem em sua impermanência, estando sempre sujeito a rupturas, ressignificações.

Finalizo essa seção, evidenciando o quão cuidadosa deve ser a análise de uma interação verbal, tal como de uma narrativa, quando se almeja compreender o fenômeno da impolidez, além de outros aspectos que envolvem a comunicação humana, com sua riqueza

semântico-pragmática e metafórica. Trata-se de enunciados que ora parecem explicitar os sentidos produzidos pelos sujeitos, ora são recobertos pela condição de um falante que é particular, por vezes enigmático, assim como constituído no mundo social (institucional, político, ideológico, intersubjetivo), que o atravessa discursivamente.

Para tal intento, parto da ideia da realização de um diálogo entre uma análise Pragmática das teorizações sobre atos de fala ameaçadores, presentes nas interações humanas, e o modo como concebo a realidade, a partir da psicanálise, no que tange à ideia do mal-estar (em suas dimensões de sofrimento e de sintoma) como elemento constitutivo do espaço civilizatório e dos intercâmbios entre os sujeitos. Respeitando as consideráveis distâncias conceituais e epistemológicas de cada área e dos autores estudados, retomarei, na seção 4, conceitos como de face, atos ameaçadores de face, impolidez/violência verbal, mal-estar, os quais comporão o *corpus* de análise das informações de pesquisa, além do sentido da escola, analisado, sobretudo, a partir das abordagens de Lev S. Vigotski e Paulo Freire.

### 2.3.3 Linguagem e constituição humana: perspectiva psicanalítica

Tenho que falar porque falar salva. Mas não tenho nenhuma palavra a dizer. O que é que na loucura uma pessoa diria a si mesma? Mas seria a salvação. Embora o terror da franqueza venha da parte das trevas que me ligam ao mundo e à criadora inconsciência do mundo. (LISPECTOR, 1990, p. 90).

O dizer pode veicular a estagnação ou a transformação. Ambos os termos parecem desprovidos de uma valoração quando não se consideram os contextos e histórias aos quais se ligam, uma vez que estacionar ou mudar não representa, necessariamente, salto qualitativo, relações de equidade, posto que os conceitos não portam significados em si. Contudo, a possibilidade de impermanência que um discurso carrega, é o que o anima, pois o define em seu caráter de ato, de movimento, o que, referenciando as palavras de Lispector (1990), pode ser algo alentador e até “salvar”. O ser humano, mediado pela linguagem, dirige-se e apreende o mundo, em sua complexa realidade simbólica, produzindo sentidos ativamente, e constituindo suas fantasias, sonhos, concepções sobre si e sobre o mundo. Com o seu dizer/fazer reconstrói significados, produzindo novos sentidos, o que permite à linguagem o lugar de agente de transformação.

Por meio das palavras, salienta Freud (1987h), a pessoa pode fazer uma outra “jubilosamente feliz ou levá-la ao desespero, por palavras o professor veicula seus conhecimentos aos alunos [...] palavras suscitam afetos e são, de um modo geral, o meio de mútua influência entre os homens.” (p. 29). A linguagem aparece como um elemento

essencial de expressão (e não apenas) que revela e oculta, mostra e disfarça, não somente por meio da palavra, mas de atos, do silêncio e, mesmo, do adoecimento.

Ainda no início do século XX, Freud (1987h) produz uma ruptura com o modelo científico biologicista e descritivo dos fenômenos psíquicos. Salientou que a vida mental não podia ser compreendida a partir de uma descrição de fenômenos observáveis numa perspectiva epistemológica mecanicista. Para ele, a vida psíquica é marcada também por processos inconscientes, em grande escala, tendo como foco central de compreensão do humano a linguagem, aqui concebida em sua dimensão de palavra-ato. Nessa perspectiva, o sujeito em seu discurso presentifica a sua “verdade” de forma também indireta, por meio de manifestações do Inconsciente.

Consideramos a consciência, sem mais nem menos, como a característica que define o psíquico, e a psicologia como estudo dos conteúdos da consciência. Na verdade, parece-nos tão natural os igualar dessa forma, que qualquer contestação à ideia nos atinge como evidente absurdo. A psicanálise, porém, não pode evitar o surgimento dessa contradição; não pode aceitar a identidade do consciente com o mental. Ela define o que é mental, enquanto processos como o sentir, o pensar e o querer, e é obrigada a sustentar que existe o pensar inconsciente e o desejar não apreendido (FREUD, 1987h, p 34).

Com a psicanálise, Freud (1987g) evidencia o conceito de Inconsciente em sua dimensão de materialidade, por mais fugidia que se mostre no cotidiano de cada um; nos discursos permeados por lapsos de linguagem, chistes, nos lapsos de escrita, nos silêncios, nos esquecimentos e atos (falhos) hodiernos, assim como quando se dorme e sonha; e, por fim, quando se adocece psiquicamente e, várias vezes, o sujeito sente como se fosse pertencente a outrem suas dores, angústias e medos. É dessa forma que fala o inconsciente, de um modo indireto, sorrateiro e, às vezes, abrupto, por meio de atos psíquicos que possuem um sentido latente e um lugar no cotidiano dos sujeitos.

É a inserção humana na linguagem, necessária entrada no mundo simbólico, que possibilita ao sujeito a contínua apreensão da realidade e a produção de sentidos. Ele apodera-se, de modo particular, do universo cultural dos falantes que o circundam. Para o psicanalista francês Jacques Lacan (1901-1980), “os símbolos efetivamente envolvem a vida do homem numa rede tão total que conjugam, antes que ele venha ao mundo, aqueles que irão gerá-lo ‘em carne e osso’.” (1998, p.280). E são eles, representantes parentais, que fornecem as palavras que inserem os sujeitos no registro da língua. Inicialmente, constituem-se por meio de referências simbólicas, momento marcado por uma espécie de identificação alienante, sendo a partir do desejo do outro que a criança é apresentada ao mundo.

A inscrição simbólica do sujeito é feita, inicialmente, por quem ocupa o lugar materno, apenas gradativamente, e nessa “mistura de línguas”, nesse desconhecimento e gradativo reconhecimento do mundo, é que a criança constitui sua própria palavra, na medida em que lhe é possível dar sentido a seus próprios desejos; um caminho complexo, uma trama que envolve a constituição de um sujeito (do Inconsciente), apropriações singulares e identificações com o que é do Outro. E, seguindo a ideia de Longo (2011), se está diante de um funcionamento psíquico e de uma linguagem inventada pelo sujeito que:

[...] comporta, como ele mesmo, uma falha. É ambígua, há flutuações contínuas nos sentidos das palavras – equívocos, deslizos de sentido, lapsos de língua, chistes, atos falhos, jogos de palavras, ficções, lapsos de memória, rasuras, erros, tropeços [...] A verdade de nossa linguagem é inacabada e inominável – é inatingível. A linguagem humana nos falta a verdade eterna. Por isso mesmo, a palavra se nos revela, também nos oculta em sua opacidade (LONGO, 2011, p. 15-16).

Ao longo dos processos de interação com o outro, a linguagem aparece como elemento essencial de mediação que revela e oculta, que traz o equívoco e o acerto, que carrega ideologias e malogros que acompanham cada sujeito, em meio às suas convicções e enigmas, como aponta a narrativa de Lispector (1990), permitindo que se perceba que o discurso não é autoevidente.

Ouve-me, ouve o meu silêncio. O que falo nunca é o que falo e sim outra coisa. Quando digo ‘águas abundantes’ estou falando da força de corpo nas águas do mundo. Capta essa outra coisa de que falo porque eu mesma não posso. Lê a energia que está no meu silêncio (LISPECTOR, 1990, p. 34).

Quando se está diante de um discurso, “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos”, menciona Orlandi (2007, p. 30). Um texto (dito ou impresso) possui marcas vivas, históricas, não podendo ser reduzido ao seu aspecto formal apenas. Também não se trata de retirar sentidos dele, mas de atribuir significações com responsabilidade ética. Não é letra morta, evidente em si, mas carrega sentidos outros, que podem estar à margem do que se lê. Enfatiza-se que se trata de sujeitos determinados pelo inconsciente e pela ideologia (BRANDÃO, 2004) e que em seus discursos materializam concepções de mundo, desejos, contradições, convicções e incertezas.

Há diferentes formas de se construir sentidos ao que provém do outro. As distinções referem-se aos modos como cada um interpreta, assim como aos lugares de onde se fala, como posições sociais, familiares, as profissões que ocupam, a concepção de sujeito que

carrega. A forma de se compreender traz variantes culturais, assim como temporais, mudando em cada época, o que permite que se pense a significação de um conceito ou de um fenômeno linguístico como plural, mutante e situado historicamente.

Mussalim (2012), ao realizar discussão sobre a Psicanálise, referenciando Sigmund Freud, o seu criador, cita sobre a noção de sujeito nesta abordagem como indissociável da ideia de clivagem do psiquismo em instâncias (Consciente e Inconsciente). Em seguida, aborda sobre o retorno a Freud realizado por Lacan. A autora discorre sobre a relação entre significante e significado e como o sujeito se insere na estrutura. Lacan enfatiza que o significante remete não ao significado, como afirmava Saussure, mas a outro significante, uma vez que os sujeitos são constituídos por significantes do Outro. Há uma anterioridade e exterioridade relativa ao sujeito, como cita Mussalim, mas no sentido de uma dialética de existência e não de um apriorismo genético ou de uma constituição que são seja de ordem cultural.

A Psicanálise fala de um sujeito que se constitui graças ao outro (parental e cultural), à linguagem alheia e ao aparato simbólico que o circunda. Contudo, isto não é uma bagagem a ser carregada e desenvolvida posteriormente, mas é a própria possibilidade de constituição do humano mesmo; é o acontecimento no mundo, na relação cotidiana que se trava com corpos e vozes alheias, com os quais se cria laços, identificação e rupturas. Esse processo ocorre não como uma impressão, um decalque, mas a partir de uma paulatina autorização ou negação. Trata-se de sujeitos do desejo. Inicialmente, em um processo de alienação profunda com o outro. Mas, como seres de linguagem, ocorre uma gradativa autonomia nesse contínuo movimento entre história do sujeito, a dos outros e as próprias escolhas que vão sendo possíveis. É importante se ter em mente que autonomia relativa, desconhecimentos acerca de si não significa, necessariamente, cristalização, automatismo.

Há um distanciamento entre Saussure e Lacan, antes de tudo, por se estar em campos conceituais distintos. O sujeito para a Psicanálise não coincide com a noção de indivíduo. Pensar a linguagem, assim como a cadeia significante só é possível em Psicanálise, caso seja inserida a crucialidade do conceito de inconsciente, do sujeito do desejo. É nesse aspecto que Mussalim (2012) afirma ter sido importante para o estudo do discurso o pensamento lacaniano, que trata de “um sujeito que não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso [...], a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa.” (p 122). Trata-se de um

sujeito barrado, sim, mas que cria, transforma, não sem sofrimento, as dúvidas, as certezas, a sua existência.

A leitura psicanalítica dos fenômenos escolares, em questão, considera elementos da intersubjetividade, da singularidade dos sujeitos implicados e das idiosincrasias político-sociais da estrutura institucional. Reconhece nos sujeitos (professor e aluno) uma linguagem que comporta certezas e tortuosidades, consciência e processos inconscientes; um sujeito ativo em sua relação com o mundo, com a possibilidade de poder lidar de um modo diferente em relação ao sofrimento, sendo capaz de realizar mudanças em sua posição subjetiva, não paralisando sua vida em seu sintoma (KUPFER, 2010). Com base na discussão realizada nessa seção, evidencio a escuta das práticas discursivas na escola, a partir da consideração dos conceitos de inconsciente, mal-estar/sintoma e desejo.

Debruçar-se sobre as produções discursivas de docentes e alunos conduz o pesquisador ao contato com sentidos que os sujeitos constroem sobre a realidade circundante e sobre si. É graças à linguagem que o humano opera simbolicamente sobre a realidade, que possui dimensões natural e histórico-cultural. Nessa direção, é necessário se estar atento às situações contextuais nas quais os dizeres são produzidos, isto é, ao espaço temporal, ideológico, político e social, onde a língua se materializa não podendo ser concebida como natural ou produto de uma individualidade e sim fruto de um processo histórico, intersubjetivo não definitivo e com marcas singulares de quem o produz.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Apresentação

Discorrer sobre a produção de sentidos de professores e alunos aponta para a responsabilidade ética que acompanha um dizer sobre o outro. É uma discussão que remonta a alguns séculos, mais precisamente ao XVII, quando os sujeitos começam paulatinamente a ser definidos como objetos de investigação, pelo que se chamou ciência Moderna, influenciada em seus primórdios por René Descartes (1596-1650) e pelo empirismo de Francis Bacon (1561-1626), que tinham posicionamentos filosóficos antagônicos, mas com aproximações no plano do interesse utilitário nas relações sujeito-mundo. Surge uma concepção de conhecimento marcada pelo adaptacionismo e o controle, e atravessa as obras de diversos autores, dentre os quais os empiristas ingleses John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776) e o positivista Augusto Comte (FIGUEIREDO, 2000).

Desse modelo de cientificidade emerge um método de investigação pautado numa razão instrumental, que vai se desenvolvendo ao longo dos séculos seguintes, e ainda com ecos na atualidade, que em nome de um “estatuto de verdade”, almeja mapear os corpos, descrever os comportamentos humanos e cada ato manifestado, por mais oscilante, como se fosse uma expressão predizível, objetivante e de possível controle.

Na ideia de se buscar um modo “correto” do uso da racionalidade para se apreender o fenômeno humano, sem interferência das crenças, sentimentos e intuições, presente na visão de Descartes; paira um fracasso, exatamente por desconhecer a marca fundamental dos sujeitos (do pesquisador e de seu “objeto”), que é a impossibilidade de deles ser extraída a subjetividade. E, assim, um fator de difícil manejo, ainda seguindo a lógica do *cogito* cartesiano, mas presente em teorias até os dias atuais é a crença no indivíduo “consciente de si mesmo, pronto a reconhecer e a reconstruir parcialmente o universo de seu pensamento [...], que baseada num pensamento intelectualmente certo, pode-se ‘procurar a verdade nas ciências’.” (JAPIASSU, 1982, p. 175).

A oratória da ciência moderna traz uma perspectiva de conhecimento como verdade absoluta, o que deve ser questionado, uma vez que “verdades são sempre específicas e construídas a partir de convenções pautadas por critérios de coerência, utilidade, inteligibilidade, moralidade [...]”, relatam Spink e Frezza (1999, p. 29-30), ou seja, algo inserido em processos sociais de existência, sendo necessário se remeter à ideia de verdade a uma dimensão ética e não a um mero sistema de validade em si, desvinculado de categorias

sociais, intersubjetivas e históricas. Parece se tratar de um modelo de investigação que tenta se legitimar pela negação de seu próprio “objeto”. Não se compreende que é impossível ao método, assim como a teoria, que tem sua importância não como causa, mas como “uma consequência do trabalho investigativo”, dar conta inteiramente do sujeito de Linguagem que se é (RAJAGOPALAN, 2010, p. 13). Segundo Santos (2018), precisamos reconhecer que

Todas as formas de conhecimento são incompletas. E não há sequer possibilidade de as completar [...] Ficamos mais conscientes do quão incompleto é o nosso conhecimento no seu conjunto [...] A perspectiva da incompletude é fundamental. E temos de tomar consciência de que as formas dominantes do conhecimento consagradas pela ciência moderna ocultaram muita realidade. A realidade é muito mais ampla do que aquilo que nós concebemos como existindo com credibilidade (SANTOS, 2018, p. 56).

Este trabalho de investigação, que está na interface linguagem e saúde psíquica, e põe ênfase no estudo dos sentidos construídos sobre a escola, dos processos de mal-estar humanos e nas práticas discursivas, as quais concebo como “linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas”, conforme acentuam Spink e Medrado (1999, p. 45). São, ainda, expressões que agregam as histórias particulares de cada um, trechos da realidade social mais ampla e as experiências dialógicas dos sujeitos, no contexto institucional em que estão inseridos.

A escuta das narrativas de professores e alunos sobre o que pensam, sentem e desejam na e da escola, me levou a caminhos para uma reflexão cuidadosa sobre as informações, buscando não por sentidos prontos nas falas, mas tentando percebê-los em sua riqueza simbólica, alheia (pertencente ao outro) e que, regularmente, varia de enunciados silenciosos a expressões preñes de (res) significações.

As práticas discursivas e a produção de sentidos com os quais o pesquisador se defronta, são complexos enunciados, constituídos por valores, interesses próprios, desejos, expectativas, temores e ideologias que se combinam em um jogo dinâmico entre constância e multiplicidade, imprevisibilidades e regularidades discursivas, com caráter situado socialmente e, ao mesmo tempo, em constante movimento, incluindo-se o momento da própria enunciação.

Spink e Medrado (1999) trazem uma reflexão importante sobre as práticas discursivas, mostrando a imbricada presença do que denominaram “três tempos históricos” para pensar o contexto discursivo e os sentidos que vão sendo produzidos numa interlocução. Apresento essa ideia, a seguir, sem a intenção de realizar uma transposição das categorias



discutidas pelas autoras para a tese em tela, uma vez que estamos em domínios conceituais distintos e com diferentes focos de trabalho. Minha intenção é, sobretudo, enfatizar a complexidade que constitui a produção de sentidos em um contexto específico.

O tempo longo, que marca os conteúdos culturais, definidos ao longo da história da civilização; o tempo vivido, das linguagens sociais aprendidas pelos processos de socialização, e o tempo curto, marcado pelos processos dialógicos. Essa forma de aproximação com os conteúdos históricos decorre da ambição de trabalhar as práticas discursivas em diferentes tempos, buscando apreender a cristalização em discursos institucionalizados, as posições socialmente disponíveis e as estratégias linguísticas utilizadas para nos posicionar na interação (SPINK; MEDRADO, 1999, p. 51).

Conforme venho acentuando em seções anteriores deste escrito, pensar a linguagem (no caso específico, de professores e alunos) em uma perspectiva de ação no mundo, não pode prescindir da consideração da história cultural, política e ideológica, com suas convenções sociais, normas, que também preexistem aos sujeitos e os atravessam, de algum modo, em seus intercâmbios diários; assim como da dimensão da história pessoal, seus processos identitários, suas aspirações, suas experiências em diferentes grupos sociais (família, escola, trabalho etc.); e, por último, do tempo que tem relação com o contexto concreto e dialógico, nos intercâmbios face a face e, no contexto histórico mais recente, por meio de interações virtuais. Trata-se do momento em que uma variedade de recursos discursivos pode emergir, o que marca a presença de “polissemia e contradição” (SPINK; MEDRADO, 1999, p. 53), pondo, assim, uma multiplicidade de sentidos em ação.

As questões levantadas evidenciam o caráter qualitativo da investigação realizada, posto que “leva em consideração as motivações, as crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais” (PÁDUA, 1997, p. 31), assim como a complexidade e inesgotabilidade dos sentidos produzidos em um discurso. Configura-se, então, como um espaço profundo de reflexão, um trabalho com o universo de significados, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, como acentua Minayo (2001), não sendo possível apenas descrever ou mesmo classificar dados, sem que se compreenda o fenômeno a partir de um lugar ideológico, de um conjunto de valores, de conceitos e de um posicionamento ético.

Ao escolher uma abordagem qualitativa, acredito ser possível uma maior percepção da dimensão subjetiva, relacional e histórica da realidade estudada; um contexto que é material e subjetivo, ao mesmo tempo que envolve a história de sujeitos e, simultaneamente, o universo social concreto da escola, representado no discurso de seus membros e também constituído por eles. E é nessa direção que trato de dois seguimentos

centrais da instituição escolar, alunos e professores, os quais são os protagonistas de um processo em que estão juntos, com papéis específicos a desempenhar, com suas singularidades, desejos e discursos próprios. E, ao mesmo tempo em que traçam caminhos idiossincráticos, têm as suas trajetórias entrelaçadas a outras histórias, mostrando antigos e novos enredos do cenário escolar.

Para entrar em contato com as práticas discursivas dos docentes e alunos, escolhi a pesquisa com “depoimento pessoal” que é “um tipo de história de vida que se ‘limita’ ao relato de fatos presenciados pelo sujeito, constituindo-se em uma narrativa mais focalizada”, explanam Matos e Vieira (2001), podendo o pesquisador direcionar sua atuação (numa entrevista, por exemplo) para o seu interesse específico.

No contato com a linguagem, Fabrício (2006) alerta para que se tenha o cuidado para não cair na “tentação de construção de certezas” (p. 49), uma vez que a percepção que se pode ter do outro está marcada por ideologias, interesses políticos e valores pessoais. Em uma direção semelhante, Foucault (2003) menciona o cuidado em relação à apropriação que o teórico pode fazer do que é alheio, enfatizando que a teoria da qual o indivíduo se vale não deve ser instrumento de totalização. Nesse mesmo texto, Deleuze faz referência à ideia (de Foucault) de que haveria uma indignidade em se falar pelos outros, sendo crucial reconhecer a autoria de voz aos que são silenciados, ouvindo-se as concepções que eles possuem acerca de si, das suas relações com o outro, assim como da instituição na qual estão inseridos.

É com essa sintonia que busco a inserção na escuta das narrativas dos atores que integram a escola, entrando em contato com suas percepções e sentimentos, com a conexão entre suas ideias e os temas expostos (por mim e pelo próprio sujeito participante). A condução da pesquisa abrange a atenção às expressões espontâneas, às indagações, às pausas, às inquietações, às queixas do sujeito, assim como tudo o mais que possa emergir no encontro possível e imprevisível do universo da linguagem.

Esta tese trata de um fenômeno complexo, que são os processos de mal-estar, aqui significados pelo sofrimento e adoecimento psíquicos, e correlacionados ao conceito de atos de fala ameaçadores/impolidos. Tem como objeto de estudo a investigação das práticas discursivas de professores e alunos sobre os sentidos e sentimentos dirigidos à escola, em sua relação com relatos de mal-estar vividos (por eles) no contexto educacional.

Em virtude da especificidade do objeto e da complexidade que o envolve, a base teórico-metodológica de análise das informações de pesquisa está alicerçada numa perspectiva interdisciplinar, o que inclui um diálogo entre a Pragmática Linguística, a Psicanálise, assim

como as contribuições das obras de Lev S. Vigotski e de Paulo Freire para pensarmos o contexto educacional.

No que se refere ao campo da Pragmática Linguística, trabalho com a área da Impolidez Linguística/violência verbal e ênfase, sobretudo, o conceito de atos de fala impolidos (CULPEPER, 1996, 2005, 2011), realizando uma interlocução com a perspectiva teórica de Goffman (2012, 2018), sobre processos interacionais e o trabalho de faces. Referencio os estudos de Brown e Levinson (1987), em especial seus conceitos de face e atos ameaçadores de face e pesquisadores que estudam a impolidez/violência verbal (SEARA, 2017, 2020; CABRAL, 2020).

Na área da Psicanálise o foco das narrativas recai sobre o conceito de mal-estar psíquico no contexto escolar, pensado na esfera do sofrimento e da constituição de sintomas, e que, em se tratando do objetivo central deste trabalho, leva a uma discussão sobre conceitos como o de inconsciente, narcisismo, sublimação, transferência e adolescência. Evidencio os escritos de Sigmund Freud, de psicanalistas pós-freudianos (AGUIAR; ALMEIDA, 2008; ALMEIDA; KUPFER, 2011; LAJONQUIÈRE, 1993, 1996, 2010; KUPFER, 2010; BIRMAN, 2006), pesquisadores que se debruçam sobre o tema do sofrimento psíquico na escola e as psicopatologias contemporâneas, assim como autores que abordam a temática da Síndrome de *Burnout*, sobretudo no campo da docência (LEVY; SOBRINHO, 2010; FREITAS, 2013).

As análises também contemplam as contribuições de autores como Vigotski (1991, 1994, 1996, 2001) e Freire (1988, 1997, 1999, 2008), que são dois expoentes na discussão sobre o contexto educacional, focando em suas concepções de instituição escolar, docência e da relação aluno-conhecimento. Ratifico a preocupação em respeitar as especificidades teórico-conceituais de ambos os autores e seus modos particulares de abordar a temática da educação.

Especificarei, no quadro a seguir, as categorias de análise deste trabalho, em sua relação com os pressupostos teóricos que embasam a tese e apresentarei as questões de pesquisa suscitadas, que subsidiaram a construção dos instrumentos de coleta de informações, realizada por meio de entrevistas e encontros em grupo. Reitero que as especificações a seguir se referem aos autores centrais na análise do material de pesquisa, o que não representa a totalidade de autores/pesquisadores que contribuíram para as reflexões sobre o material estudado. Outra observação, elucidada anteriormente, é a presença de autores referência de uma determinada temática, sendo mencionados em diferentes categorias, ao longo das análises que realizei.

**Quadro 5 – Categorias de Análise e Bases teórico-Metodológicas**

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b>
1.O Sentido da escola para o professor 2.O Sentido da escola para o aluno	Psicologia Histórico Cultural - Lev. S. Vigotski Abordagem sobre Educação - Paulo Freire
3.Atos ameaçadores de face e a docência 4.Atos ameaçadores de face do outro: impolidez/violência verbal na escola	Impolidez Linguística - Jonathan Culpeper; Pesquisadores na área de (im)polidez/violência verbal Erving Goffman Brown e Levinson
5.Mal-estar psíquico e a docência 6.Mal-estar psíquico do adolescente na escola	Psicanálise de Sigmund Freud Pesquisadores psicanalistas - estudos sobre mal-estar na escola/ Síndrome de <i>Burnout</i>

Fonte: Elaborado pela autora

### Questões de pesquisa

- a) Como professores e alunos significam a escola?
- b) Que imagem (face) o aluno constrói acerca de si?
- c) Como os alunos percebem seus professores?
- d) Há narrativas sobre situações de sofrimento e atos de fala ameaçadores de face (impolidos), vividos pelo aluno, que tenham relação com o contexto escolar?
- e) Como os professores percebem seus alunos?
- f) Como o docente significa a adolescência?
- g) Que imagem (face) o docente constrói acerca do “ser professor”?
- h) Há narrativas de situações de sofrimento e atos de fala ameaçadores de face (impolidos), vividos pelo docente, que tenha relação com o contexto escolar?

### 3.2 Universo da pesquisa e participantes

O universo da pesquisa é uma instituição escolar pública, situada no Município de Fortaleza. Foi definido que a investigação seria realizada com alunos adolescentes, que estivessem no nono ano do Ensino Fundamental, e com os docentes dessa série de ensino. O processo inicial ocorreu por meio da inserção na escola, que descreverei, posteriormente, de modo mais detalhado, a fim de que eu pudesse apresentar a proposta da pesquisa, conhecer a estrutura organizacional do local e o grupo de profissionais responsáveis; além de, a partir da anuência do grupo gestor da escola, poder tomar as devidas providências referentes à documentação de autorização da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará- UECE.

A necessidade da investigação se fundamenta tomando como base dados de pesquisas, citados anteriormente nesta tese, assim como a minha práxis na área de Psicologia Escolar, da Psicanálise e da docência. Parte do contato com informações que apresentam questões referentes à incidência de sofrimento psíquico e de adoecimentos dos sujeitos (docentes e discentes no período da adolescência) e, paralelamente, relacionadas a um determinado segmento de ensino, no caso o nível Fundamental.

A amostra era inicialmente prevista para abranger todos os docentes que ensinam no nono ano da escola. No que tange aos alunos, à quantidade de discentes definida na pesquisa foi em número de nove alunos, pertencentes às salas previamente consultadas e que se voluntariaram a participar. A escola em questão possui turmas de nono ano com uma quantidade de alunos, por sala, que varia entre 33 e 35 estudantes.

No que tange ao critério de inclusão dos sujeitos da pesquisa, a escolha do segmento docente do Ensino Fundamental ocorreu em função de informações de pesquisa (LEVY, 2010) que apontam professores, desse nível de ensino, como os mais vulneráveis aos sintomas da Síndrome de *Burnout*, que é definida como uma espécie de grave estresse laboral, um adoecimento psicossomático, emocional e relacional, advindo do trabalho. Os professores, além de vivenciarem cotidianamente situações profissionais de enorme grau de exigência e um volume extenso de trabalho, estão diante de alunos de variadas faixas etárias, que abrangem parte da infância (mais especificamente, no caso do primeiro período), da pré-adolescência e da adolescência, implicando uma multiplicidade de interesses, comportamentos e solicitações aos docentes. Foram incluídos como participantes na pesquisa todos os professores, independente do gênero e idade, que ensinam o nono ano da escola.

No que tange ao critério de inclusão dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental, além dos indícios encontrados em pesquisas sobre sofrimento psíquico de adolescentes na escola, já discutidos nesta tese, justifica-se por ser parte de uma população de sujeitos que estão vivenciando a adolescência, com suas especificidades psicossociais, seus desafios enfrentados nos processos de aprendizagem e na busca de um lugar no “mundo dos adultos”, numa sociedade contemporânea marcada pela contradição, a meritocracia e a desigualdade de oportunidades sociais.

Considero importante ratificar que a adolescência é um conceito complexo, que abrange uma leitura cuidadosa de aspectos não apenas biológicos, mas essencialmente psicossociais, afetivos e relacionais. Nessa direção, os discentes do nono ano, estando na transição para o Ensino Médio, que possui demandas futuras de atuação social e profissional,

estão inseridos num contexto pessoal e institucional que pode produzir momentos de tensão, de angústia, de conflitos interpessoais agudos e mesmo de grande sofrimento psíquico.

Foram incluídos na pesquisa alunos na idade entre 12 e 18 anos, critério que delimita o “período” da adolescência, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), independente do gênero, e que cursavam o nono ano do Ensino Fundamental.

Em relação aos critérios de exclusão dos sujeitos da pesquisa, no segmento docente, não seriam incluídos professores do nono ano que estivessem ocupando cargo de gestão (direção, supervisão e coordenação) na escola pesquisada. No segmento alunos, não participariam da investigação os discentes do nono ano que não estivessem situados na faixa etária entre 12 e 18 anos.

### 3.2.1 Aspectos Éticos da pesquisa

Tendo ocorrido, em dezembro de 2018, o meu processo de Qualificação do projeto de pesquisa, o procedimento que se seguiu foi o envio ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará. Juntamente com o projeto de pesquisa, foram levadas ao Comitê de Ética a Carta de Anuência da escola, foco da pesquisa, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido.

Ciente do fato de que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, conforme enfatiza a Resolução de Nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (2012), saliento a importância de se primar pelo zelo, integridade e bem-estar dos participantes, sendo necessário a explicitação de possíveis desconfortos que possam ser suscitados pela situação de pesquisa. Por essa razão, foi necessária a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) como instrumentos de compromisso ético para com os sujeitos da pesquisa, pois “o consentimento informado é o acordo inicial que sela a colaboração e, como tal, é instrumento essencial para discutir as informações e pressupostos que norteiam a pesquisa”, conforme mencionam Spink e Menegon (1999, p 91).

Importante enfatizar que os participantes da pesquisa que integram a categoria discente e que, por terem abaixo de dezoito anos, assinaram um “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” (TALE), após os pais ou responsáveis assinarem um TCLE, autorizando sua participação. No caso dos docentes, participaram mediante a assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE).

Diante de potenciais riscos e/ou desconfortos, salientei (nos termos) que poderia ocorrer na realização da pesquisa algum desconforto físico, em termos de cansaço dos sujeitos participantes, ao longo do processo de pesquisa, uma vez que seriam realizados encontros em seus locais de estudo (alunos) e de trabalho (docentes), numa rotina dinâmica que é inerente ao ambiente escolar, totalizando com cada participante, no máximo, quatro encontros. Também houve a intenção de se escolher um local adequado para a realização das atividades de pesquisa, no sentido de se buscar um espaço reservado, silencioso e com ventilação adequada. Entretanto, esse foi um contínuo desafio, uma vez que a escola é um ambiente dinâmico, com atividades externas que podem trazer ruídos, além de nem sempre ter salas disponíveis (com acústica satisfatória) para atividades extras, como numa situação de pesquisa.

Outro cuidado assegurado refere-se às informações pessoais dos participantes, em decorrência das respostas fornecidas por eles nas entrevistas e nos encontros em grupo. Considerei que são experiências que podem gerar algum constrangimento ou situações de tensão aos participantes, por ter conteúdos pessoais, como opiniões e sentimentos, expressos ao pesquisador e, no caso das situações grupais, também aos outros participantes. Poderia também trazer embaraço, nesses encontros, a solicitação de que a entrevista e o encontro em grupo fossem gravados. Os riscos elencados, em ambas as situações, foram explicitados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, com o devido detalhamento dos métodos a serem utilizados e os passos a serem trilhados na pesquisa; além de ter sido fornecido a explicação de dúvidas no momento em que esses documentos foram apresentados a eles. Ratifiquei que os participantes também teriam a garantia de que não seriam identificados na pesquisa e que as informações fornecidas teriam seu sigilo garantido.

### **3.3 Constituição do *corpus***

O *corpus* é composto por professores do Ensino Fundamental e de alguns de seus alunos do nono ano, como explicitado anteriormente. Abrange a realização do uso de dois instrumentos de coleta de dados, que são a entrevista e o encontro em grupo.

A entrevista é composta de um roteiro semiestruturado, com espaço também para indagações dos participantes, para além do roteiro elaborado (posto nos anexos deste trabalho). Considero as práticas discursivas dos sujeitos como relatos do que constroem acerca da realidade (psíquica e social); vozes que estão imbricadas com seus contextos pessoais, institucionais e socioculturais, que aqui menciono separados, por necessidade

didática, mas que estão entrelaçados na vida dos sujeitos. Esses constructos, que se apresentam em forma de linguagem, conduziram-me a conceber “a entrevista como prática discursiva.” (PINHEIRO, 1999, p. 186).

No que se refere ao encontro em grupo, planejei, inicialmente, trabalhar com temas direcionados ao contexto educacional, como “significado da escola”, “adolescência” e “relação professor-aluno”, estando ciente de que podiam surgir novas categorias, a partir dos temas discutidos. De fato, ainda na ocasião das entrevistas, a partir da narrativa de todos os alunos entrevistados, ficou explícita a necessidade de inserir nos encontros em grupos futuros, temas como *bullying* e relações interpessoais, com ênfase nas interações aluno-aluno. Nessa direção, não houve retirada de temas e sim acréscimo de temática para ambos os segmentos participantes da pesquisa.

Ficou definido que o primeiro instrumento de pesquisa a ser utilizado seria a entrevista individual e, posteriormente, o encontro em grupo. Essa sequência foi prevista para ambos os segmentos, docente e discente. Contudo, esse planejamento poderia sofrer alterações em virtude de alguma necessidade que surgisse no contexto de pesquisa. O uso de técnicas de pesquisa que envolve a fala e as interações entre os sujeitos, pode sofrer interferências no que se refere à espontaneidade dos participantes ou à fidedignidade das informações, devido à presença de um “observador”, bem como do uso de gravadores, assim como decorrentes dos malogros que se apresentam na linguagem, nos encontros intersubjetivos. Ocorrem, como salienta Pádua (1997), situações nas quais “os entrevistados podem não dar as informações de modo preciso ou o entrevistador pode avaliar/julgar/interpretar de forma distorcida as informações obtidas.” (p.64). Todavia, quando se opta por uma metodologia “mais controlada”, nas palavras de Santoro, Kulikowiski e Silva (2017), como ocorre em testes escritos, “os dados podem perder traços da oralidade – como repetições, omissões, falsas partidas– e que tendem a simplificar atos de fala que na interação oral seriam mais longos e sofisticados.” (p. 336).

Numa situação de pesquisa se está diante do desafio de um encontro que não envolve apenas participante e pesquisador, posto que “na cena discursiva muitas vezes se fazem ouvir e não apenas as dos que enunciam perguntas e respostas.”(PINHEIRO, 1999, p. 188). A entrevista e o encontro em grupo podem se apresentar como instrumentos de análise da palavra “solicitada” pelo pesquisador, assim como a que se constitui espontaneamente, podendo trazer em seu bojo a dimensão da história dos participantes, dos desejos, das contradições, dos tropeços que a língua comporta, assim como os sentidos que emergem no



processo de interação. Pode pôr o pesquisador também diante do enigma, posto que “do mistério a realidade se alimenta. O mistério torna a realidade porosa, o vocabulário, impreciso. A resposta precisa, sim ou não, encerraria a busca.” (SCHÜLER, 2010, p. 21).

### 3.3.1 A inserção no campo de Pesquisa

No início do ano de 2019, após a definição do local de pesquisa e a autorização do grupo gestor da instituição implicada, dei início ao processo de análise de meu Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Após a aprovação, de acordo com o Parecer de Nº 3.223.610/ CAAE: 08811419.5.0000.5534, em 26 de março de 2019, reiniciei os contatos com a direção da escola a fim de explicar o processo de atividades em campo a ser efetivado.

Após reunião com o grupo gestor da escola e o seu precioso apoio para a efetivação da pesquisa, dei início aos primeiros contatos com os professores, que foram realizados individualmente. Dessa forma, fui solicitando suas participações na pesquisa para, em seguida, agendar a entrevista. Concomitantemente a efetivação das entrevistas com os docentes, realizei entradas nas três salas do nono da escola (salas com funcionamento no período da manhã e no horário da tarde).

O meu objetivo foi apresentar ao grupo a proposta de pesquisa e realizar o convite à participação. Em decorrência do número de turmas e da significativa quantidade de alunos por sala, escolhi três alunos de cada nono ano. Primeiramente, recolhi o nome dos alunos que desejavam participar. Dos que se voluntariaram, três foram sorteados, o que totalizou nove participantes. Deixei uma lista dos voluntários (não sorteados), caso houvesse alguma desistência ou não autorização, por algum responsável, para participar na pesquisa. O passo seguinte foi entregar aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que levassem para o responsável, uma vez que a Direção já me avisara que não haveria reunião de pais naquele período e que não teria como ocorrer encontros que já não estivessem previstos no calendário escolar.

As atividades de coleta de dados, efetivamente, datam do período de junho de 2019 a janeiro de 2020, excluindo-se os meses de julho (férias), o recesso de final de ano e os períodos de atividades avaliativas (bimestrais) na escola, os quais percebi como momentos de difícil agendamento de entrevistas ou encontros em grupo. Uma dificuldade na consecução das metas de pesquisa foi conseguir acessar aos horários dos participantes.

No caso dos docentes, por terem uma carga horária extensa, quando não, realizarem atividades extra-escola, o que inviabilizava o contato com os participantes em determinadas ocasiões. Em se tratando dos alunos, minhas dificuldades residiram na conciliação de horários, devido à dinamicidade do contexto escolar e da quantidade de atividades que eles realizavam. Outra variável que interferiu, negativamente, no andamento do cronograma de pesquisa, foi a comunicação com os responsáveis pelos alunos (pais, avós), que ocorreu indiretamente, havendo certa demora na devolução dos Termos de Consentimento.

### ***3.3.1.1 As entrevistas e os Encontros em Grupo com professores e alunos***

As atividades de coleta de informações foram realizadas em dois locais da escola, sendo eles o laboratório de informática e salas de aula, cujos horários de funcionamento ocorriam em outro turno. Nessas últimas, houve interferência de ruídos, pois em algumas ocasiões estavam sendo realizadas atividades externas com alunos. Por essa razão, há alguns trechos em que não foi possível a compreensão de determinadas frases ou palavras dos participantes.

#### ***3.3.1.1.1 As entrevistas***

Mesmo com alguns empecilhos no processo de coleta de informações, que são passíveis de acontecer em uma instituição de ensino, as entrevistas com os docentes foram efetivadas com sete professores que ensinam no nono ano da escola. Dois docentes do nono ano pediram para não participar da pesquisa e um docente solicitou que, ao invés de ser entrevistado, escrevesse suas respostas, a partir do roteiro escrito.

No que se refere aos discentes, houve a participação de seis alunos. Ocorreram desistências de alunos que, inclusive já tinham recebido o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e também casos em que os pais não autorizaram a participação do filho na pesquisa.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes. No caso dos professores, aconteceram no horário de seus planejamentos de ensino. Apenas um docente solicitou que fosse realizada antes de sua entrada em sala de aula,

no início da tarde. No que tange aos alunos, as entrevistas ocorriam quando tinham tempo livre entre as aulas ou antes de iniciar as atividades em sala.

### 3.3.1.1.2 Encontros em grupo com docentes e discentes

#### **Encontro com os docentes**

Na realização da atividade em grupo com os docentes, encontrei dificuldade na realização de um encontro que reunisse todos os participantes, pois havia uma incompatibilidade de horários entre eles, além do fato de terem uma carga de atividades consideravelmente alta e, alguns, com atividades em outros locais de trabalho. Após algumas tentativas de agendamento, houve o encontro, constando da presença de quatro docentes (duas professoras e dois professores), dos sete profissionais participantes da pesquisa.

#### **Descrição da atividade em grupo**

Conforme mencionei na seção 3.3, os temas da atividade em grupo com os professores relacionavam-se a “significado da escola”, “adolescência” e “relação professor-aluno”. Ao longo do processo de pesquisa, percebi a necessidade de introduzir a temática do *bullying* no encontro em grupo a ser realizado com os professores, em decorrência do conteúdo ter sido significativamente mencionado pelos discentes, ao longo das entrevistas que realizei.

O encontro teve a duração em torno de 1 hora e trinta minutos e constou de dois momentos, com a apresentação de dois vídeos (curta metragem), seguidos de uma discussão sobre os temas suscitados. Inicialmente, expliquei o objetivo do encontro, acrescentando que assistiriam a dois curtas e que gostaria que eles escrevessem em um papel sobre as impressões que tivessem acerca dos vídeos. Solicitei que registrassem o que percebessem das cenas, qual a mensagem (ou mensagens) presente nos vídeos, o que sentiram e o que mais desejassem acrescentar.

Após a apresentação do primeiro vídeo, fizeram registros escritos. Em seguida, iniciava o diálogo com o grupo sobre o que escreveram. O primeiro momento constou da apresentação de um vídeo denominado *Corto Animado Bullying Blender* (2014), com duração de 4 minutos e 13 segundos, que trata sobre *bullying*.

Após a finalização da discussão, iniciei a segunda parte do encontro. Apresentei um trecho de 2 minutos e 55 segundos do filme *Sociedade dos poetas mortos* (1997), que

consta de uma cena de sala de aula em que um professor solicita aos seus alunos que leiam suas produções escritas (no caso, uma poesia). Nesse segundo momento, segui a mesma sistematização trabalhada com o primeiro vídeo, ou seja, apresentação, registro escrito e discussão em grupo.

### **Encontro com os discentes**

O encontro realizado com os alunos totalizou em dois, contando com a presença de cinco discentes, que haviam participado das entrevistas. Com o aluno de outro turno, que era o único participante de seu horário, realizei, além da entrevista, uma atividade individual, com conteúdo semelhante à atividade realizada com o grupo de alunos. Embora tenha sido apenas mais um encontro, foi possível abordar quantidade de temas similar, uma vez que por ser único participante, tinha tempo o suficiente para trabalhar as questões solicitadas.

### **Descrição das atividades em grupo**

#### **Primeiro Encontro**

Os temas centrais do primeiro encontro com os alunos foram Relações Interpessoais e Significado da escola. Cada participante recebia uma questão sobre um tema, respondia por escrito para depois conversarmos no grupo. Após o diálogo em grupo, com comentários e reflexões sobre a solicitação dos depoimentos, da escuta das expressões espontâneas, eu apresentava os temas seguintes, sempre com o tempo de, no mínimo, 15 minutos para que escrevessem e depois iniciássemos uma nova discussão. Os enunciados foram: “Quais são os elementos essenciais que devem existir numa relação entre pessoas? (o que não deve faltar)”; “Em sua opinião, como as pessoas costumam se relacionar em sua escola?”, “Quais as razões que levam alguém a ir à escola?” (questão que foi desdobrada em “O que me leva a ir à escola?”) e, por último, “Qual a escola dos meus sonhos?”. Após a discussão de cada tema, eu perguntava aos participantes se desejavam acrescentar algo, fazer comentários ou alguma indagação.

#### **Segundo Encontro**

No que se refere ao segundo encontro, ocorreu em um dia um pouco atribulado, pois os alunos já estavam em período de avaliações finais. Constou da apresentação de um vídeo denominado *Corto Animado Bullying Blender* (2014), com duração de 4 minutos e 13

segundos, que trata sobre *bullying*. Os participantes recebiam a orientação inicial de que assistiriam a um curta (entreguei papel e caneta/lápis, caso desejassem anotar algo) e, em seguida, comentariam sobre o que assistiram.

Após a finalização do vídeo, perguntei sobre que comentários teriam a fazer. Após as falas, acrescentei algumas indagações do tipo, se poderia ter ocorrido outro desfecho na história, qual a importância da ação das pessoas na cena e se alguém do grupo já havia assistido a filme/vídeo acerca do tema sobre o qual estávamos discutindo.

Em seguida, propus que formassem duplas e entreguei papéis com uma reflexão/indagação ainda sobre a temática do vídeo. Conversavam por certo tempo e, quando tivessem contemplados os tópicos que receberam, traziam a discussão para o grupo. Os sub-temas discutidos foram “se conheciam alguém que já havia passado pela experiência mostrada no curta (ou se eles próprios já tinham vivido)”, “a quem pediu/ram ajuda”, “o que sentiu/ram (presenciando ou sendo alvo/s)” e “o que as pessoas fizeram para tentar solucionar a questão”.

Considero importante demarcar desses momentos em grupo com professores e alunos, que dos temas trabalhados existem os que foram levados ao campo a partir de um projeto de tese, e aqueles que foram ressignificados ao longo do fluxo das interações entre pesquisadora e participantes. Desde as entrevistas, a cada nova narrativa que eu testemunhava se intensificava a presença de temas como violência verbal, a centralidade das relações interpessoais e o lugar da escola como lugar de reconhecimento do outro. Nessa direção, e em especial em relação ao grupo de adolescentes participantes, senti a necessidade de escutá-los um pouco mais sobre o que os afligiam, sobre o que denominavam com a expressão contemporânea *bullying*.

Outro motivo para os temas que se seguiam, é que percebi durante as entrevistas com discentes que algumas participantes (Maria e Luiza, para ser específica) sentiam certa dificuldade (constatada em todos os encontros) de falar sobre assuntos cotidianos de suas vidas escolares; parecendo não conseguir expressar o que desejavam. Permito-me hipotetizar que havia o desejo de expressão (e/ou de estar ali), pois se fizeram presentes em todos os momentos da investigação, voluntariamente, mesmo estando cientes de que podiam sair da pesquisa espontaneamente, a qualquer momento, conforme estabelecido no TALE que assinaram. Utilizei diferentes suportes (discursivos) para conversar com o grupo, como a escrita (individual e em pares), o desenho, o vídeo, além da expressão oral. Recorri também ao uso de estratégias para criar situações/cenas fictícias/imaginárias e, gradativamente,

correlacionar com as possíveis (ou não) vivências dos próprios participantes, no dia a dia da escola.

### O diário de campo

Além das entrevistas e dos encontros em grupo, considero essencial para as reflexões de pesquisa, assim como para o exercício ético de atuação no campo, os momentos em que pude estar presente na escola, conversando com os gestores, convivendo nos horários de recreio, de planejamento de atividades do professor, em evento cultural da escola e em encontros festivos com os profissionais da instituição. Antes de iniciar a discussão sobre as informações de pesquisa, apresento um quadro-síntese das atividades que desenvolvi no local de investigação (entre janeiro de 2019 e janeiro de 2020) e os passos seguintes da análise das informações coletadas.

**Quadro 6 - Atividades de Pesquisa**

(continua)

<b>INSERÇÃO NO CAMPO</b>
1. A Qualificação do projeto de pesquisa ocorreu em dezembro de 2018. Em janeiro de 2019 foi realizado o primeiro contato com a Direção da Escola onde a pesquisa foi realizada. Primeiramente, por telefone e, em seguida, de forma presencial. Após o contato e anuência para a realização da pesquisa, foi iniciado o processo de solicitação de autorização da investigação ao Comitê de Ética da UECE.
2. O projeto Prática discursiva de professores e de alunos do Ensino Fundamental: constituição humana, sociedade e mal-estar na escola, foi aprovado pelo CEP (Parecer: 3.223.610/ CA AE: 08811419.5.0000.5534) em 26 de março de 2019.
3. Após a autorização pelo Comitê de ética, houve Reunião com direção e coordenação da escola para apresentar, com maiores detalhes, os passos da pesquisa a ser realizada.
4. A partir de maio de 2019, foram sendo efetivados encontros gradativos com professores, do nono ano da escola, para apresentar a pesquisa e realizar convite para participação. Ficou acordado que participariam de entrevistas e atividades em grupo.
5. Entrevistas com docentes: do total de professores do nono ano, dois solicitaram não participação na pesquisa. As entrevistas ocorreram entre junho e agosto de 2019, de acordo com dias e horários disponibilizados por eles/elas.
6. Entrada nas salas do nono ano para explicar aos alunos acerca da pesquisa, tendo sido feito levantamento de interesse para a participação. Foram informados que receberiam um documento para os pais assinarem. Ficou acordado que participariam de entrevistas e de atividades em grupo.
7. Nova(s) entrada(s) em sala e entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, aos alunos, juntamente com um Comunicado oficial da Escola, informando sobre a realização da pesquisa. Posteriormente, retorno em cada sala para receber a segunda via do Termo assinado pelos responsáveis. *As entradas em sala ocorreram a partir de junho de 2019. Foi um processo longo até que as primeiras entrevistas ocorressem, por ser necessário, em se tratando de alunos abaixo de 18 anos, a solicitação de

**Quadro 6 - Atividades de Pesquisa**

(conclusão)

autorização dos pais. Além desse fator, houve desistências de participação na pesquisa, a não autorização do filho na participação da pesquisa, por parte de alguns pais, e também mudanças de horários nas entrevistas, advindas da própria dinâmica da instituição escolar.
8. Entrevistas com alunos, iniciadas em agosto de 2019. Seis alunos foram entrevistados.
9. Realização das primeiras transcrições de entrevistas de professores (agosto de 2019).
10. Atividades com grupo de alunos (dois encontros)– dias 29 de novembro e início de dezembro de 2019.
11. Atividade com grupo de professores – 9 de janeiro de 2020
12. Transcrições de entrevistas e dos encontros em grupo: interrompidos por um determinado período, com fechamento em julho de 2020.
13. Entre janeiro de 2020 e início de março, foram realizadas transcrições, um encontro em grupo com professores (janeiro) e estudos referentes à tese, como um todo.
14. Participação em outras atividades no campo: feiras científicas, datas comemorativas da escola; momentos de convivência na sala dos professores – entre maio de 2019 e janeiro de 2020

Fonte: Elaborado pela autora.

#### **4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

A ideia de uma orientação de pesquisa voltada para as práticas discursivas, termo que remete à consideração da linguagem como ato, traz a dimensão de uma escuta e de uma análise subsequente, não como forma de captação direta da realidade (anunciada ou revelada), mas com foco no processo, na mobilidade e nos sentidos produzidos pelos sujeitos na interação com a pesquisadora (e com as tantas outras vozes que emergem nos e dos discursos). Os sentidos, então, não estão contidos na linguagem em sua dimensão material, objetiva, mas no discurso, como prática de construção de realidades.

A análise das informações de pesquisa foi estabelecida para ocorrer em duas etapas. Primeiramente, apresento as informações referentes aos participantes docentes e, em seguida, aos discentes. As discussões ocorrem a partir das categorias de análise, assim como das questões de pesquisa, já especificadas anteriormente neste trabalho. Os conteúdos dos dois instrumentais de pesquisa (entrevista e atividade em grupo), assim como os temas relacionados aos docentes e discentes, serão mencionados ora em separado, ora em conexão. Essa estratégia justifica-se pelo fato das temáticas trabalhadas estarem integradas, tratando-se de participantes que compõem um núcleo em comum, que são as salas de aula do nono ano do Ensino Fundamental da escola. E é em virtude da intrincada conexão entre os dois grupos que, em alguns momentos, as correlações interpretativas se antecipam, havendo comentários cruzados sobre as análises de cada campo pesquisado.

Como parte do processo de organização e interpretação das informações colhidas apresento a seguir as categorias de análise, derivadas dos troncos temáticos Mal-estar, Instituição escolar e Linguagem, e as questões de pesquisa. Nessa direção, delimito a sequência que estabeleci para o tratamento dos materiais de investigação. Antes, contudo, ratifico que tanto os temas inerentes a cada categoria quanto os relacionados às questões de pesquisa, se interpenetram, o que permite ao que denominei sequenciamento, um movimento não linear entre os temas trabalhados.



**Quadro 7 – Organização dos dados de pesquisa**

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Enunciados referentes às questões de pesquisa</b>
1. O Sentido da escola para o professor	1. Imagem (face) que o docente constrói sobre o “ser professor”
2. Atos ameaçadores de face e a docência	2. Percepção do professor sobre os seus alunos Adolescentes
3. Mal-estar psíquico e a docência	3. A face docente construída pelo aluno
4. O Sentido da escola para o aluno	4. A imagem que o aluno adolescente possui de Si
5. Atos ameaçadores de face do outro: impolidez/violência verbal na escola	
6. Mal-estar psíquico do adolescente na escola	

Fonte: Elaborado pela autora.

O tratamento que destino às informações parte de uma concepção de linguagem como elemento singular de um falante. Algo que se constitui a partir de inscrições históricas de suas experiências diversas no mundo da cultura, vivências de um tempo que ainda não terminou, que não está predeterminado, nem passível de ser compreendido como algo a se decifrar. Enfatizo a partir dessa ideia a presença de um Sujeito. E considerá-lo, como acentua Kupfer (2000), é aguardar aquele que “poderá dizer-se escrevendo, por exemplo, uma poesia, na tentativa de capturar ou dar forma aos paradoxos que o movem” (p. 125), em um contexto que é, também, em movimento.

No que tange ao processo de análise das informações, proponho uma experiência de diálogo entre autores variados, com o intuito de pensar a condição humana e seus inquietantes, complexos e, por vezes, enigmáticos dizeres. Com as abordagens centrais especificadas e em intercâmbios com os diferentes autores, estabeleci como meta efetivar uma análise das informações encontradas sem a recorrência a relações lineares de causalidade entre os fenômenos discursivos. Ratifico que estou em campos teóricos e epistemológicos distintos, cujos conceitos diferem, mas não impossibilitam uma interlocução significativa acerca da condição humana por terem interesses investigativos de pesquisa que, em determinados aspectos, se aproximam. Refiro-me aqui à preocupação ética frente às relações de sofrimento, de contínuos conflitos e tensão que uma vida em sociedade constantemente nos impõe.

#### 4.1 Discussão dos resultados

A leitura do fenômeno linguístico, por meio das produções discursivas dos sujeitos da pesquisa, deve estar ancorada na compreensão de que o discurso constitui a vida social e, graças a ela, torna-se possível. É considerando a dialética entre linguagem e existência que se pode conjecturar sobre falas e sentimentos, assim como possibilidades de intervenção nos rumos da história, nos acontecimentos sociais que afetam os sujeitos e fomentam ou intensificam seus mal-estares no e com o mundo. E, ao mesmo tempo, é resistindo à pretensão de uma “racionalidade” inquestionável que se pode compreender melhor a história alheia, que também é, sob determinado ângulo, a de cada um de nós. É movida por esse sentimento que inicio as minhas impressões sobre as narrativas de docentes e discentes da escola em que atuei como pesquisadora.

Em estudos acerca da interação verbal, Cabral e Albert (2017) evidenciam a importância de variados fatores que influenciam nesse processo, em especial, o próprio contexto fomentado durante a interlocução, tanto na produção dos enunciados quanto na interpretação realizada pelos interlocutores.

As reações de cada um dependem muito da interpretação que eles fazem do outro; entra em jogo igualmente nessa interpretação o estatuto de relações que unem os participantes, ou seja, qual é a relação social entre eles, e o laço afetivo, estabelecendo o grau de proximidade entre eles [...] Há que se considerar, ainda, para os estudos das interações verbais, o conjunto dos conhecimentos, das crenças, dos preconceitos, dos sentimentos dos envolvidos na interação (CABRAL; ALBERT, 2017, p. 272).

Parto da citação das autoras para enfatizar, incansavelmente, que é de uma totalidade que a linguagem trata. Transponho a discussão que realizam (sobre interações nas redes sociais) para evidenciar o encontro entre pesquisadora e participantes, que me põe diante do imprevisível de vozes, por vezes reconhecíveis, em outros momentos, tomadas por pausas breves ou longas interrupções e silêncios e prantos. Falo de uma experiência com todo um corpo de significação que incluem a situação imediata, os discursos manifestos com seu vasto potencial de ocultamento e as inúmeras interconexões com histórias e tempos de um sujeito que é singular e múltiplo em sua estadia no mundo. Pessoas que podem trazer em suas narrativas a presença da poética de Lispector (1990) quando pergunta “eu não tenho enredo de vida? sou inopinadamente fragmentária. Sou aos poucos. Minha história é viver.” (p. 78).

E esse encontro não deve existir com implacidez ou pressa, mesmo com sua temporalidade prevista, pois é de outro tempo que se vale para ser possível ouvir e

compreender que do sujeito da linguagem, podemos ter algumas pistas. E é com ele, em sua riqueza simbólica, que me propus a traçar ideias, reflexões e indagações em meio às produções discursivas de professores e alunos. Para essa jornada contei com as contribuições de vários autores e com as críticas necessárias e sugestões dos professores (orientadora, membros da banca de qualificação e pareceristas do seminário de tese) que me acompanharam na construção deste escrito.

#### 4.1.1 Análise das informações referentes aos docentes

As análises constantes nesta seção são referentes aos dados de entrevistas e de um encontro em grupo que realizei com professores que ministram aulas nos nonos anos de uma escola pública em Fortaleza. O número de professores participantes da entrevista foi de sete. Desse total, quatro docentes estavam presentes no encontro em grupo. A idade dos docentes está no intervalo entre 28 e 61 anos.

Apresentarei trechos de seus discursos os quais são analisados a partir da organização das categorias, questões de pesquisa e do referencial teórico-metodológico que a fundamenta. O nome de todos os participantes foi substituído a fim de se respeitar o sigilo, tendo os docentes sido denominados Júlia, João, Márcio, Ana, Paulo, Roberto e Sandra.

- a) Categoria - O Sentido da escola para o professor.
- b) Enunciados (relacionados à questão de pesquisa) – Imagem (face) que o docente constrói sobre o “ser professor”, Percepção do professor sobre os seus alunos adolescentes.

Pesquisar o espaço educacional prevendo uma análise que contemple os segmentos docente e discente, trouxe para este trabalho importantes informações acerca dos aspectos intersubjetivos na escola, considerados elementos essenciais para se compreender, pelo menos em parte, importantes questões presentes no cotidiano institucional. Iniciarei as reflexões sobre as falas dos docentes a partir das categorias referentes ao sentido que os professores conferem à escola, assim como a sua práxis docente. Nessa mesma categoria, tecerei observações acerca da concepção que o professor tem de seu aluno, o que engloba, até certo ponto, a compreensão que possui sobre a adolescência.

Antes de apresentar trechos<sup>12</sup> de seus discursos trago um curioso comentário que um participante discente fez sobre o “ser professor”, que acaba por tocar em importantes aspectos das discussões subsequentes no que tange às falas dos docentes, assim como da literatura sobre o contexto escolar atual.

Hum, como cada professor é de uma, é uma pessoa diferente, né, eu vejo muito que eles têm a... alguns professores acabam até, como minha mãe até já falou comigo, que ela já foi professora na escola que eu já fui aluno (riu). E ... que alguns professores até ficam com problemas psicológicos, porque lidam com outras pessoas, né, são cada uma é ... de um jeito diferente. Eu acho que tem, pra ser professor você tem que ter um psicológico muito bom, você tem que ter muita paciência com alguns alunos. E acho que é, é só isso, eu não sei explicar direito. (Fernando)

Fernando traz uma percepção do lugar do professor, que para ele é sujeito singular, assim como cada aluno possui suas diferenças, como alguém que transita em um espaço desafiador que pode, inclusive, fazê-lo adoecer.

O participante acrescenta que para a realização da atuação docente torna-se necessário, então, ter boas condições psicológicas e elevada cota de paciência. Fernando, conforme apresentarei nas narrativas dos alunos, é o participante da pesquisa que mais comenta sobre eventos conflitantes em sala de aula que, para ele, podem prejudicar o andamento nas situações de ensino-aprendizagem. Após suas palavras, introduzo os comentários dos professores sobre como concebem a função docente.

Pois é, né, um professor tem que ensinar, né. Ensinar, tirar dúvidas, pegar no pé, é, chegar junto do aluno, se preocupar porque às vezes ele tá triste, corrigir as tarefas, é, ligar pros pais. Fazer aquele trabalho tutorial, né, que hoje em dia a internet tá conseguindo fazer... ocupar o lugar do professor, né, antes nós éramos os únicos, únicos ... depois da família [...]. (professor Márcio)

Eu acredito que o professor ele não tem a função só de ensinar o conteúdo. É...faz parte, lógico, é indispensável. Mas hoje ele tem outras funções, que é educar. É ...o professor hoje tem funções que num é nem é pra ser dele, mas ele tem que, hoje na sala de aula ele passa, ele é, acaba sendo um pouco de psicólogo, um pouco de conselheiro, um pouco de, de ...é... Mas ele é tudo, porque o aluno, você tem que tá sempre observando os alunos porque você num pode ignorar, porque às vezes um aluno pode tá passando por uma dificuldade, né, aí (inaudível) questão da avaliação. Você tem que avaliar o aluno como um todo. Entender o comportamento daquele aluno. Então, o professor vai além do conhecimento, do conteúdo. (professora Júlia)

A função do professor? É tentar, né, assim... na medida do possível orientar, também, mostrar um bom caminho pra eles. Não só em relação ao conteúdo [...]. Mas tentar mostrar pra eles é...caminhos bons que e... tem tanto hoje em dia eles têm tan... aparece tanta coisa na vida deles...principalmente, né, nos alunos, nos

<sup>12</sup> Os sinais gráficos representados por três pontos significam pausas breves nas falas. Os representados por três pontos postos entre colchetes, indicam que está sendo transcrito um trecho dos discursos.

alunos que a gente tem. Então, eles têm tantos problemas em casa, com a família. Então eu acho que a gente também tem essa ... esse lado de mostrar coisas simples (fala a última palavra de modo enfático), em relação à educação mesmo. (professor Roberto)

A função do professor é formar, ajudar na formação de pessoas. Eu acho. Eu acho num é só aquela... o mercado de trabalho. Eu num acho que é isso. Eu acho que é uma formação no nível geral, como pessoa, como ser social. É ... em seu desenvolvimento, ajudar o aluno a se descobrir. Eu acho que essa é o, a função do professor pra mim. (professor João)

O discurso do professor Márcio sobre o trabalho docente relaciona a função (histórica) da escola ao âmbito do ensino, da administração de tarefas, do chamar atenção (“pegar no pé”) dos alunos e de recorrer à família. Ao mesmo tempo introduz elementos que precisam ser pensados nos moldes de uma discussão contemporânea com teor de urgência, quando menciona sobre a preocupação em se perceber os sentimentos do aluno, se ele está triste, utilizando a expressão “chegar junto”.

Essa observação não apresenta a dimensão da práxis do professor Márcio, uma vez que tenho como elemento de análise do seu fazer pedagógico apenas a sua fala. Contudo, em sua narrativa me apresenta uma concepção de docência em que o ensinar está conectado a uma percepção sobre o aluno em seus aspectos afetivo-emocionais. O professor também situa sua função como já tendo ocupado espaço significativo na vida do aluno (“depois da família”), que segundo ele está sendo perdido para a internet.

A narrativa do professor Márcio me reporta a uma discussão de Freire (1999) que enfatiza a importância de uma atuação docente como não limitada a repasses de conteúdos e que não seja indiferente à realidade do aluno, e sim concebida como inseparável da percepção ampla sobre o aprendiz como sujeito não apenas cognoscente, mas também de sentimentos, elemento considerado pelo autor como inseparável do ato de ensinar-aprender. Lajonquière (1993), partindo de outro lugar teórico, também salienta a inseparabilidade entre cognição e afeto como elemento essencial a ser considerado no contexto de ensino-aprendizagem. E é ainda com Freire (1999) que faço uma consideração à sensibilidade docente frente às “questões dos alunos”, como podemos acompanhar na citação a seguir.

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor [...] (FREIRE, 1999, p. 159-160).

Professora Júlia também faz menção a uma atividade docente que abranja atribuições (que ela refere como extrapolando a especificidade da função) que não se restrinja ao ensino de conteúdos, afirmando que em sua função ele (o professor) é “tudo”, considerando importante avaliar o aluno como um todo, o que inclui a consideração de suas dificuldades pessoais. A fala da professora Júlia, sobre um docente que desempenha diferentes papéis e se depara com impasses na relação professor-aluno, será retomada posteriormente, quando da discussão sobre a categoria referente ao mal-estar psíquico enfrentado pelo docente na atualidade.

No momento, destaco a questão a fim de pensarmos a concepção de docência da professora Júlia, a qual abrange o cuidado com problemáticas que o aluno possa apresentar e que são componentes centrais em meio aos desafios que a situação de ensino-aprendizagem comporta. Afinal, a escola como lugar institucional é espaço que inclui em seu interior a estrutura social ampla (que a constrói e por ela é também constituída) e microprocessos, ou seja, uma multiplicidade de vidas, com suas satisfações e dores, dificuldades e, por vezes, revoltas. De fato, “as demandas sociais que o espaço escolar assume, impactam no trabalho docente à medida que o professor realiza cada vez mais atividades que vão muito além de sua formação inicial.” (FREITAS, 2013, p.39).

O ser professor implica ser testemunha (partícipe, muitas vezes) de uma complexa realidade, pois “o trabalho implica sempre uma tarefa prescrita e organizada – de maneira declarada ou velada, enquanto trabalhar significa enfrentar o real – que é imprevisível, incontrolável, instável.” (MENDES; DUARTE, 2013, p. 15). Para Outeiral e Cerezer (2011)

A escola não pode “substituir” a família. Ela pode, entretanto, ajudá-la a discutir e a compreender melhor o que está acontecendo no mundo contemporâneo. Deve estar atenta para o fato de que muitos de seus alunos têm, na escola, o ponto fundamental para encontrar um espaço saudável para seu desenvolvimento (OUTEIRAL; CEREZER, 2011, p. 22).

Assim como os dois primeiros docentes, o professor Roberto destaca que a função docente não deveria ser limitada ao ensino dos conteúdos, mas também realizar um trabalho educativo que abra espaço para conversar com os alunos sobre caminhos a trilhar (“caminhos bons”, conforme suas palavras). Também apresenta a ideia de um aluno que possui um contexto familiar com dificuldades e, seguindo suas palavras, principalmente “os alunos que a gente tem”. Sua fala traz uma preocupação pedagógica e, também, uma concepção sobre o aluno que poderíamos precipitadamente entender como preconceituosa, uma vez que parece

existir, em sua visão, a separação entre alunos daquela escola e outros alunos. Mas, no caso específico desse professor ele apresenta, ao longo da entrevista, assim como no encontro em grupo, importantes referências aos alunos que o distanciam de um discurso segregador.

O posicionamento dos três professores citados, de pensar uma docência atenta à inseparável relação entre ensino sistemático e reconhecimento do aluno em termos afetivos, aponta para uma discussão nada recente, tampouco polêmica. Refiro-me a concepções disseminadas ao longo da história da educação no Brasil (e não apenas) de que o aluno não “adaptado” ao contexto escolar não aprenderia por razões emocionais relacionadas à vida familiar e, portanto, a escola não teria preocupações pedagógicas e mesmo éticas na situação suscitada, uma vez que as dificuldades são pensadas como originadas fora do ambiente escolar (LIMA, 2012). Freire (1999), contrário a uma concepção determinista do aluno em seu processo escolar, salienta o quão essencial é à profissão docente, a responsabilidade ética e a competência científica, dentro de determinados limites que a função exige para lidar com os desafios referentes ao discente. E reitera:

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna [...] não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. [...] Foi sempre como prática de gente que entendi o que-fazer docente (FREIRE, 1999, p.163-164).

No que se refere ao professor João, quando comenta sobre a função do professor, apresenta certa sintonia com a fala dos professores Márcio, Júlia e Roberto, acreditando existir algo a mais para ser trabalhado na escola, além de apenas uma funcionalidade intelectual (para atuar no mercado), fazendo referência à importância de uma formação em termos mais gerais. Para explicar a sua ideia utilizou expressões como “ser social”, “desenvolvimento”, “como pessoa”, salientando que a função do professor seria de ajudar “o aluno a se descobrir”.

O professor João apresenta, com um viés crítico, um elemento importante para se pensar o modelo escolar atual, que é a correlação entre ensino e inserção no “mercado de trabalho” (seja quando referente à preparação para ingresso na universidade, seja para o trabalho técnico). Conduz-nos, assim, a uma discussão que remonta a uma concepção sobre a escola, conforme referenciei na seção 2.1, como instituição de ensino “criada” para formar indivíduos mais preparados para lidar com as novas “tecnologias” industriais.

Um ensino mecanicista parece rondar historicamente a instituição escolar em correlação com as demandas socioeconômicas e políticas a ela direcionada. Já há muito tempo se configura em um contexto de globalização capitalista, que concebe a complexa atividade docente como correlata à produção de uma mercadoria, com o incremento da lógica da produtividade, da quantidade de conhecimentos, supostamente úteis para a aprovação em avaliações e para atuação futura no mercado de trabalho. Para Freire (1999), é uma perspectiva que almeja aniquilar os sonhos e cuja ênfase pedagógica estaria no “treino técnico-científico do educando e não na sua formação, de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela.” (FREIRE, 1999, p 142).

Considero essa discussão essencial para refletirmos sobre os significados que a escola vem recebendo, ao longo de décadas, e nos perguntarmos sobre quais seriam os possíveis efeitos (em termos de satisfação, motivação e entusiasmo) que isto produz, nos dias atuais, na vida dos sujeitos professores e alunos, assim como quando esses últimos despedem-se do espaço escolar. Bohn (2013) quando comenta sobre modelos de práticas em salas de aula, acentua a necessidade de reflexão sobre “os conceitos, significados, sentidos e discursos que organizam a vida das pessoas no segundo decênio do século XXI.” (BOHN, 2013, p. 82).

Em continuidade ao tema suscitado pelo professor João e já apresentando a concepção de escola expressa pelos demais professores, destaco um trecho da narrativa do professor Paulo quando comenta sobre a função da escola nas séries do nono ano.

O nono ano ainda não tá na fase de pensar profundamente na questão técnico-instrutiva para o ensino superior. Então, a questão do nono ano, o enfoque muito maior ainda para a questão da vida. Então, ainda não pesa sobre ele a responsabilidade de ‘o que você vai ser para o resto de sua vida’, como (inaudível) chega no Ensino Médio e começa sentir esse peso. Então, no nono ano, ele ainda tem, tá concluindo uma fase da vida acadêmica dele, onde a, o foco principal tem que ser o aprendizado pra vida. Então, esse aluno, ele tem que ser é, instruído em além das disciplinas curriculares normais, acho que deveria ser instruído em artes, em esportes, é, é...é em cidadania. (professor Paulo)

Nas palavras do professor Paulo existe uma separação entre o último ano do Ensino Fundamental e os anos que se seguem, no Ensino Médio, não apenas em termos de atividades, mas de objetivo. Um nível, no caso do nono ano, em que as atividades desenvolvidas teriam relação também com um “aprendizado para a vida”, o que inclui disciplinas da grade curricular e atividades de arte, esporte e cidadania. No caso do Ensino Médio, estaria relacionado a uma preparação para o ensino superior, o que, em suas palavras, se relaciona ao “peso do que vai ser para o resto da vida”, referência indireta à escolha de uma profissão, de uma atividade de trabalho.



A separação entre os níveis, ao mesmo tempo em que traz uma concepção interessante de escola-ensino para o nono ano, por reconhecer que a instituição também é espaço de cidadania, de possibilidade de diversão, de experiência cultural, acentua uma espécie de ruptura. Em outras palavras, ele nos conta sobre uma realidade que não se limita ao espaço institucional no qual trabalha e sim que expressa uma questão estrutural do âmbito educacional mais amplo. Trata-se da ideia de um ensino preparatório (para o curso superior) que parece (supostamente) poder prescindir da arte, das atividades culturais, da diversão, de discussão sobre valores humanos.

Essa discussão poderia ser percebida, equivocadamente, como distante das temáticas sobre a qual me debruço, afinal, é do nono ano que trato. Contudo, penso ser essencial fazer uma apreciação cuidadosa sobre essa questão. Em primeiro lugar, precisamos compreender a Educação Básica como uma totalidade, e, ainda, a própria constituição psíquica humana (aqui entendida em suas dimensões cognitivo/afetiva/social) se trata de um processo que sofre transformações, rupturas, mas que também integra as experiências vividas. Nesse sentido, falar sobre a estrutura do Ensino Médio não pode deixar de tangenciar os sujeitos das séries anteriores (o nono ano, por exemplo) em suas histórias, em suas expectativas frente à escola, ao próprio Ensino Médio, e os efeitos que uma organização educacional pode produzir.

Vigotski (2001) levanta importante observação sobre os objetivos educacionais, as implicações políticas e ideológicas, que os sustentam e que, segundo ele, torna inviável se pensar que existiria um sistema educacional abstrato, sem que os seus fins estivessem conectados a determinados objetivos/efeitos para a vida em sociedade.

Descobrir e mostrar a natureza de classe e o conteúdo de qualquer sistema educacional não parece difícil [...] não faz sentido falar de quaisquer objetivos abstratos e gerais de qualquer educação no sentido geral. Cada sistema educacional tem seus próprios fins inclusive cada período da educação pode ter os seus, e independentemente da expressão que possam ter, sempre irão formar certos aspectos e o caráter do comportamento que a educação quer desencadear para a vida. Só esses fins da educação podem ter significado real na escolha e na orientação do processo educacional, pois só eles podem oferecer regras para a seleção dos efeitos educacionais [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 75).

Um segundo ponto que destaco, é que essa visão sobre a função da escola ou de salas do Ensino Médio como um lugar de técnica, que a situa numa lógica conteudística preparatória, com muitas atividades avaliativas, geradora de tensão sobre o cumprimento de prazos e entrega de trabalhos, acompanha a vida de professores da atual pesquisa, os quais também atuam nesse nível de ensino.

Dessa discussão, enfatizo a importância de se incluir em nossas reflexões sobre a escola, em suas satisfações e seus mal-estares, os elementos estruturais que são as bases objetivas em que se constituem determinados eventos, que, embora a sua origem possa extrapolar os contextos imediatos da instituição, trazem seus efeitos para o cotidiano de docentes e alunos. Destaco, em seguida, mais trechos da entrevista do professor João quando comenta sobre esses desafios cotidianos referentes à estrutura curricular, na atualidade.

Acho que a educação, a gente tem que tá mais voltado pro diminuir muito a burocracia e mais voltado pra o convívio aluno-professor pra que q. gente possa trabalhar, sei lá o aluno, né. Mas a gente tem tanta burocracia pra preencher que fica muito, às vezes, complicado. Talvez isso, diminuir um pouco essa burocracia que é meio cansativa. (professor João)

O que menos aprecio é a rotina. Você tem que fazer prova [...]. Você sempre ou tá fazendo prova ou tá corrigindo um trabalho ou tá preparando isso. Então, essa rotina [...] mas o ambiente escolar eu gosto. (professor João)

Na primeira metade do século XX, Vigotski (2001) discorre sobre um modelo de escola em que predominava o que ele denominou logicização e intelectualização do comportamento, que negligenciava o papel dos sentimentos no processo educacional. Acrescenta que esse formato de educação resultou em um modo de ser de muitos sujeitos, em sua época, que traziam a marca da automatização, da insensibilidade diante da vida, um jeito de ser por ele chamado “pequeno burguês”. Com essa discussão, acentua a crucialidade da relação entre o que encontramos na escola e quem nos tornamos. Ainda que Vigotski, com sua perspectiva dialética de vida e de humano, entenda que não padecemos de um determinismo cultural, ou seja, podemos nos sobrepor e subverter o que nos ensinam, não devemos subestimar o grau de influência que a instituição escolar, que a presença docente, que os métodos de ensino podem exercer na vida de muitos sujeitos.

Todos perdemos, em consequência dessa educação, o sentimento imediato da vida, e por outro lado, o método insensível de aprendizagem dos objetos desempenhou importante papel nessa insensibilização do mundo e esterilização do sentimento. Quem entre nós já pensou que fonte inesgotável de excitações emocionais radica em um curso comum de geografia, astronomia ou história, considerando que as aulas desses objetos devem ir além dos secos esquemas lógicos e tornar-se objeto de trabalho não só do pensamento, mas também do sentimento (VIGOTSKI, 2001, p. 144).

As palavras de Vigotski tocam em questões muito atuais, como as levantadas pelo professor João, quando menciona que aprecia o ambiente escolar, a sua profissão, mas refere que seria necessário mais tempo “voltado pra o convívio aluno-professor”, talvez com menos

técnicas, menos atividades burocráticas. Suas palavras me levam a indagar sobre quais sentimentos são produzidos cotidianamente em alunos e professores, quando diante de modelos de ensino programados para fins de avaliação, ainda pautados na quantidade de acertos e erros, memorizações, com tempos concisos, sem a possibilidade de amplas discussões sobre os conteúdos que, por vezes, estão desprovidos de sentido para determinados aprendentes e, quiçá, para o professor. Segundo Bezerra et al. (2015)

O neoliberalismo tem como expectativa para os países subdesenvolvidos, de acordo com o FMI, Banco Mundial, BIRD, BID, OEA etc. e de parte do empresariado nacional, a educação básica de “qualidade” para todos, em atendimento ao processo de “desenvolvimento” que necessita de mão de obra mais “flexível” e com mais escolaridade, mais apta a trabalhar com as novas ferramentas do processo produtivo [...] “educação de qualidade” é reduzida a uma dimensão técnica: formar recursos humanos para o trabalho, em detrimento da dimensão humana (BEZERRA et al., 2015, p. 22).

A escola precisa ser compreendida em suas dimensões imediatas e macroestruturais. Nesse sentido, significa dizer que há variáveis que escapam a organização interna da escola, mesmo quando o ambiente é permeado por relações de diálogo entre os pares, gestores, pela autonomia na escolha dos livros, na parceria para a organização do conteúdo, como encontrei nas narrativas dos professores (e dos alunos), da escola pesquisada, das quais destaco o trecho da fala do professor Paulo, quando lhe perguntei como caracteriza as relações interpessoais na escola.

Com gestores eu tenho uma relação ótima. Nessa escola, especificamente, com colegas tenho uma boa relação; uma escola onde a gente tem um companheirismo, independente de posição política ou de disciplina que, que se ministra, ou de idade. (professor Paulo)

Existe uma estrutura maior, governamental (e política), que extrapola a situação imediata, com exigências curriculares, burocráticas e cronologias específicas que tendem a tornar o contexto didático-pedagógico mais automatizado ou, no mínimo, mais sobrecarregado. Essa temática nos leva a uma extensa discussão sobre o cenário escolar contemporâneo, e se conecta, entre outros assuntos, com a problemática presença de ameaças ao bem-estar psíquico e a constituição de adoecimento no ambiente educacional, que é o tema da próxima categoria a ser analisada.

Acredito que mesmo quando se está diante de uma ordem social injusta, onde os sujeitos se encontram proibidos de serem mais (FREIRE, 1988), os que lutam cotidianamente, sejam como gestores escolares ou professores, conseguem expressar o que Gadotti (2001),

referenciando a obra de Paulo Freire, acentua como a reinvenção de “um conhecimento que tenha ‘feições de beleza’.” (p. 34). É assim que retrato a fala do professor Roberto sobre o ambiente escolar, que, embora o desafie cotidianamente, é também apresentado por ele como possibilidade de conhecimento partilhado, de dialogia, de “vivências boas”; um lugar de ensino e de satisfação docente, enfatizado pela professora Ana.

É... ensino, aprendizagem, convivência. É...um local, um ambiente onde você tem tudo pra se tornar uma pessoa melhor, se tornar uma pessoa vencedora. E (aumenta o tom da voz)... só coisas boas. Vivências boas. Escola pra mim é isso. Principalmente aquela... aquele elo entre ensino e aprendizagem. Onde todos ensinam e todos aprendem, porque a gente como professor, a gente aprende muito com esses meninos. Principalmente do nono ano, que eles estão assim, uma idade no momento deles, assim, de muitas transformações; então, a gente, assim, se a gente der um espaço pra eles, também pra eles se expressarem, pra eles falarem um pouco, a gente também acaba aprendendo muita coisa com eles. E também se tornando uma pessoa melhor, né. (professor Roberto)

E aí isso, pra mim, é muito gratificante, assim. Isso me causa satisfação, porque eu tô lidando com algo que eu gosto. Eu taria, eu taria lendo sobre (fala sobre sua área de formação) independente de eu ter que dar aula. Então eu já, eu tô indo no embalo. E isso me dá, me dá muito prazer em dar aula. (professora Ana)

Na continuidade de minhas escutas, como pesquisadora, os trechos das entrevistas dos professores Júlia, João e Sandra, citados a seguir, me conduzem, em meio às suas diferenças e aproximações dos sentidos que conferem à instituição educacional, a concepções de escola como espaço onde se pode conhecer o novo, também reconhecendo saberes anteriores do aluno, e realizar processos de socialização. Um lugar onde é possível “mostrar a realidade da vida e nunca deixar de acreditar,” aparecendo como um ambiente de “inclusão” social, de desenvolvimento.

Escola. Escola pra mim é ... eu lembro o lugar que você...é o novo, é um ambiente que você vai adquirir experiências, um ambiente que você vai adquirir novos conhecimentos. Você já traz um certo conhecimento de casa. Mas na escola você vai ampliar esses conhecimentos. E que a escola é uma socialização também. Você sai da sua casa, que é, que é a família, né. (professora Julia)

Me remete à inclusão social do aluno. É... desenvolvimento do aluno pessoalmente, intelectualmente. O que vem mais é isso, na minha cabeça. (professor João)

Orientar e sempre motivar seus alunos, mostrar a realidade da vida, transmitir e nunca deixar de acreditar. (professora Sandra)

Eu acho que ela tem dois objetivos básicos. A instrução pra vida, como formação de um cidadão e pra ... uma instrução de continuidade técnica ou acadêmica. [...] Dá esses fundamentos básicos, toda bagagem básica pra ele, pra ele, que ele possa progredir. E o outro, é, seria formar, como as pessoas gostam de dizer, pra vida, ou seja, pra formação ... cidadã. Então, ele tem que conhecer o mundo onde ele vive, tem de saber é, noções básicas da ciência, pra ele saber de onde ele veio, pra ele saber de como, como ele se relaciona com o mundo. (professor Paulo)

No caso do comentário do professor Paulo, é feita referência a uma escola que trabalhe, concomitantemente, conteúdos que habilite o aluno para a universidade ou ao trabalho técnico, e disciplinas voltadas para o que referiu como “conhecimento do mundo”. Reitero, conforme frisei anteriormente, persistir na representação sobre a escola também uma espécie de cisão entre conteúdos que servem às (aos) futuras (os) avaliações/testes e aqueles que possuem significado para a vida dos estudantes.

A escuta das narrativas dos docentes foram me conduzindo a indagações, conjecturas e temores em torno de suas práxis e dos desafios que enfrentam cotidianamente no cenário, fascinante e imprevisível, de um trabalho com alunos adolescentes. Como se processa o fazer docente e no que ele toca o aluno como sujeito? Como se sente o professor, diante de um cenário educacional complexo, composto por tantos corpos e vozes, que muitas vezes impactam seus sentimentos?

Certamente não haverá respostas prontas para essas questões, uma vez que elas contam sempre sobre histórias próprias, grupos particulares, lugares e suas idiossincrasias. Contudo, elas sugerem reflexões e investigações contínuas, pois é na práxis, e apenas nela, que poderão alcançar sentido. Em meio às indagações sobre a relação docente-discente, Lajonquière (2010), questiona se haveria algo que incomoda, intriga o aluno em sua relação como o professor.

Não se trata de aspectos da personalidade. Tampouco se trata da vestimenta [...] trata-se daquilo que escapa à observação e que, no entanto, anima a fala do professor. Isto é, trata-se do desejo [...]. Assim, o receptor da mensagem se pergunta: o que quer de mim esse que aí me fala? [...] Sem palavra não há educação, não há família, não há nação. Conforme tenho dito há algum tempo, a palavra é a ferramenta educativa por excelência (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 65).

A citação de Lajonquière remete ao conceito psicanalítico de transferência, assim como de inconsciente, sobre os quais discorri na seção 2.2.2.2.2. Trata, assim, da importância do lugar que o professor pode ocupar na experiência educacional. Para entendermos a questão precisamos reconhecer que há uma realidade que suplanta a lógica do discurso consciente, uma linguagem que emerge em atos-falas, modos de sentir e atravessam nossas relações cotidianas.

Há um sujeito (do desejo) aluno, que põe o docente (também sujeito do desejo) diante do imprevisível de uma singularidade que há em todos, com suas falas, comportamentos, silêncios, sentimentos afetuosos e/ou hostis sobre os quais não se tem controle ou, por vezes, explicitude. É diante desse sujeito (do inconsciente) que Lajonquière

(2010) sugere a mediação da linguagem, de algo que mobilize o ser professor a uma interlocução que possibilite o não aniquilamento do desejo do outro, que suporte a incompletude, o erro, a diferença, a inquietude. E isto não significa a inexistência de regras, de leis de convivência, e não deveria coincidir com disciplinamento em um sentido autoritário.

Partindo de outro campo teórico-conceitual, Freire (1988) também salienta a importância do reconhecimento da incompletude inerente ao sujeito, às relações humanas, no sentido do sujeito não ser concebido como “senhor das certezas” ou detentor de um saber, uma vez que esse só é possível graças ao intercâmbio dialógico com outros sujeitos, e seus saberes, também numa condição de inacabamento. Trago a seguir um trecho da fala do professor Roberto que toca, de algum modo, na questão aqui levantada quando narra sobre o desafio que representa a sua prática docente, em especial no nono ano.

Superação, tem que ter muita paciência. Então, assim, a gente tem que parar. Inclusive a gente vê até umas disciplinas de Psicologia, né, de desenvolvimento, da aprendizagem, da licenciatura, pra a gente poder lidar, né, com essas fases do...da adolescência. Principalmente dos alunos do nono ano. Então eu vejo como um desafio muito grande e como algo muito significativo, né, porque tem aqueles que você consegue chegar, que você consegue tocar. Então, tem alunos que querem ser professor, tem alunos que querem ser professor de (cita sua área de formação). Então, é um desafio e é também muito gratificante. (professor Roberto)

No que se refere à temática da adolescência, mencionada pelo professor Roberto, aparece em sua fala como o momento pelo qual passam os discentes do nono ano, em que se torna necessário recorrer a estudos para se ter uma melhor compreensão e atuação frente ao aluno. Fala sobre a experiência com esse aluno adolescente como momento difícil de sua profissão, que para ele é representada pela expressão “superação” por meio de um trabalho que requer pausa, paciência, que lhe é significativo e lhe traz gratificação.

Nesse momento, nos aproximamos mais do tema sobre o qual discorrerei na próxima categoria de análise. Quando indaguei (na entrevista) sobre suas visões acerca do aluno adolescente, a maioria dos professores antecipou algumas das discussões sobre o trabalho de faces do docente, sem, contudo, aparecer uma problematização mais extensa entre como concebem a adolescência e a relação à qual o professor é convocado a ocupar.

Uma fase complicada quando não se tem uma boa base familiar. Uma fase de experimentação, mudanças e descobertas. (professora Sandra)

Então, assim, ser adolescente, hoje, é tá num processo de mudanças, né. Mudanças, de é...de descobertas é de, às vezes, ir muito pela cabeça dos outros, né. Então eu

sinto que eles, muitos hoje estão se sentindo perdidos porque a questão da mudança de ... hoje muda, adolescente precisam trabalhar pra ajudar em casa. [...] a questão também hoje da mídia, né, da... eles têm passado por muitas coisas novas. Então, ser adolescente é uma fase também bem complicada, de mudança. (professora Júlia)

É ... assim, a adolescência é um período transitório, assim, né. É, eu acho que tem...eu acho que tu é [...] Eu acho que são ritos de passagem. É um rito de passagem, né. Eles são, eles vão, eles tão indo pro mundo, assim, tão se tornando adultos.

(professora Ana)

É o auge da transformação, né! Física, é ... emocional. Então, pra mim na adolescência, assim, realmente, é o auge de tudo isso. Então, a gente conciliar, a gente buscar é ... passar um conteúdo muito teórico ali, pra eles, nessa fase é algo assim que eu acho, como eu falei, já é um desafio muito grande, chegar até eles. Pra eles, às vezes, não significa nada!(professor Roberto)

Então é uma fase onde a gente tem mais importância ainda, pra a gente esclarecer pra eles que a gente já passou por isso daí e a gente poder dizer pra eles que têm caminhos, né, e poder dizer ‘a gente já passou por isso daí, cara. É assim, funciona assim ...’ (inaudível) às vezes têm muitas dúvidas, porque é tudo novo, é tudo novo [...] Vão ter muitas experiências boas e eles vão ter experiências negativas na vida também. Então, essa pra mim, essa fase da adolescência significa isso, a mudança. (professor Paulo)

A concepção de aluno adolescente, para todos os docentes, é apresentada como período de mudanças, porém cada um faz diferentes recortes sobre o que advém dessa transformação ou ao que esse período é susceptível. A professora Ana traz um sentido para o “adolescer” que me reporta a uma discussão que Calligaris (2000) realiza, que é a da adolescência como transição e uma espécie de preparação para um estágio (adulto) seguinte. Algo como se fosse um momento de experimentação, também referido pela professora Sandra, ou seja, um tempo em que ainda não se é (adulto, profissional, alguém laços afetivos “estáveis”etc.). Para o autor, surge a ideia de adolescência como uma moratória social, um “prazo” que terminará, porém não se sabe ainda quando.

A visão processual sobre a adolescência é um importante posicionamento, uma vez que evidencia a condição do adolescente como pessoa em desenvolvimento, referenciado no próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei Federal nº 8.069. Porém, dependendo dos desdobramentos, na prática, que o conceito de “moratória” produz, o adolescente pode ser concebido como uma “promessa”, ainda não seria sujeito, mas assujeitado à autorização dos adultos para ser. Se assim ocorre, como então passar de um projeto a um agente de sua própria história, ainda na adolescência? Retomo um texto de Freire (1999), a fim de tentar elucidar como compreender a autonomia adolescente, esse polêmico tema, nos mais diferentes contextos da sociedade, sem que se negligencie o limite e a importância do adulto/docente como testemunha ativa desse processo.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente [...] a autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade. [...] sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas (FREIRE, 1999, p. 121-122).

Conforme a própria perspectiva “freireana”, que traz como foco a importância da autonomia, da liberdade de ser, penso não haver normas fechadas e verticalizadas para esse exercício de “experimentação” entre autonomia e regra na adolescência. E, em sendo uma abordagem que prima pelo exercício respeitoso da autoridade e da liberdade, conforme a citação sugere, podemos pensar na possibilidade de abertura para um trabalho de criação (e não de prescrição) em sala de aula e que não prescindia de um tempo dedicado à escuta e a dialogia.

Outra discussão importante referente a concepções sobre a adolescência é o risco que, muitas vezes, corremos de relacioná-la a uma condição natural de desenvolvimento, em que se associa comportamentos, sentimentos e discursos a algo intrínseco ao sujeito, desconsiderando-se suas condições de vida em sociedade, como ser de história, de relações intersubjetivas.

Dos trechos das narrativas dos professores sobre o significado que atribuem à adolescência, não aparece referência a uma biologização do fenômeno, e sim as correlações entre dificuldades dos sujeitos e processos interacionais, nos diferentes contextos. Nesse sentido, destaco a observação da professora Júlia, que relaciona dificuldades presentes na adolescência à influência da mídia, de outros sujeitos, de terem os adolescentes que trabalhar para ajudar em casa e quando afirma que estão “se sentindo perdidos”. Já a professora Sandra, associa complicações que surjam na adolescência à ausência do que denominou “boa base familiar”. O professor Paulo também mencionou influências negativas que possam atingir o adolescente, em seu contato com o mundo, sem especificar quais, enfatizando a importância da atuação do docente nesse momento, que poderia funcionar como alguém que conversaria sobre “caminhos”, por já ter o professor experienciado o “período” da adolescência. O professor Roberto aponta o desafio de lidar com adolescentes, como professor, por entender que o “momento de mudanças” interfere, de algum modo, no significado que a aula possa ter para o aluno.

Após as discussões sobre os sentidos produzidos por professores acerca do trabalho que realizam, do papel da escola em suas vidas e na vida de seus alunos, além dos



obstáculos que surgem nos processos interacionais e de como compreendem os alunos, em suas “adolescências”, discorrerei sobre as próximas categorias. Encerro provisoriamente as primeiras análises, com uma citação de Vigotski sobre a inseparabilidade entre o que vivenciamos no ambiente institucional escolar e a vida em sociedade, em sua força de permanência e de transitoriedade.

A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova. Assim, a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam. Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidos as questões da vida [...] o ato de alimentar-se e o sono, o amor e a brincadeira, o trabalho e a política, cada sentimento e cada pensamento se tornarão objeto de criação (VIGOTSKI, 2001, p. 462).

- a) Categoria- Mal-estar psíquico e a docência.
- b) Categoria -Atos ameaçadores de face e a docência.

Ciente da complexidade inerente aos fenômenos humanos e aos contextos institucionais, apresento as duas categorias em um mesmo tópico/texto, porém com o cuidado de enfatizar que tratam de conceitos distintos, mas que possuem interdependência e, em determinadas circunstâncias, também distanciamentos. No que se refere ao mal-estar psíquico do professor, pode ser considerado um fenômeno que corresponde a uma etiologia multicausal, muitas vezes extrapolando o seu contexto profissional.

Desse modo, o sofrimento ou adoecimento do professor pode não estar em relação direta com a experiência laboral. E, mesmo estando relacionado ao trabalho docente, é importante frisar que o sentimento ou temor advindo de uma vivência de ameaça à face, no contexto institucional público, pode estar conectado com experiências escolares diversas, não necessariamente restritas às situações de processos interacionais (face a face) com alunos ou com gestores e colegas. Pode, inclusive, referir-se a elementos de sua vinculação funcional com a profissão, como a quantidade de horas exigidas, remuneração insatisfatória, não reconhecimento social do trabalho (esse, contudo, pode implicar também contextos situacionais), dúvidas frente à escolha profissional etc.

Outro aspecto que ressalto, é que mesmo quando se trata de um ato de fala similar que ameace a face de um docente (ou de um aluno), essa ação pode não ser lida de uma mesma forma por outro professor que também foi alvo do referido ato. Em outras palavras, pode não causar mal-estar ou mesmo ser interpretado como rude, uma vez que existem

elementos idiossincráticos, de ordem sociocultural e intersubjetiva, que devemos considerar na conceituação de um ato a ser concebido como impolido ou não. Dessa forma, apresento as duas categorias como partes de um mesmo contexto e que, ao mesmo tempo, distam-se na dialética de reconhecimento do mal-estar em sua luminescência e opacidade. Um movimento que se exige não linear, dada a complexidade quando se trata de um pensar sobre o humano.

Delimito, na análise das narrativas dos professores, do mesmo modo como utilizei na análise com alunos, a compreensão de atos de fala impolidos (que ameaçam a face) como uma ação que é concebida (percebida e/ou sentida), como impolida e/ou violenta. Parto de uma compreensão da linguagem, numa abordagem pragmática, como acontecimento que não se limita à fala em uma perspectiva apenas de oralidade, embora abranja essa dimensão. Apresento exemplos de atos de fala impolidos, narrados pelos participantes, referentes a expressões realizadas por meio da fala (aqui, refiro-me, especificamente, à oralidade), de atitudes impolidas (desatenção, “brincadeiras” inoportunas), que não necessariamente são acompanhados da fala; além de comportamentos referentes ao uso de equipamentos (celular/fones de ouvido), considerados como não autorizados para o momento das aulas e que são relacionados a expressões como “desdém”, “zomba”, mencionada por docentes, assim como a termos utilizados pelos alunos como “desrespeito”.

Muitos são os desafios que permeiam a vida de docentes e alunos no cotidiano da escola, conforme venho enfatizando ao longo deste trabalho. Contudo, gostaria de evidenciar que a fala dos docentes, a seguir, remetem a um acontecimento que tem sido apontado, principalmente ao longo das últimas duas décadas, ao crescente mal-estar psíquico de professores (AGUIAR; ALMEIDA, 2008; CEREZER, OUTEIRAL, 2008; FREITAS, 2013), um incômodo gerado diante, dentre outros fatores, de “resultados insatisfatórios” em suas atividades de trabalho; além de estudos na área da Síndrome de *Burnout* de professores (LEVY; SOBRINHO, 2010; BEZERRA *et al.*, 2015).

Com a expressão “insatisfatórios,” refiro-me a diferentes fatores intrínsecos ao contexto de ensino, desde a não possibilidade de aprovação ou surgimento de baixo rendimento no aluno, o não alcance de determinadas aprendizagens, o não interesse dos alunos, o tipo de comportamentos que apresentam no momento em que a aula está em curso, entre outros acontecimentos.

Com essa observação, objetivo discutir, inicialmente, sobre a fala de dois professores entrevistados, quando os perguntei sobre o que mais eles apreciavam ou que lhes

dava satisfação em seu cotidiano na escola. Aqui estão trechos da conversa com os professores Roberto e Márcio.

Assim, eu gosto muito assim da convivência, dos momentos, sabe, com todo mundo, de um modo geral. Na sala de aula, né, o momento da aula. Quando os alunos tão prestando atenção, que você realmente planeja uma aula e consegue dá. Acho que esse é o melhor momento! Eu...é em primeiro lugar vem esse. Depois momento com os colegas professores. Mas quando você planeja uma aula, consegue dar do jeito que você imaginou e todo mundo presta atenção, é o melhor momento. (professor Roberto)

(Pergunto o que sente quando não prestam atenção)  
Ah, é o pior! (professor Roberto)

Não, aquela sensação de que, de ... de o dever que não foi cumprido, né. Porque quando você vê que a grande maioria, num é nem que eles não assimilaram ... (pergunto quais os sentimentos que emergem). É esse de, de que realmente você num tá ali fazendo seu papel, né! Apesar de às vezes a culpa num ser sua. Porque eu venho preparado pra dar aula. Então se eles deixarem eu dou a aula. Mas tem aqueles dias, assim [...] Que você prefere sentar e ficar só olhando, infelizmente. Mas aí aquela sensação é a pior possível. (professor Roberto)

O que causa satisfação, é eu ver um aluno com dúvida me procurar, é ele, a gente sair que as aulas [...] Quando eles ficam loucos, quando a gente diz que vai pra internet, chega eles correm direto pro computador, quando você vê o aluno, você elogia aquele aluno que é estudioso. Aí ele reconhece. E o quê que não te dá prazer, é o aluno [...] você pedir [...] pra ele guardar o celular, ele não guarda, o aluno zomba [...] Aí eu vou falar por mim, né, o que num me dá prazer. (professor Márcio)

A escola é espaço complexo de trabalho, que posiciona o docente continuamente ao risco que representa o estar em interação, ele é desafiado a desenvolver um trabalho de faces (GOFFMAN, 2012) que envolve diferentes segmentos como alunos, gestores, colegas e pais de alunos. “Profissional que lida diretamente com pessoas, está exposto a contatos socioprofissionais intensos, excessivos e prolongados”, comenta Sobrinho (2010, p. 30), podendo ser o trabalho fonte de sofrimento e até chegar à constituição de um estado de adoecimento, a denominada Síndrome de *Burnout*.

O primeiro trecho que destaco referente às falas do professor Márcio, é quando menciona sobre a satisfação em perceber a empolgação do aluno em determinados dias de aula e quando demonstra interesse, inclusive tentando tirar dúvidas com o docente; o que acaba por marcar a relevância do ensino e do próprio papel do professor no processo de aprendizagem, já destacado quando comentei sobre o sentido da escola para os docentes. Paradoxalmente, seguindo a fala do professor Márcio, ele também é posicionado em um lugar incômodo, tendo a sua autoridade desafiada quando o aluno permanece com o uso do celular no momento da aula, comentando que o aluno usa de zombaria em direção ao professor.

Sobrinho (2010) enfatiza que os acontecimentos conflituosos entre professores e alunos aparecem, entre outros fatores, como elementos que contribuem com o surgimento da Síndrome de *Burnout*. Afirma que os desentendimentos são deflagrados em diferentes níveis de ensino e se geram quando ocorrem dissonâncias entre as expectativas dos docentes e a forma como os discentes agem, como se comportam na relação. São situações que podem produzir efeitos no processo interacional na sala de aula, no andamento das atividades pedagógicas, assim como na saúde psíquica do docente.

As expectativas dos professores se traduzem por valores, desejos, interesses pessoais, dentre outros, por vezes contrariados pelos padrões de respostas dos alunos. Como decorrência, as queixas relatadas vão desde as dificuldades dos alunos pra se concentrar nas tarefas escolares até a agressividade no trato interpessoal com os colegas de classe, violência, depredação do patrimônio da escola e ameaças físicas e verbais ao professor (SOBRINHO, 2010, p.34).

Em relação ao relato do professor Márcio, o comportamento do aluno parece ter um sentido de destituição de seu lugar como professor em termos de liderança, de alguém que solicita atenção, respeito a regras (como o não uso de celular no horário da aula), espera uma postura em sala específica e que sente sua face positiva (BROWN; LEVINSON, 1987) ameaçada pela ação do discente.

Considerando a relação professor-aluno e o ambiente de sala de aula espaço regido por normas e regulamentos, inclusive de caráter hierárquico em relação ao que se espera da postura do aluno frente ao docente, o relato do professor Márcio referencia uma espécie de desdém por parte de determinados alunos. Esse não tratamento do outro (professor/aula) com seriedade, quando essa atitude é esperada na situação interacional, Culpeper (1996) chegou a denominar estratégia de impolidez negativa.

Esse tipo de acontecimento parece concebido pelo professor Márcio como um ato intencional e que o aborrece, configurando-se um tipo de impolidez (CULPEPER, 2011), uma ameaça à sua face (GOFFMAN, 2012). Percebem-se, também, atos ameaçadores à sua face (negativa), de caráter não verbal, que envolvem seu espaço de atuação profissional, quando se compreende que o relato em questão inclui, como salienta Kerbrat-Oreccioni (2006), ofensas proxêmicas por meio de agressões sonoras (celular ligado).

Apresento, a seguir, referências a desafios direcionados a professores em sala de aula frente ao uso de celulares (e fones de ouvido) pelo aluno, por meio do trecho de falas também dos professores Roberto, Paulo e da professora Júlia. No caso dessa última, relaciona o fato a situações em que os pais de alunos podem ser chamados a comparecer a escola.

A queixa em questão é um fato mencionado também por dois alunos participantes da pesquisa, que apresentarei na próxima seção, os quais concebem o ato praticado por colegas como desrespeitoso para com o professor, afirmando causar interferências negativas no andamento das atividades pedagógicas em sala de aula.

É... ser docente eu acho, assim, primeiro: um desafio. Principalmente (fala de modo enfático) hoje em dia, né? Porque a gente, assim, tem muitas coisas que [...] contra, na verdade, né, a carreira de docência. Porque tem o telefone, tem o fone de ouvido. Então, assim, quando fala em ser professor, hoje, pra mim, vem logo essa palavra, desafio. (professor Roberto)

No caso, assim, quando alguma coisa mais extrema no sentido, assim, de você pedir várias vezes o celular pra guardar e eles não atendem, ou então quando eles não participam. Não fazem as atividades, né. Você, porque a gente tem uma um caderninho de anotações com as atividades deles. (professora Júlia)

O que menos eu gosto [...] eu menos eu gosto eu acho que é quando alguns, digamos assim, alguns vícios que os alunos trazem de fora. [...] quando o aluno, por exemplo, fica todo tempo no celular. É [...] o desdém que eles têm, assim, quando tem com a escola, com o objetivo da escola. Então, quando ele vem pra cá e aí, em nenhum momento ele quer aprender. (professor Paulo).

O professor Roberto traz as palavras desafio, superação para definir a docência; atividade que, de acordo com Sobrinho (2010), “[...] em qualquer nível de ensino, constitui-se em uma das mais estressantes profissões do mundo do trabalho contemporâneo.” (p. 29). É ainda o professor Roberto que em citação anterior, afirma sobre um momento, narrado por ele como “o pior”, em que as aulas são postas em “pausa”. Algo incide e a tarefa docente parece não se efetivar quando, por exemplo, o professor afirma que vem preparado para ministrar a aula e acentua: “então se eles deixarem eu dou a aula. Mas tem aqueles dias, assim [...] Que você prefere sentar e ficar só olhando, infelizmente.”

Da situação narrada pelo professor Roberto, pode-se dizer que emerge uma situação de ameaça à face do docente no sentido de um não alcance de metas que são partes de seu *metier* cotidiano, assim como exigências de sua função como mediador das atividades de ensino. Nessa direção, pode-se inferir sobre a presença de estratégias de impolidez negativa (CULPEPER, 1996), provenientes de alguns alunos, no sentido de uma “não consideração” da aula, um não tratar a atividade pedagógica com a seriedade esperada pelo docente, o que acaba por levar o professor a afirmar ser “o pior” sentimento vivenciado em sua prática. O enunciado do professor Roberto sugere uma quota de sofrimento ou mesmo desgaste emocional que experimenta, em dias específicos, em sua sala de aula.

Na fala do professor Paulo, ele menciona sobre o uso de celular em sala e utiliza a expressão “desdém” para referir-se às atitudes de determinados alunos. Nesse caso, o

professor diz também ser algo que ele menos gosta no dia a dia de seu trabalho docente, mas não se apresenta como o alvo da ação do discente. Para o professor, ocorre um desdém do aluno para com a escola, com o objetivo da escola. Não me causa surpresa a separação que promove em seu discurso, no sentido de afirmar não gostar da ação do aluno, mas parecer não se sentir atingido pessoalmente por esse ato, uma vez que, ao longo da entrevista com o professor Paulo, ele afirmou por algumas vezes que a sua relação com os alunos era bastante satisfatória. Nesse caso, o professor concebe o ato dos alunos como uma impolidez direcionada à instituição escolar (embora a situação inclua, nitidamente, a atividade docente).

Esses atos narrados pelos professores Márcio, Roberto e Ana indicam um modo de ação em sala, de determinados alunos, que apresentam como uma não demonstração de interesse pelas ações do falante, ou seja, pelo que o professor tem a transmitir, partilhar em sala. Apresentarei, mais a frente neste trabalho, relatos também dos participantes discentes sobre esses acontecimentos em sala de que parecem ocorrer com certa constância. Os discentes qualificam de impolidos (fazem menção ao termo “desrespeito”) determinados atos ameaçadores da face docente (BROWN; LEVINSON, 1987), manifestados por meio de desatenção às aulas e comportamentos que impedem o andamento das atividades, assim como o uso de celular/fone.

Atos que ameaçam a imagem dos sujeitos, pensada tanto em seu lugar social (como profissional) quanto como membro de uma interação, de um modo geral, podem trazer incômodos, constrangimentos, cujo alcance de suas consequências estamos longe de vislumbrar. Culpeper (2011) comenta sobre a importância de se reconhecer de modo cuidadoso, como legítimo, o sentimento de pessoas que interpretam um ato como ameaçador. Refere que mesmo no caso de uma ação cometida contra o sujeito não ter sido intencional, mas sim acidental, o modo como o ato afeta emocionalmente o sujeito, a percepção que possui da ação, mais que as intenções propriamente ditas, é o que pode determinar se o ato é concebido como impolido ou não. E para o autor, conforme enfatizei na seção 2.3.2.4., todo ato que violente, que seja sentido como impolido, pode trazer consequências emocionais para quem o recebe. Como salienta também Goffman (2012), constrangimentos que podem trazer consequências emocionais em virtude da perda da face.

Partindo-se dessa perspectiva, reitera-se uma dimensão singular para as vivências de conflito, o respeito para com a particularidade da percepção/sentimento do sujeito. Essa concepção de “percepção da realidade”, discutida por Culpeper (2011), faz diálogo, embora seja necessário que consideremos suas distâncias conceituais, com uma ideia que encontramos

na leitura psicanalítica sobre o fenômeno do sofrimento, assim como da formação de sintomas (depressão, fobias, pânico, crises de ansiedade, falta de ar, atos obsessivos etc.), que é sobre a dimensão de uma realidade psíquica que opera singularmente em cada um, também independente de sua correspondência com um fato concreto, com dados de realidade. Também encontrei em Vigotski (2001) uma importante referência às idiossincrasias sobre a vivência humana, afirmando em seu livro *Psicologia Pedagógica*, que o que sentimos é sempre real.

Reitero que essa discussão nos traz um redimensionamento das narrativas de professores (e também de seus alunos) no sentido de compreendê-las como um dos pontos centrais para pensarmos a condição de sofrimento e adoecimentos psíquicos em nossa sociedade, considerando toda a complexidade que constitui um dito, conforme venho sublinhando ao longo deste escrito. Evidencio como crucial no sentido de uma preocupação ética com as histórias de cada um, com os sentidos que produzem quando narram acerca de sua profissão (de seus estudos), de suas satisfações e sofrimentos.

Essa discussão sobre a percepção e vivência particular de um ato impolido, violento, tem uma importância crucial para o campo dos estudos da linguagem, da psicanálise, da educação, dentre outros, e remete a uma preocupação sobre a própria condição humana e a sociedade, em sua totalidade. Para Culpeper (2011), construímos interpretações sobre as ações que recebemos do outro, a partir de bases convencionais, de uma estrutura social ampla e do que constituímos em nossos processos interacionais.

Diante do que escuto de professores quando lhes peço para falar sobre como concebem seus discentes, hipotetizo que o não conseguir dar aula para determinados alunos, mencionado anteriormente pelo professor Roberto, refira-se também a uma postura de desinteresse ou indiferença que discentes apresentam em determinadas situações, como podemos conferir nos trechos a seguir.

Como eu percebo (baixa o tom de voz)... (pergunto quem são os alunos para ele). Assim, é tipo uma mistura. Tem...é uma mistura. Eu percebo muitos despreocupados, indiferentes, completamente. Desde tirar um zero a um dez [...] isso não importa. Isso é indiferente. Importante pra eles é passar no final do ano [...] Eu percebo [riu] eles loucos...só querem fazer as atividades, só querem participar se ganharem ponto. Eu percebo eles assim[...].  
(professor Roberto)

Prazer é quando eu entro na sala, sala e vejo os, é... aprendendo, vejo os alunos prestando atenção, vejo os alunos participando, vejo eles questionando, perguntando, interessados, né. E o que causa, assim, tristeza ou alguma coisa de insatisfação, é quando eu vejo, atualmente, o uso do celular, que tem tirado muito a concentração deles, o desinteresse também, tem impedido muito, assim, a aprendizagem é e a falta

de objetivo. Muitos alunos, muita gente hoje vem pra escola porque são obrigados pelos pais, mas vêm. E não tem mais aquela, aquela vontade! Aquela coisa de aprender. (professora Júlia)

A leitura de aluno é muito difícil. Alguns alunos muito interessados, que querem sair da, dessa, dessa parte social deles, (inaudível). E outros alunos, acomodados, que vêm à escola porque são obrigados, né! Então você trabalha com isso. Alguns alunos interessados, focados, que querem alguma coisa; outros não, desinteressados. E tem a terceira [...] Né, o desinteresse. Eles querem é brincar... (pergunto como é a relação dele com esses alunos). Eu me dou bem com todos, porque eu sou uma pessoa assim tolerante com eles. (professor João)

Os professores me põem diante do que venho retratando como desafios históricos da instituição escolar, sejam as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e a não atenção dos discentes, ou as ações de “indisciplina” na situação de ensino. Entretanto, parece existir algo que se apresenta na atualidade, em acréscimo, como um desafio cada vez mais acentuado. Refiro-me aos modos de relação estabelecidos entre professor-aluno e aluno-conhecimento.

As narrativas docentes trazem a ideia de uma indiferença para com os conteúdos e também relacionado à função docente. Um desinteresse de grupos de alunos sobre os assuntos trabalhados em sala, como retratou o professor Paulo, anteriormente, de modo tão enfático quando mencionou sobre o que denominou de desdém dos alunos, ou seja, algo que é percebido pelo docente como um ato de rudeza intencional. Configuram-se, seguindo Culpeper (1996), estratégias de impolidez (positiva) o que se percebe como um desinteresse ou despreocupação com o outro; no caso, pelas atividades escolares, ou impolidez negativa, no sentido de não se tratar a escola ou o trabalho docente com seriedade, mas sim “com desdém”.

É [...] o desdém que eles têm, assim, quando tem com a escola, com o objetivo da escola. Então, quando ele vem pra cá e aí, em nenhum momento ele quer aprender. (professor Paulo)

O professor, assim como seus alunos, vivenciam um contexto contemporâneo que vislumbra imaginariamente uma escola como lugar de excelência, um espaço institucional que leve seus estudante ao êxito, à aprovação em avaliações que englobam o ambiente situacional e também um cenário macro de sistemas de avaliação nacional- SAEB (2019), que funcionam independentes das particularidades objetivas e intersubjetivas de cada espaço educacional.

Freitas (2013) já apontava em suas pesquisas, há alguns anos, o risco a que o docente tem sido submetido em uma sociedade pautada pela instrumentalização do



conhecimento, pelo imperativo de excelência e a conseqüente transformação das escolas em palco de disputas e de tensão.

A intensa pressão externa que os professores vivenciam— advindas das avaliações institucionais que criam *rankings* entre as escolas, juntamente com a exigências das famílias pela aprendizagem dos seus filhos, tudo isso aliado às péssimas condições para a realização da tarefa de ensinar— proporciona infortúnios para a saúde dos professores. As inúmeras pesquisas realizadas com esta categoria profissional indicam como o trabalho docente, no atual momento histórico, passa por riscos de adoecimento (FREITAS, 2013, p. 39).

É fato, que em meio a uma demanda significativa de alcance por diversas aprovações (na ação imediata em sala, nos índices de avaliação nacional, na demanda dos pais), pode surgir no ambiente educacional uma intensa carga emocional advinda dessa pressão pelo êxito. No caso da escola em tela, não aparece nas falas dos docentes referências a pressões advindas dos pais de alunos. Alguns docentes se sentem tensionados pela dinâmica estrutural do ensino, no sentido do excesso de atribuições de caráter “burocrático”.

É necessário, então, se pensar a ameaça à face docente (e do aluno, inclusive), de sua imagem como profissional numa perspectiva situacional, mas também na dimensão mais ampla. Embora tenham relação com uma multiplicidade de fatores, as expectativas relacionadas às aprovações/reprovações, conduções de sala, sucessos ou insucessos são questões diretamente associadas à ação docente, o que acaba por expor cotidianamente sua face perante diferentes grupos, como alunos, gestores, pais de alunos e colegas de profissão.

Pesquisadoras da área de Psicanálise como Aguiar e Almeida (2008), têm discutido sobre a demanda por perfeição, que marca a vida escolar, e salientam que muitos professores sentem-se angustiados e mesmo adoecidos diante da impotência que vivenciam em relação às dificuldades dos alunos e ao fato de não conseguirem corresponder às expectativas exigidas pelos diferentes segmentos relacionados ao contexto educacional. Em muitas situações, isso ocorre mesmo quando o docente percebe que a situação extrapola sua esfera de ação, pois está relacionada à complexidade que é inerente à instituição escolar. Nesse caso, além das situações concretas que dificultam o trabalho, os docentes são remetidos às suas próprias autoexigências (a questões também inconscientes), aos seus limites diante de frustrações e acontecimentos cotidianos, aos sentimentos que emergem diante de ameaças à sua face, à imagem que ele almeja preservar.

No caso da narrativa do professor Roberto, em outros momentos de sua entrevista, refere a certo nível de satisfação em relação ao trabalho que realiza na escola, ao ser docente e as relações que trava no ambiente com alunos, colegas e gestores. Contudo, quando é

indagado diretamente em relação ao que destacaria como fator que menos gosta em seu cotidiano de trabalho, ele faz referência ao que denomina desinteresse dos alunos e o não alcance de sucesso em seus planejamentos de aula, em determinadas ocasiões.

Em se tratando desse professor, ouvi diversos comentários elogiosos de seus pares, bem como de discentes, sobre o compromisso que tem com o ensino e de quanto os alunos apreciam suas aulas. O fato de ter uma imagem bastante satisfatória no contexto escolar, me faz pensar se não estaria, de algum modo, relacionado ao sentimento que denomina “o pior”, quando da não obtenção de êxito nas situações de ensino-aprendizagem.

Essa situação remonta a uma discussão empreendida, desde Goffman (2012), atravessando a obra de Brown e Levinson (1987), sobre os contextos interacionais como lugares potencialmente ameaçadores, que confrontam os sujeitos com o temor da perda da face, entendida como a imagem que deseja ter preservada publicamente. Nesse caso, a face positiva, que é referente ao narcisismo, as imagens que os interlocutores constroem sobre si, em termos de autoavaliação, necessidade de ser apreciado, reconhecido, por estarem os sujeitos em situação de vulnerabilidade, pode ser abalada ou atingida seriamente.

Em relação à fala do professor Márcio, ao qual me reportei anteriormente, ele aponta sua satisfação diante da percepção do interesse dos alunos e de certo reconhecimento da fala do professor, em contraposição aos momentos em que ele não é correspondido pelos alunos em relação às suas solicitações de disciplina e mesmo de respeito. Nesse caso, a indisciplina e a referida falta de interesse dos alunos aparecem como mais um fator de desprazer docente, que pode ser fonte de frustração e sofrimento, conforme encontrado em variadas pesquisas, como as de Aguiar e Almeida (2008), que alertam:

A indisciplina em sala de aula e na escola deve ser entendida como parte de um todo, como uma das formas de expressão com que se apresenta a crise na sociedade moderna, a falência da função paterna e a destituição do professor do lugar de mestre e de autoridade, tais como as manifestações de violência (p. 66).

Sem dúvida, a correlação entre a instituição escolar e as demandas sociais e históricas de uma sociedade complexa, como a atual, deve ser posta como uma discussão central na problemática do mal-estar na escola. Contudo, penso ser crucial evidenciar novamente as condições situacionais, de produção de realidades, como os acontecimentos locais e, impreterivelmente, as relações intersubjetivas travadas cotidianamente nas salas de aula, dentro da escola. Em especial, refiro-me à relação professor-aluno e suas implicações nos problemas de escolarização, bem como nas situações de mal-estar para ambos os grupos.

Para pensarmos um pouco mais sobre essa questão, retomarei, a seguir, trechos das falas de três docentes, quando mencionaram sobre os “perfis” de alunos com os quais lidam diariamente.

Eu percebo muitos despreocupados, indiferentes completamente. Desde tirar um zero a um dez [...]. Isso é indiferente. (professor Roberto)

E tem a terceira turma [...]. Né, o desinteresse. Eles querem é brincar. (professor João)

Muitos alunos, muita gente hoje vem pra escola porque são obrigados pelos pais, mas vêm. E não tem mais aquela, aquela vontade! Aquela coisa de aprender. (professora Júlia)

Com essa exposição, reitero minha preocupação quando escuto sobre uma realidade, percebida pelos professores, de “muitos alunos” que vêm para a escola “porque são obrigados”, “muitos” comportam-se de forma despreocupada/indiferente ou têm aqueles que “querem é brincar”. Diante das narrativas dos professores, ratifico a importância de uma discussão sobre a complexa realidade de nossas escolas, uma experiência que parece indicar a existência de um contexto interacional de significativa (mútua) vulnerabilidade das faces.

Após a finalização das entrevistas, observei que, ao contrário das produções discursivas dos alunos, não havia referências nas narrativas dos docentes sobre situações conflitantes (ameaçadoras) entre discentes, durante as aulas. Relatavam apenas os mal-estares relacionados às situações de FTAs dirigidos às suas faces por determinados alunos. Decidi, então, inserir no encontro em grupo com os docentes, a temática da impolidez/violência verbal, mencionada pelos discentes ao utilizarem a expressão *bullying*.

No encontro em grupo, após a apresentação do vídeo sobre *bullying* na escola, solicito aos docentes que comentem sobre o que assistiram. O professor Roberto faz uma afirmação e indago se os colegas observam aquela realidade na escola. Em seguida, testemunho um importante diálogo dos professores, em meio a algumas breves perguntas que faço, sobre um tema que não aparecia, até então.

[...] alguém que tava ali atento, que observou e ajudou a solucionar. Eu acho que a gente pode trazer isso pra a gente, também, né. A gente que vive no ambiente escolar. Por mais que isso não seja tão exigido da gente, né [...]. Às vezes, a gente num, num liga muito pra isso, mas, às vezes aqui, acolá a (fala o nome de uma docente) comenta, percebe alguma coisa, eu ouço. (professor Roberto)

(Pergunto, ao grupo de professores, se é algo que observam na escola)

Sim. Bastante. (professor Roberto)

Muitos casos! (professora Sandra)

A gente olha muito pra aquele aluno que tá triste ou que tá sofrendo alguma coisa e que precisa de ajuda. Mas o quê que tá causando aquilo! Assim, porque é, é o tipo de comportamento que dos meninos, assim, que vai perpetuar, que vai continuar, assim, né, ao longo do tempo. São eles que precisam de ajuda, na verdade, eles que precisam mudar não (inaudível). (professora Ana)

Esses trechos iniciais das narrativas dos professores sobre o tema do *bullying* são bem curiosos, na medida em que retratam que a realidade mencionada pelos alunos, conforme hipotetizei, não estava distante dos conhecimentos deles. Outra observação que considero relevante é que a fala da professora Ana parece indicar que o aluno que sofre ato de impolidez está sendo “olhado” e ela lança uma reflexão sobre os que praticam *bullying*. Seriam eles os mesmos alunos que foram referenciados, nas entrevistas, pelos docentes (exceto pela professora Ana) como desinteressados, indiferentes em sala ou que demonstram “desdém” pelas atividades escolares?

O que escuto da professora Ana me remete a um comentário de uma participante discente (Heloísa), que apresentarei na próxima seção, quando afirma que seria importante que professores olhassem para os colegas que “praticam *bullying*”, hipotetizando que eles talvez não possuam o amor/cuidado de alguém. Temos também a intrigante fala do professor Roberto quando afirma que estar atento a situações de *bullying* não é algo “muito exigido da gente”.

[...] eu vejo o *bullying* como uma coisa corriqueira. Apesar de não dever, não deveria ser. Mas, se você olhar o comportamento do ser humano. Ele é [...] inato por conflito. E ele chega ao conflito. Então, é [...] a gente num tem controle. A gente tem princípios. (professor Paulo)

[...] principalmente, e nós somos cearenses, a gente é diferente de [...] sociedade gaúcha, onde eles são muito pavio curto. Eles não tendem a brincar tanto com o outro, nós já temos uma maior aceitabilidade pela brincadeira. (professor Paulo)

[...]acho que se incomoda, é *bullying*. Se incomoda é, se incomoda é *bullying*. Se incomoda [Roberto: eu acho que...] de algum jeito, é *bullying*. (professora Ana)

[...] eu acho que [Ana: e tá errado] desse nível aí do vídeo, eu acho que eu nunca vi, assim, aqui na escola, não. [Paulo: é, esse nível, não]. É como o Paulo diz, eu acho que as vítimas aqui da escola levam muito na brincadeira mesmo. (professor Roberto)

[...]é, uma das competências da própria BNCC agora [...] é... são as competências socioemocionais, assim, que é uma das coisas que que, acho que vai começar, se não já tá. Acho que vai começar a ser bem debatida dentro da, das escolas, assim. (professora Ana).

Nas falas em destaque, o professor Paulo afirma que situações de *bullying* são experiências corriqueiras, as quais equipara a conflitos, por ele considerados inatos, mas que podem ser regulados por princípios. Nesse momento, faço uma observação sobre situações como a do vídeo. Na segunda afirmação ele relativiza o *bullying* comparando a “brincadeiras culturais”. Sua colega Ana levanta um questionamento para se definir quando a situação é ofensiva/violenta ou não. A docente também comenta sobre a Base Nacional Comum Curricular–BNCC (2018), que é um documento normativo que prevê “habilidades e competências” que se espera que alunos desenvolvam ao longo da Educação Básica. Já o professor Roberto, em concordância com o professor Paulo, afirma que na escola os alunos “levam na brincadeira” os atos de *bullying*.

Percebi o encontro como uma oportunidade para a partilha com os pares, tendo surgido divergências e levantamento de questões sobre um tema que é parte integrante do cotidiano dos docentes, mas que havia sido tocado por eles em apenas um sentido, ou seja, quando o ato de fala ameaçador se dirigia do aluno para o professor.

Nesse momento de breve espaço de tempo com o pequeno grupo de professores, mais que conduzir a afirmações, me leva a reiterar a importância que a pesquisa pode suscitar também no sentido de um espaço de interlocução, de possibilidade de aberturas para questionamentos e novas reflexões. Trago, a seguir, duas falas do professor Roberto sobre trecho do filme *Sociedade dos poetas mortos*, após a solicitação de que comentassem sobre o que tinham assistido. Em sua frase traz dimensões da relação professor-aluno, da importância da mediação docente e da concepção de aluno como alguém que tem um potencial possível de ser “despertado”.

Professor desperta, né! O professor desperta aquilo que muitas vezes o aluno nem ele próprio sabe que ele é capaz, né, então, às vezes, num sei, tem problemas na família, em casa, e eles vêm pra cá sem nenhuma perspectiva [Sandra: nenhum estímulo]. É, sem nenhum estímulo. Então, eles mesmos acabam levando o ano assim. Têm, têm muitos na recuperação, e a gente sabe que muitos são inteligentes [...] Na recuperação, realmente, alguns começam a aprender, começam a estudar de verdade, mas por uma série de motivos, durante o ano eles se acham incapazes. [...] só que aí é uma, uma sala bem disciplinada, (riu) todo mundo quietinho, poucos alunos, né. (professor Roberto)

[...] a gente também, a gente fica muito ali no tradicional, né. Nós somos o centro da atenção, muitas vezes, e a gente deixa eles também muito na deles. Eu acho a gente tem que dar chance pra eles se mostrarem cada vez mais. Pedir a participação deles, porque se a gente num pedir, num exigir, eles ficam ali sentados. Só a gente ali na frente. (professor Roberto)

Sobre as realidades humanas, não podemos inferir descuidadamente sobre fatores causais ou responsabilizações precipitadas, uma vez que tratamos de fenômenos que comportam uma multiplicidade de fatores, além do fato de que minhas observações se referem aos sentidos produzidos pelos falantes. É sobre o que escuto, mas também de onde escuto que me situo. Nessa direção, reitero que não tinha percebido, até ao encontro em grupo, uma problematização na fala de professores acerca dos modos de ação (impolidos) dos discentes entre os próprios pares, assim como sobre a relação entre o interesse do aluno, sua postura em relação ao saber e o lugar que o docente pode ocupar nesse processo.

Dentro do limite dessa investigação não seria possível considerar, em termos mais amplos, as implicações dos intercâmbios intersubjetivos em sala de aula e seus efeitos na vida dos interactantes. No entanto, partindo da própria narrativa dos professores acerca da escola como um lugar de construção de laços sociais, de organização de saberes e da consideração do aluno também em termos emocionais, sinto-me inspirada a enfatizar sobre o valor das interações docentes-alunos, também, para pensarmos os modos como esses últimos os escutam, os veem e agem em referência a eles.

Encontrei em variados estudos, dentre os quais de Kupfer (2000; 2010), Lajonquière (1993; 2010) e Proença (2011) uma discussão sobre a ideia do aluno desmotivado, desinteressado e a importância de se analisar todas as variáveis que podem estar produzindo esses fenômenos, incluindo-se a dinâmica de sala de aula, a relação com os conteúdos, o tipo de estratégias de ensino e de interação que professores realizam. A preocupação desses autores, longe de ser a culpabilização de docentes pelos problemas de escolarização, é chamar a atenção para a importância dos processos interacionais (professor-aluno) para se compreender atitudes, discursos e dificuldades que povoam o contexto escolar.

Enfatizo essa discussão a fim de que tenhamos o cuidado de pensar sempre as “problemáticas humanas”, considerando as diversas variáveis que podem estar implicadas nas situações. Quando não se atenta para o fato de que o ser humano, com seus limites e possibilidades, se constitui nos intercâmbios humanos, aqui incluo também a sala de aula, corre-se o risco de uma naturalização de comportamentos, capacidades e condições de existências.

Enunciados sobre os significados de fenômenos são performativos, como enfatiza Pinto (2014), ao discorrer acerca de consensos hegemônicos sobre um determinado conceito/fenômeno (em seu estudo refere-se à língua). Em outras palavras, não são apenas descrições, opiniões inócuas, mas uma produção de efeitos que constroem aquela realidade

sobre a qual se referencia. Conceitos, valores, papéis sociais são produções discursivas, posições ideológicas que se materializam em acontecimentos podendo contar sobre as histórias dos sujeitos e das instituições, assim como também reduzi-las, discriminá-las.

Nesse sentido, considero fundamental uma ênfase sobre o aspecto intersubjetivo na escola, os processos relacionais, em especial da relação professor-aluno, no que possuem de essencial para se compreender alguns elementos do mal-estar psíquico no contexto escolar, que é um fenômeno multideterminado, mas sobre o qual podemos tecer algumas importantes reflexões.

Outros elementos que têm gerado mal-estar no cotidiano de professores, em diferentes estados brasileiros, e que são citados por alguns docentes entrevistados, são referentes ao sentimento de cobrança, em um contexto de pouco reconhecimento social (amplo) da profissão, além da carga horária elevada.

É ... o professor tem que corrigir, aí tem a cobrança por nota, fora o trabalho fora da sala de aula [...] Mas a gente não vê assim, as pessoas têm pena do professor... é professor! Valoriza o professor, mas na hora de valorizar salário, condições de trabalho [...] E aí vai desanimando você. (Prof. Márcio)

E o que me incomoda, assim, o que eu não gosto, eu acho que as questões que envolvem carga horária e o tempo. (professora Ana)

Ser professor é uma profissão que não exige só conhecimento, e hoje percebo que não temos o merecido reconhecimento social e político. (professora Sandra)

O professor Márcio e a professora Sandra, ao referenciarem a dinâmica do trabalho docente cotidiano, salientam dois aspectos que são encontrados em pesquisas de Levy (2010), referentes às exigências laborais enfrentadas por docentes do Ensino Fundamental, que podem levar o professor a desenvolver a Síndrome de *Burnout*, que é a excessiva carga horária docente, as exigências atribuídas à função e o sentimento de desvalorização relativo ao exercício profissional. No caso de uma escola pública, remetem a um sistema macrogovernamental de gerenciamento do trabalho, referente à estrutura curricular e aos honorários. A professora Ana, também menciona dificuldades relacionadas ao tempo e à carga horária. Um espaço, segundo Bezerra *et al.*(2015), por demais complexo e multideterminado.

É extremamente complexo e multifatorial, visto que o próprio ambiente de trabalho não é apenas um local restrito à sala de aula, é também, resultado de um envolvimento diante de um contexto onde a relação professor-aluno torna-se ampla, ultrapassando as barreiras da relação simplória de trabalho. Há, também, intersecção

com outros fatores, como políticas educacionais fatores sócio-históricos (BEZERRA, 2015, p. 35).

No caso da escola pesquisada, não encontrei nos relatos dos professores evidências de processos severos de mal-estar. Entretanto, o professor Márcio chegou a fazer referência a uso de medicamentos (em determinado momento) e a uma mudança de postura frente à atividade docente a fim de que não adoecesse. O professor João, quando perguntei sobre como estava sua saúde, ele trouxe uma temática, que mencionei quando da discussão sobre a primeira categoria, que é o fato do trabalho docente envolver atribuições que, muitas vezes, o professor sente como extrapolando a sua função.

Tô bem. Mas, a ‘carga docência’ pra a gente é, é ... se torna um pouco cansativa porque você, você tem que entrar numa classe, dá aula, controlar a classe [...], resolver todos os problemas. E fora disso tem toda a estrutura de você preparar, fazer prova, tudo; então, eu acho que é uma coisa cansativa. Agora, quanto à saúde, no geral, está bem. Mas é uma coisa que exige uma entrega que muitas vezes não tem em outras profissões, né, porque mesmo pra casa você leva tudo, né? (professor João)

É grande a responsabilidade que é endereçada ao professor que, diversas vezes, é solicitado a solucionar problemáticas para as quais não apresenta condições (em seus vários sentidos) ou que extrapolam suas condições temporais de trabalho e, de acordo com Bezerra *et al.* (2015), pode ser fator de adoecimento.

Requerem desde a disposição de integrar-se como sujeito pessoal e profissional no espaço da construção do conhecimento do aluno, o que demanda progressiva elevação do tempo em seu trabalho cotidiano, reduzindo suas oportunidades de formação continuada, realizações profissionais e convívio social, tornando-se sujeitos propícios para desenvolver o *Burnout* (BEZERRA, 2015, p. 29).

O professor João também traz uma narrativa sobre o trabalho do docente como extenuante. Em sua fala, que ainda é referente à minha pergunta sobre sua saúde, afirma que está satisfatória. Ainda assim, desenha a atuação docente como algo cansativo, exigente, com múltiplas funções em sala, gerando uma sobrecarga que se projeta para a vida familiar. Em outro momento da entrevista de professor João, quando indago sobre seu cotidiano, sobre formas de lazer, ele diz que essa experiência é bastante reduzida.

A professora Júlia, quando relatava sobre sua saúde, fez referência a uma ocasião em que se sentiu mal na sala de aula.

Até agora, às vezes, é... como eu, eu disse, têm dias e dias, né, os alunos às vezes tão ótimos, mas têm dias que eles estão muito agitados. Então, quando eles estão muito agitados eu saio da sala de aula muito cansada. Inclusive, um dia até eu senti, assim,



uma falta de ar, né. Eles perceberam que eu não estava bem [...] Entendeu, assim, não sei se foi a pressão que baixou ou se foi o estresse mesmo, né. (professora Júlia)

Na fala da professora Júlia, embora apresente certa dúvida se o que sentiu pode ser decorrente de sua atividade docente ou de outros fatores, afirma que há momentos em que se sente muito cansada e utiliza, ao final de sua fala, a expressão estresse para especificar o clima de trabalho nessas ocasiões. E, ainda, no decorrer de sua narrativa, afirma que o cansaço pode ter relação com o número de alunos e seus modos de ação, mencionando novamente a temática do uso do celular.

Porque, às vezes, como são muitos alunos, uma turma de 35, 40 alunos, assim, como é, a gente passa muito tempo chamando mais a atenção deles [...] Porque é difícil manter a disciplina numa sala de aula atualmente. Muito difícil, porque existe, como eu já falei, existe o celular, os celulares, que atrapalham, as conversas paralelas. (professora Júlia)

Ao longo de nossas conversas, emergiram das falas dos professores referências à importância da escola e da função docente, que mesmo em meio às turbulências experimentadas, podem influenciar satisfatoriamente na mediação das aprendizagens, nos aspectos afetivos implicados, assim como na forma do adolescente conhecer o mundo, os valores de cidadania, os quais consideram importantes para as vidas de seus alunos. O professor se apresenta como alguém que é convidado a perceber o aluno não apenas como aprendiz de conteúdos escolares sistemáticos, mas como sujeito de relações sociais, de uma escola que não deve servir apenas ao “mercado de trabalho”, como acentua um dos docentes.

Antes de dar início às discussões das próximas categorias, que serão sobre as narrativas dos discentes, as quais já se encontram, de algum modo, impregnadas nos temas até aqui discutidos, apresento um trecho emocionante da fala da professora Júlia, quando lhe perguntei sobre quem eram os alunos com os quais ela trabalhava.

Quem são meus alunos? Meus alunos, eles (pausa longa em decorrência de choro)... emocionada com essa pergunta porque (fala com a voz embargada)...é difícil a gente falar, né, mas meus alunos são meus (fala de modo enfático a última palavra) alunos, né! Então, eles pra mim eles são especiais! Eu não vejo, assim como, não os vejo apenas como um adolescente qualquer, né. Eu consigo enxergar além da sala de aula. Eles são, têm uns que são muito amorosos, são muito... tem aquela vontade de aprender. Mas, a maioria são alunos que eu sei que têm vontade de aprender, mas não conseguem, por algum motivo; são alunos que, muitas vezes, não encontram em casa nenhuma motivação e se sentem perdidos na sala de aula, às vezes não têm um conhecimento, é... pra acompanhar o conteúdo e, pra esconder essa insegurança deles, acabam sendo indisciplinados. Mas que são, no fundo, são pessoas ótimas e que se você tiver um pouco de paciência e conseguir motivá-los, incentivá-los, tenho certeza que eles vão ter um caminho bem melhor. (professora Júlia)

Fui, aos poucos, entendendo cada vez mais as palavras da professora Júlia, na medida em que reuni trechos dos variados momentos de contato com ela. Inicialmente, quando a convidei para participar da pesquisa, depois nas várias entradas em sala de aula para conversar com os alunos que participariam também do trabalho, nos corredores, na sala dos professores e no momento em que a entrevistei. Uma professora que me leva a confirmar, também como docente, que ensinar:

É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 1994, p.8).

Ao escutar a professora Júlia, situo-me em meio às suas lágrimas, com o sentimento de respeito e indignação presentes, pois não deixa de ser disso que ela trata, indignação pela negação produzida, socialmente, da condição de ser mais (FREIRE, 1988) dos seus alunos. Uma realidade político-econômica e social que tenta subtraí-los de seu estatuto de sujeito.

Testemunho, diante de uma voz que, paradoxalmente, apresenta-se trêmula e forte, uma dor que entrelaça, arrisco afirmar, uma certeza de que a realidade apresentada por seus alunos é fruto de uma situação construída (“por algum motivo”) e, portanto, não definitiva. A professora Júlia segue confiante, em seu desafiante cotidiano, em meio ao que poderíamos chamar, recorrendo a Goffman (2012), um trabalho de face em que se alternam estratégias defensivas e protetoras. E é a beleza e a esperança das palavras-atos dessa docente que me levam às narrativas de seus alunos e me fazem entender que o que escuto “não é simplesmente um testemunho sobre uma vida privada, mas um ponto de fusão entre texto e vida; um testemunho textual que pode nos penetrar como uma verdadeira vida”, conforme acentua Felman (2000, p.14).

#### 4.1.2 Análise das informações referentes aos discentes

As informações desta seção têm como foco os dados de entrevistas e encontros em grupos com seis participantes discentes, quatro garotas e dois garotos, com idades entre 14 e 16 anos, pertencentes ao nono ano do Ensino Fundamental. As turmas estão situadas no horário da manhã e no turno da tarde. Apresento trechos dos discursos dos participantes, a partir de categorias e questões estabelecidas ao longo da pesquisa, os quais são analisados

com base no referencial teórico que compõe esta tese. Todos os nomes foram substituídos, a fim de respeitar o sigilo, tendo os alunos recebido os nomes Maria, Heloísa, Natália, Luiza, Fernando e Alexandre.

- a) Categoria - O Sentido da Escola para o aluno
- b) Enunciado (relacionado à questão de pesquisa)- A face docente construída pelo aluno.

Início minha análise sobre as produções discursivas dos discentes, trazendo uma temática essencial para refletirmos sobre o papel desempenhado pela escola, até os dias atuais, que é o sentido que cada aluno constrói sobre a instituição escolar e os sentimentos a ela direcionados, a partir de variados assuntos sobre os quais vamos dialogando, ao longo do processo de pesquisa.

De um modo geral, mesmo com a diferença que marca cada fala com a qual entrei em contato, além dos posicionamentos críticos frente à instituição de ensino, por parte de duas participantes especificamente, aparecem referências muito positivas sobre o que representa a escola. É o que percebo quando peço que falem sobre o que a escola significa para eles. Para essa primeira categoria, destaco trechos das entrevistas de todos os participantes, assim como das atividades em grupo. Há momentos em que algumas palavras tornaram-se incompreensíveis devido a sons externos, pois alguns encontros aconteceram em horários de recreio e a sala não possuía acústica que impedisse a interferência de ruídos. Seguem os trechos:

Desde, desde, quando eu era pequeno meus pais sempre me influen., me bot., botaram no caminho certo, né, pra ... pra gostar de aprender [...] Sempre me botaram pra eu, faz tempo, gostar de estudar. E eu sempre gostei mui, muito de aprender e eu acho que é, é isso, o professor já foi um aluno também, né, aprendeu e agora tá passando pra outras pessoas. Ele passa o conhecimento adiante. (Fernando)

[...] na escola a gente não aprende só tanto sobre as matérias que o professor passa, como também sobre outras coisas; da vida que a gente se relaciona com amigos. (Fernando)

É minha segunda casa, né, que eu fico, tipo, é, do colégio pra casa, da casa pro colégio. Eu aprendo tanta coisa aqui e tal. (Maria)

Representa o meu futuro, por causa que (inaudível) sendo que, nisso, eu penso muito no meu futuro, em querer fazer curso, estudar mais. Até mesmo pra ter uma boa qualidade de vida. E também significa um lugar de socializar, fazer amizade também, que é importante, mesmo tendo pessoas não muito sinceras, não muito legais, mas é....tem que conviver, né. (Heloísa)

A escola aparece nas falas de Fernando e Heloísa como ambiente que pode fomentar não apenas o conhecimento, mas a construção de laços de amizade, de encontros; assim como um espaço afetivo considerado “segunda casa”, encontrado nas palavras de Maria. No caso de Heloísa, sua fala faz uma conexão entre escola e uma projeção de futuro, de algo que produz frutos para um tempo posterior. Ideia de um porvir também está presente nas narrativas, a seguir, de Natália, Luiza e Alexandre, sendo as conquistas futuras referenciadas como forma de trabalho, de maior conhecimento para a vida ou de mudanças no modo de ser no mundo.

Futuro! Porque daqui que a gente vai pra frente, daqui que a gente tira o nosso conhecimento pra vida toda. É basicamente, é essa, é isso. (Natália)

Um lugar assim que a gente precisa muito pra conseguir alguma coisa, quer alguma coisa na vida quando crescer, porque se nós não estudar nós não vai conseguir um trabalho tão rápido, entendeu. (Luiza)

Um lugar que, aqui eu posso ter meu futuro, posso ser uma pessoa educada e (inaudível) ... é escola, tipo assim, ajuda a ter futuro na vida e também, é, educação também...(aparenta estar um pouco tenso). (Alexandre)

Detenho-me nesse momento a pensar sobre a escola como “um espaço que possibilita e sustenta o sonho, o desejo, a esperança, a ética e a utopia”, como relatam Cerezer e Outeiral (2011, p. 23). Longe de querer apresentar uma visão ingênua da instituição educacional, uma vez que muito temos discutido sobre seus obstáculos e contradições, inclusive também ilustrados nas falas dos próprios participantes, intenciono enfatizar o valor inquebrantável da escola como lugar de vida, de desejo e de vir a ser no mundo social. Uma escola que não pode ser reduzível à aprendizagem intelectual ou a uma espécie de “bagagem” de conhecimentos estéreis que não poderiam acompanhar os agentes em sua caminhada futura. Escola que integra inexoravelmente cognição e afeto, mesmo quando isto não é reconhecido; afinal, “a emoção não é um agente menor do que o pensamento”, conforme expõe Vigotski (2001, p. 44).

A frase de Vigotski me conduz a pensar a sala de aula também a partir da perspectiva da formação docente, do que ela pode fomentar reflexivamente e em termos de práxis, para se compreender os processos envolvidos no ensinar-aprender e de integrar o valor da interação humana para a construção do saber. Nas palavras de Freire (1999):

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai

gerando coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções (FREIRE, 1999, p. 50-51).

Como adolescentes, trazem falas esperançosas mesmo em um contexto que apresenta contínuos desafios no campo das relações intersubjetivas, como mostrarei mais a frente, assim como em um cenário escolar não valorizado amplamente, como vimos nas narrativas dos professores, por meio de políticas públicas para a educação e de uma reorganização do ensino que contemple, de modo abrangente, o bem-estar de seus integrantes. Narram sobre suas aspirações, mesmo crescendo numa sociedade assombrada pela desigualdade social, pelo preconceito (de etnia, gênero, “classe”, linguístico etc.) e por dificuldades de um existir como corpo em mudança, por vezes, com sentimentos ambivalentes, dúvidas e anseios, nem sempre legitimados pelo Outro.

E a adolescência pode ser considerada “um longo trabalho de elaboração de escolhas e [...] um longo trabalho de elaboração da falta”, como refere Alberti (2004, p. 10). Um momento em que mesmo quando ainda se pode estar próximo de um núcleo familiar, funda-se (pelo anseio mais íntimo e/ou imperativo cultural) uma gradativa distância do enlace parental a fim de que se construam trilhas e identidades próprias, muitas vezes, não sem percalços, angústias e sentimentos de solidão, como acentua Cardoso (2006) em seu texto, escrito há mais de uma década, com teor de muita atualidade.

Vivemos um tempo de passagem, de aguda e crítica transição, tempo de desamparo coletivo ainda que comporte, ousa acreditar, um alto potencial de transformação, acenando, quem sabe, para novas aberturas, outras modalidades de existência. Mas essa condição de passagem, e que me parece constituir uma das marcas mais significativas na atualidade, é fonte de intensa angústia, e, para certos indivíduos, de dor psíquica (CARDOSO, 2006, p. 10).

E, embora os adolescentes participantes estejam diante de um cenário coletivo (conjuntural e político) e, por vezes, “individual” desolador, caminham em palavras de esperança, posicionando a escola como lugar de saber e de encontro, além de *locus* que pode fomentar e sustentar o desejo. A esse respeito, cito também trecho das palavras de Natália, Fernando, Heloísa e Luiza, quando indaguei sobre o que pode motivar alguém a ir a uma escola (questão que se desdobrou em o que os motivam). Cito, então, trechos de suas idealizações e desejos futuros, colhidos na primeira atividade em grupo que realizei. Acrescento trecho da entrevista com Maria, quando menciona sobre o que almeja para o futuro.

Me formar, né. Ser pediatra, eu queria ser. É que eu gosto muito de criança. (Maria)

Eu desde pequena tenho um propósito na minha vida, digamos que bem planejado, porque eu já planejei. Eu quero fazer o Enem, quero fazer faculdade pública [...] Quando eu vi na televisão, aquelas crianças sofrendo na África, morre por desnutrição, por falta de água. E a gente pensa que a África é uma país pobre, mas não é. São algumas partes do, da África que são extremamente pobre, mas tem outras que são extremamente muito, muito rica mesmo. E eu penso que eu sendo pediatr., lutando e ganhando o meu certificado, eu vou pra fora do Brasil, vou pra África e vou trabalhar voluntário lá. (Natália)

Eu não sei a motivação das outras pessoas (inaudível). As minhas, são o fato de eu querer ter um futuro, né, fazer, poder fazer a diferença, também; com os estudos que eu tenho, que eu até corro muito atrás, não só na escola, mas também fazer alguma diferença[...] E eu também quero trazer orgulho pra minha família ... é tipo uma forma de mostrar pra eles que tem um motivo pra mim me inserir. É, eu também tento trazer orgulho até pra mim mesmo e também, muitas vezes, eu acordo assim, sabe aquele dia que a gente acorda cansado, né, e tal! A gente num quer vim pra escola, mas eu venho do mesmo o jeito só pra tentar mostr. dar um exemplo pros meninos. (Refere-se aos irmãos mais novos). (Fernando)

Eu num sei exatamente. Eu num sei exatamente o quê que levam elas a vim ao colégio, mas eu acho que também é...o mesmo caso que o meu, sabe, é gratificante você vim, saber que no futuro você vai trabalhar com aquilo que você gostaria. Algumas pessoas vêm também obrigada, como ela disse, também, porque o, a mãe e o pai é ... falam que é obrigação vim estudar. E outras também vêm mesmo com, é... pensando no futuro. (Heloísa)

Pra eu poder realizar o meu sonho eu preciso ir à escola. Meu sonho é fazer o curso de medicina. (Luiza)

Penso que as preciosas e necessárias palavras desses jovens nos colocam diante do desafio, que é histórico e, desse modo, também político, que é o de refletir sobre a distância entre o direito a uma educação de qualidade, já reconhecido por nossa Constituição (BRASIL, 1988) e a vivência de jovens em nosso país, que sonham com uma futura formação universitária e atravessam diversos obstáculos que se interpõem à sua efetivação.

Refiro-me, inicialmente, às questões problemáticas que englobam ausência de políticas públicas efetivas para educação pública e de uma ampla discussão sobre os processos educacionais, sobre investimentos financeiros na área; sobre a valorização do docente, ainda na sua formação universitária, assim como no contexto laboral, com melhoria nas condições salariais e de trabalho, que inclui também discussão sobre uma formação permanente de caráter crítico. Essas questões, que dizem respeito aos docentes, como percebemos na primeira parte das análises desta tese, são pontos que podem influenciar consideravelmente na atuação desses copartícipes no caminhar de seus alunos.

É fato que, há várias décadas, autores como Vigotski (2001; 1994), já denunciavam a lógica mecanicista e instrumentalista como uma das marcas da instituição escolar no século XX; assim como Freire (1988), quando utilizou a expressão educação

bancária para definir um modelo de ensino pautado na memorização mecânica, na ausência do exercício da reflexão crítica, da autonomia e da dialogia. Infelizmente, ainda não estamos distantes dessa realidade, embora muito se tenha conquistado em termos de debate, produção literária e mesmo mudanças nas Leis e nos contextos educacionais, em diferentes momentos de nossa história brasileira.

Outro aspecto que reitero é que as dificuldades que se apresentam no cotidiano do aluno adolescente da escola pública, em relação ao seu ingresso futuro na educação superior, englobam não apenas uma análise de aspectos intrínsecos ao universo educacional. Somam-se a esses fatores, elementos que transcendem ao contexto escolar, e que também estão no âmbito das questões sociais que o atravessam, que são as condições de desigualdades sociais em que se encontram muitos adolescentes e suas famílias, com a negação de seus direitos essenciais, os contextos de violência em que estão inseridos (ALENCAR, 2019) que, mesmo não determinando inexoravelmente seus processos de aprendizagem e seus projetos de vida, impõem-se como contínuos obstáculos em suas vidas.

No que se refere à escola pesquisada, especificamente, quando pergunto na entrevista sobre o que mais os participantes apreciam do local, citam diretamente o professor, fazendo alguma referência à forma como as aulas são conduzidas ou como o docente age frente a questões referentes à dificuldade do aluno.

O que mais, o que eu mais gosto nessa escola ... assim, eu sempre gostei da forma como os professores ensinaram, que é cada um ensinar de uma forma diferente. Tem, inclusive, tem um professor de (menciona a disciplina), o nosso atual, que é o (cita o nome professor), ele sempre passa uma, um trabalho diferente, eu acho legal, ele incentiva os alunos a aprender de forma diferente. (Fernando)

O que eu mais gosto aqui são os professores, a forma que eles ensinam, né. (Natália)

Sempre, (menciona a disciplina). A que mais me identifica, por causa do professor, da forma que ele ensina, que é tãaaao, chega a pessoa fica assim 'ah, meu Deus do céu, como isso é fácil!', da forma como ele fala, esclarece tudo na sua mente. (Natália)

O que eu mais gosto é pelo fato que os professores dão muita oportunidade pra a gente de recuperar nota, sabe. [...]. E eu gosto muito, eu acho muito eficiente, também, ajuda muito com quem tem dificuldade como eu em matemática. (Heloísa)

Aqui? O que eu mais gosto é ping-pong, é, que eu fico jogando. Xa eu vê aqui ... a aula. (Alexandre)

As falas de Fernando e Natália trazem uma referência positiva direta à forma como o professor atua, seja por apresentar estratégias didáticas que tornam o conteúdo mais acessível ou agradável, seja pelo fato de que cada docente atua de um modo próprio, sendo possível ao aluno uma diversidade de formas de ensino. Considero essencial, nesse momento,

traçar alguns comentários, oriundos das interlocuções/observações que me foram possíveis no campo de pesquisa.

Os docentes responsáveis pelas áreas citadas, são percebidos por determinados alunos, como profissionais que atuam de modo muito próximo aos discentes e trabalham atividades que integram os conteúdos curriculares a experiências cotidianas, a atividades práticas, além de se portarem de modo bastante atuante nos eventos (feiras científicas, atividades culturais) existentes na escola.

Referência ao aspecto didático, relacionado ao professor citado anteriormente por Natália, também ocorreu na fala de Maria, quando indaguei sobre o que ela pensava sobre as aulas, de um modo geral.

É porque tem aula que eu gosto, tem aula que eu não gosto. Tem a ver com o jeito que eles dá aula, o modo deles dá aula, né. (pergunto sobre quais são os modos que acha interessante). Como aconteceu hoje, o Professor (inaudível) coisa de (fala sobre uma disciplina), é ... como é que se fala? (pergunto se faz referência a atividades práticas). Pronto, é. Eu acho interessante. Não, num tô falando que eu num gosto de tarefa, porque sempre tem que ter, mas às vezes é chata. (Maria)

No que se refere ao relato dos alunos quando comentam sobre o modo de atuação docente que apreciam, lembro de uma discussão que Vigotski (2001) realizou, em um texto que trata sobre “a educação dos sentimentos”.

O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia, mas também a sintam. Por algum motivo essa ideia não costuma vir à cabeça, e o ensino de colorido emocional é entre nós um hóspede raro, o mais das vezes relacionado a um amor impotente do próprio professor por seu objeto (VIGOTSKI, 2001, p. 114).

São muitos os autores e as diferentes teorias que têm sido discutidas, nas últimas três décadas, sobre o ambiente de ensino-aprendizagem (NUNES; SILVEIRA, 2011). Pensar sobre esse tema remete à própria concepção do que seja o humano, ou seja, de como se constitui a aprendizagem, quem é o sujeito que aprende e o que significa ensinar. Aproximamos de um sentido que é dado, pelo professor, ao conteúdo que partilha em sala de aula, ao modo como compreende o funcionamento cognitivo-afetivo, se próprio ao exercício da reflexão, da conexão com o mundo real, ou se apenas um aparato receptivo ou reativo.

Todas essas intrigantes questões que envolvem a constituição humana e o conhecimento, estudadas por autores como Vigotski (1991, 1994, 2001), Piaget (2009; 1989), Wallon (2007), Freire (1988; 1997, 1999), entre tantos outros, vieram à tona ao longo da



presente investigação, à medida que testemunho os anseios, inquietações, prazeres e insatisfações dos atores que integram o cenário escolar (aqui, incluo docentes). Nesse sentido, é interessante pensar que quando os alunos fazem menção ao que consideram satisfatório na ministração das aulas, referenciem aquelas que, possivelmente, lhes trazem significados reais para os conteúdos estudados. A esse respeito, enfatizo os sentidos construídos pelos participantes sobre o prazer que pode estar no aprender, quando isto se conecta com a realidade entranhada na vida, como tanto evidenciou Freire (1997).

Que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz de uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, pela boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento (FREIRE, 1997, p. 5).

Ainda sobre os sentimentos dos discentes acerca da escola, sobre a relação com os docentes e gestores, percebo que os alunos falam de um modo muito respeitoso, demonstrando gostar do ambiente escolar, a ponto de, em alguns momentos, fazerem comparação com as escolas anteriores. Em suas narrativas, apresentam também posicionamentos críticos à instituição. Nos trechos a seguir dou continuidade aos comentários dos alunos sobre a escola, quando também mencionam o tema da disciplina e de como, segundo eles, a instituição escolar atua ou deveria atuar frente a essa questão.

[...] porque aqui sempre foi uma escola mais rígida com aqueles alunos, né, um pouco mais que se sente, um pouco mais liberais, quer dizer aqueles alunos mais valentões; aí acho que é só falta mesmo de... a escola age, falta do aluno agir também. (Fernando)

Eu acho uma escola boa. Eu nunca tinha estudado em escola pública. Eu meio que, eu meio que tinha quebrado esse tabu de escola pública. Mas tem alguns defeitos também, por causa que é...eu num sei se, é porque, eu num sei explicar, mas é por causa que [...] eu percebi que o pessoal é um pouco bagunceiro em algumas coisas. Na sala de aula tem gente que desrespeita professor, não deixa ele dá explicação direito [...] isso irrita muito, porque eles têm que entender que nem todo mundo gosta. (Heloísa)

Eu gosto dessa escola. Eu prefiro do que as que eu estudava antes. Porque as que eu estudava, não, o diretor não tinha muita moral, entendeu? Essa aqui eu acho melhor. (Luiza)

Quando apresento falas sobre como pensam a forma que a escola lida com comportamentos de colegas, por eles considerados inadequados, desejo salientar, no momento, os sentidos que constroem sobre a função da escola frente a essa problemática, que será discutida de forma mais direta apenas mais à frente, na próxima categoria. A correlação entre escola e disciplina, ilustrada de modo mais enfático nas palavras de Luiza, que faz

referência à expressão “moral”, remete à própria história da instituição educacional, como aponte na seção 2. Pensar a escola como lugar de educação moral, de ordem, evoca uma discussão sobre o lugar histórico da instituição, assim como o próprio conceito de autoridade, na atualidade, muitas vezes negado, outras confundido com exercício de coerção e de autoritarismo (FLEURI, 2008a).

Além dos trechos já citados, os participantes trouxeram a discussão sobre disciplina relacionada a determinados colegas da escola. Na maioria das narrativas, correlacionavam esses atos de indisciplina a perturbações que causavam às aulas, a agressões verbais entre os pares ou ao desrespeito para com os professores. Dos comentários que ouvi, destaco um trecho da fala do aluno Fernando, que foi o participante que também mencionou que o docente está em uma profissão que desgasta e que pode fazê-lo adoecer psiquicamente, conforme citei no início das análises das produções discursivas dos professores. No trecho a seguir, falava sobre alunos que para ele tumultuam as aulas.

E é isso, os valentões praticamente são isso. Eles ... e também outra coisa que, eles não gostam, eles não, eles não vêm pra estudar. E isso acaba meio que, eu (inaudível) passei a refletir o porquê deles estarem aqui estudando. Estudando não, né, vindo pra escola todo dia pra acabar só atrapalhando os professores, num quer estudar. (Fernando)

Nas narrativas destacadas, até o momento, temos a imagem docente correlacionada a uma didática satisfatória, elogiada por determinados alunos. Em outros trechos, o professor é percebido como alguém que exerce lugar de autoridade, que colabora com os alunos em sua aprendizagem e que precisa ser respeitado. São referências que me levam a considerar, sem a intenção de generalizações, que há uma exaltação da face positiva de docentes, em meio à menção a um conjunto de imagens valorizadas e apreciadas pelos discentes.

Essa ideia aparece, ainda, quando comentam sobre as atitudes de colegas que consideram bagunceiras e desrespeitosas para com os docentes, que remetem ao que Brown e Levinson (1987) denominavam atos ameaçadores da face positiva do interlocutor, por meio da desatenção, demonstração de não cooperação com o outro; o que representaria uma espécie de não legitimação ou apreciação do trabalho do professor, um ato de desrespeito. Seguindo a observação de Culpeper (2011), poderíamos pensar que para os participantes da pesquisa (determinados alunos e professores do nono ano), trata-se de um comportamento impolido

direcionado ao docente, por representar uma ameaça à sua face e também por ferir normas de comportamentos esperados para contextos específicos (no caso, a escola).

Ainda com referência ao tema da disciplina na escola, da ação de colegas, considerada impolida na hora das aulas, apresento uma fala de Heloísa, que me pareceu trazer outros elementos para se pensar a questão.

Todos são bons (refere-se aos professores), dão muita oportunidade, muitas chances. Então, acho que eles deveriam mais, é... prestar atenção naqueles que não tão querendo nada de est., não tão querendo nada com a vida, ficam atrapalhando a aula. Eu acho que eles deveriam, sabe, como é que eu posso dizer? Eu num sei expressar, mas eu acho que essas pessoas que ficam atrapalhando a aula, eles deveriam prestar mais atenção nessas pessoas, também. (Heloísa, durante a entrevista)

Esse trecho de fala de Heloísa posiciona o professor no lugar de alguém que deve focar sua atenção em alunos que estão desinteressados, que causam “perturbações” nas aulas. A meu ver, não parece atribuir o mesmo sentido (de contenção, disciplina) que os seus colegas fornecem à situação, mas uma espécie de atenção, em outro aspecto, que ela mesma não consegue explicitar em palavras. Esse acontecimento me remete, de algum modo, a outra fala de Heloísa, que ocorreu no segundo encontro em grupo, quando comenta sobre os colegas que praticam *bullying* na escola. Afirma:

Eu acho que quem faz *bullying* ...sofre e também não tem amor em casa, falta de amor em casa (inaudível) falta a autoestima da pessoa. O cara humilhar ou rebaixar a pessoa é porque sofre ou porque sofreu ou num tem amor. (Heloísa)

Embora a participante narre, ao longo da pesquisa, vivências pessoais que considera traumáticas, referentes ao tema, hipotetizo que Heloísa parece compreender que para atos indisciplinados e até agressivos em sala, caberia ao professor dar um tratamento que não se limitasse ao disciplinamento. Acredito que essa ideia pode ser conectada também a outro comentário de Heloísa, na primeira atividade de grupo, quando diz que o docente “deveria criar mais um vínculo” em sala de aula, afirmando que ele “se fecha muito, só quer dar aula e pronto.”

Heloísa nos convoca a importantes reflexões acerca do tema da indisciplina, assim como também do próprio conceito de “agressividade na escola”. Em sua fala, encontramos uma menção sutil à importância de pensar o comportamento agressivo talvez no nível da impossibilidade de ser, do limite que muitas vezes nós humanos carregamos. Um “agressor” que ela conjectura que deve também sofrer, por alguma razão, ou ser alguém que pode, inclusive, não se sentir amado, nas palavras de Heloísa.

Cabe-me aqui, no limite ético do que essa pesquisa me permite indagar e, ainda, respeitando o seu foco, apenas uma divagação sobre de quem viriam as hostilidades, mencionadas pelos alunos (assim como também pelos docentes), quem seriam os sujeitos que ameaçam faces de colegas e professores de Heloísa. Essa reflexão me reporta a Freire (1988), e as condições de desigualdade e opressão sobre as quais comentei anteriormente, quando diz que ao ser deflagrada uma situação de opressão, de violência, ela produz “toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca.” (p. 45).

As palavras de Heloísa, além de nos permitir pensar o ato indisciplinado/violento como não encerrado em si, mas como um evento cujas condições de produção não estão apenas nos sujeitos, mas em múltiplas dimensões, que podem ultrapassar a escola, mas também incluí-la. São apenas reflexões, sem a pretensão de certezas. No momento, apenas nos convidam a conjecturar que o lugar institucional, como ambiente homogeneizador, pode não permitir (ou não conseguir) espaço para a falta, o conflito entre pares, a inquietação. E esse “não conseguir enxergar” a diferença (que é constitutiva), o sujeito em suas impossibilidades de se dizer de outro modo (que não o esperado), pode gerar (re) ações, atos de fala que aturdem professores e colegas. Segundo Coutinho, Souza e Oliveira (2012), ao mencionar estudos de Alfredo Jerusalinsk:

Disciplinar é tentar garantir que a criança ou o adolescente seja um adulto a quem nada falta, porém essa é uma tarefa impossível. Essa expectativa, por parte da sociedade, de fabricar uma criança ideal, faz com que qualquer imprevisto que surja seja considerado como um desvio em relação a uma norma. Isto é, todo imprevisto vai ser visto como um incidente da indisciplina, em vez de ser visto como marca da singularidade que habita o campo subjetivo. Sendo assim, a indisciplina diz respeito à presença do sujeito na situação educacional (COUTINHO; SOUZA; OLIVEIRA, 2012, p. 348).

No que se refere à concepção que os alunos possuem do professor, há também referências críticas à sua postura. E algumas bastante incisivas, quando, por exemplo, uma participante menciona o que considera postura desrespeitosa de docente em sala de aula. Foram comentários que surgiram no primeiro encontro em grupo, quando se conversava sobre “como pensam as relações interpessoais na escola”.

Antes de trazer os trechos dessas narrativas, antecipo uma reflexão com um texto de Freud (1987e), escrito em homenagem ao 50º aniversário do colégio onde estudou, em Viena. O texto mostra o quão interligado está o desejo de saber, a construção do

conhecimento (sobre si e sobre o mundo), a imagem que os discentes constroem sobre o professor e o lugar em que ele é posto nesse processo.

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores (FREUD, 1987e, p. 286).

No caso da pesquisa em tela, junto à ideia de um professor provedor do conhecimento ou disciplinador dos “colegas indisciplinados”, os docentes são percebidos, pelos alunos, também como aqueles a quem deve a responsabilidade de compreender os alunos não apenas sob o prisma do aprendizado, da disciplina, mas também do cuidado ao aluno, do reconhecimento de sua singularidade. Nesse sentido, dada a complexidade do contexto educacional, da particularidade de cada aluno adolescente e dos lugares em que cada um ocupa na relação, surgem posicionamentos diversos entre os participantes, assim como convergências, no decorrer das interlocuções.

[...] Os professores, eu acho que têm alguns professores que acham que só são profes., só porque são professores falam no jeito que falam com a gente. (pergunto se pode exemplificar) Grita, tem hora que, de alguma forma, desrespeita com uma palavra! (Natália)

A forma de cada um ensina, tem a forma própria de cada um. E... aluno com aluno, por exemplo, ah, eu acho que há ainda a diferença, assim, de aluno pra pro. [...] os alunos formam aquelas panelinhas, né, aqueles grupinhos deles; que pode ser uma coisa boa ou ruim, porque eu sei que é bom, ficar com seus amigos e tal, mas dependendo dos seus grupinhos, né, pode tá, na verdade, atrapalhando, né, dependendo com quem você se envolve. (Fernando)

Eu num sei se eu entendi, mas eu acho que ele tá querendo dizer que no caso do professor às vezes se exaltar em sala de aula, isso faz, tipo acontece quando tem algum aluno que realmente desrespeita, sabe. Teve um caso que o professor pediu pra guardar o celular [...] O aluno ficou desrespeitando, e, às vezes, acontece do professor se exaltar, né, por causa que ele, o professor, ele, ele respeita. (Heloísa)

Mas nem sempre é por falta de respeito que ele se exalta. Eles mesmos, por mal dia deles, às vezes descontam na gente. [Heloísa: é verdade.] [Fernando: é]. Alguns professores na sala eu já vi. Certo, podem falar alto. Mas gritar com alguém é desrespeitoso. Fora, que não ser da família, entendeu. E tipo assim chamar de algum nome que a pessoa não gosta ou algo desse tipo, também ofende. (Natália)

Quando ocorreram os encontros em grupo todas as entrevistas já haviam sido realizadas. Esse foi o primeiro momento em que surgem referência crítica direta a

comportamentos de professores. Ações consideradas por Natália como inadequadas, por utilizarem o que chamou de gritos e desrespeito “com uma palavra” (a qual não especifica) na relação com os alunos. Perguntei sobre ao que se referia quando usou a expressão “chamar de algum nome”, e ela afirmou que isto ocorreu em outra escola que estudou, não entrando em detalhes.

O primeiro aspecto que desejo destacar é a forma como a aluna contextualiza o ato docente de gritar com alunos, o qual considera como desrespeitoso, afirmando que nem sempre resulta de uma reação a desrespeitos efetivados por alunos. Para ela, trata-se de uma ação ofensiva e sem motivos, não sendo aceitável para a ocasião. Enfatiza, ainda, que é um tipo de comportamento não autorizado, uma vez que o professor não pertence à família.

Creio ser importante frisar que, de acordo com teóricos que estudam a impolidez linguística (CABRAL; ALBERTI, 2017), determinadas expressões e comportamentos para serem pensados como impolidos (gritar com o outro, por exemplo), precisam ser analisados cuidadosamente, considerando-se os contextos específicos em que são produzidos os atos. No caso aqui discutido, entra em jogo a expectativa social que se tem do outro (lugar de professor e não de familiar), o comportamento (gritar para expor e não, por exemplo, por se estar distante espacialmente do interlocutor) e as intenções que levam à ação (ofensa sem motivo e não uma reação de defesa).

Culpeper (2011) acentua a importância de atentarmos para as diversas dimensões que envolvem o fenômeno da impolidez e os sentidos que são construídos pelos sujeitos sobre as situações por eles vivenciadas. Nesse caso específico, a partir dos argumentos apontados por Natália, percebo que a participante faz uma leitura da ação de professores (que gritam com colegas) como atos de fala impolidos, uma vez que classifica o ato de “desrespeito” com seus alunos.

Quanto ao colega Fernando, em relação à mesma indagação que fiz, demarcou diferença das relações travadas em sala, afirmando que cada professor tinha o seu próprio modo de agir, salientando que alunos formavam grupos que podiam atrapalhar na aula. Seu discurso foi, assim, interpretado por Heloísa como se ocorresse atos de exaltação do professor quando esse era provocado por determinados comportamentos de alunos.

Em outras palavras, vai sendo construído o argumento de que o comportamento impolido do docente se explicaria como uma forma dele se defender de um ataque à sua face, produzido pelos alunos. A tentativa de atenuar a ação docente é retrucada por Natália, a qual imediatamente recebe a anuência de ambos os colegas, por meios das expressões “é verdade”

e “é”. No caso de Fernando, em seguida, completa com a ideia de que o docente deveria compreender as diferenças individuais dos alunos e a forma como cada um pode reagir às ações do professor.

[...] agora, do professor com o aluno, às vezes, ele se estressando, né, se exaltando, também falta de, é, às vezes, falta o entendimento que o aluno pode ser um aluno mais emotivo, outro pode ser mais estressado, num gostar muito da forma que ele fala. (Fernando)

A situação descrita traz um aspecto fundamental do processo de ensino-aprendizagem, que é a dimensão interacional e a complexidade que ela envolve. Trata-se de um contexto institucional de estudo e de trabalho, com regras curriculares e comportamentais, com os desafios superestruturais, já mencionados, assim como aqueles que dizem respeito ao encontro com o outro, com suas afinidades, processos identificatórios, limites e discrepâncias.

Nas palavras de Goffman (2012), um espaço que constitui situações de mútuas vulnerabilidades de faces. Um contexto interacional complexo que, como enfatiza Culpeper (2011), deve ser considerado em seus elementos relacionados às identidades, às normas existentes na instituição, aos elementos que desencadeiam os processos comunicacionais, aos significados implícitos e explícitos que integram o ato de linguagem (impolido ou não).

De fato, quando concebemos a relação ensino-aprendizagem como espaço intersubjetivo em que não se separa a aprendizagem dos “conteúdos” da relação psíquica que envolve o “mestre” com o próprio saber e com os alunos, temos uma questão por demais delicada, apontada por Natália e legitimada pelos colegas. A esse respeito, é ainda Freud (1987e) que nos convida a refletir sobre a importância do lugar, do discurso e da presença do professor na vida de seus alunos.

Eles provocavam nossa mais energética oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentávamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso [...] Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los (FREUD, 1987e, p. 286).

Considero crucial pensarmos a importância de perceber que o ensinar e o aprender são partes de um processo integrado. O papel do professor é essencial como mediador do conhecimento, e isto implica não apenas uma transmissão em seu sentido verborrágico ou

distante dos alunos, mas de alguém que está engendrado no que pode ser conhecido, ou seja, um professor implicado no lugar do desejo de ensinar.

Reitero que o docente também é atravessado por obstáculos e mesmo sofrimentos nesse percurso de trabalho, discutidos ao longo deste texto, o que me leva a enfatizar novamente que devemos realizar análises numa linha de reflexão crítica que tenha a ética como centralidade. Nesse sentido, o que está em foco é o cuidado com o outro, a ênfase no compromisso com a equidade, sem a necessidade de se recorrer a julgamentos. O que precisamos trazer para a discussão é a importância do ato (se hostil ou valorizante) no processo de ensino-aprendizagem e na vida das pessoas, em diferentes sentidos.

Em umas de suas memórias remotas, Freire (1999) ilustra a representatividade da linguagem-ação de seu professor frente à sua adolescência e ao que ela lhe trazia de desafiador.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota [...] Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros [...] Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer uma palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que ele atribuiu à minha redação. (FREIRE, 1999, p. 48).

Devemos lembrar que relações de opressão, autoritarismo, podem surgir nos mais diversos contextos grupais, como numa relação institucional, em processos laborais que exigem do profissional, por vezes, o “impossível” de se gerir; ou numa relação entre colegas, familiares. Contudo, é importante o cuidado de pensarmos as ações humanas (autoritárias, agressivas, descompromissadas, amorosas etc.) como fenômenos sócio-históricos e não intrínsecos a pessoas ou grupos, no sentido de ter uma essência, ignorando que nossos atos, embora em algumas circunstâncias possam fugir às nossas intenções (conscientes) ou ao controle, são de nossa responsabilidade e produzem efeitos no outro.

- a) Categoria: atos ameaçadores de face do outro: impolidez/violência verbal na escola.
- b) Categoria: mal-estar psíquico do adolescente na escola.



Do mesmo modo que pontuei na análise das produções discursivas dos professores, as temáticas que serão discutidas, a seguir, aparecerão, em muitos momentos, impreterivelmente entrelaçadas. Entretanto, embora se reconheça a interdependência entre os fenômenos, também é fato que existem outras variáveis que podem distanciá-las, sob determinados aspectos. Em outras palavras, o sofrimento psíquico do adolescente pode abranger atos de fala ameaçadores na escola, mas é uma categoria complexa que se relaciona com diversos outros acontecimentos sociais, como relações familiares, intercâmbios com companheiros de grupo (fora da escola), nas relações daqueles que já trabalham etc.

Da mesma forma, entendo que o próprio conceito de FTAs, ao ser concebido a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, nem sempre é interpretado como ofensa por pessoas e grupos, dependendo da condição em que o evento ocorre (CULPEPER, 2011). Em relação a esse aspecto, enfatizo o cuidado de marcarmos as diferenças contextuais, mas sem correr o risco de naturalizá-las, ou seja, precisamos reconhecê-las como construções sociais e ideológicas, a fim de não cairmos em relativismos que podem ser impostos para se justificar situações de subjugo/violência. (SEARA, 2017).

No que tange às categorias anteriormente tratadas, elas se encerram provisoriamente em termos de sua centralidade, mas subsistem, de alguma forma, nas categorias seguintes, no que reforço a ideia da complexidade de cada tema, além da intensa articulação que existe entre os fenômenos escolares e os enredos construídos por seus integrantes. Esse segundo grupo de categorias possui uma organização diferente da realizada nessa primeira parte, com os discentes, assim como as efetivadas com os professores. Nesse caso, realizo a análise das produções discursivas de cada aluno participante, em separado, em decorrência do significativo volume de informações fornecidas por eles (sobre essas categorias), o que possibilitou uma melhor sistematização dos dados.

Nesse momento, inicio com a apresentação das produções discursivas da participante Maria, quando conversávamos se existiria algum mal-estar enfrentado por ela em seu contexto escolar, sobre como ela se sentia e como agia frente às situações que acabou por trazer.

Quando iniciei sua entrevista, Maria parecia um pouco temerosa sobre como e o que iria responder. Ela comentou sobre o que a escola representava para ela, conforme mostrei anteriormente, e, no momento em que perguntei sobre aspectos positivos e negativos que pudessem ter a escola, ela respondeu que não sabia, aparentando certo desconforto. Passei, então, a indagar sobre atividades extra-escola e na escola, as disciplinas que mais

gosta ou menos gosta, entre outros temas. A partir dessas questões, ela ficou um pouco mais descontraída e se dispôs (ou conseguiu) a responder. Inicialmente, expressava-se de forma muito objetiva, com muitas pausas e, com frequência, utilizava-se de expressões do tipo “sei não”. Com a continuidade da interlocução, pergunto se haveria algo na escola que a preocupa ou a chateia. E ela responde:

Tipo, eu sofro *bullying*, né, mas eu já me acostumei. É 24 horas. (Maria)  
 (Pergunto se na escola atual ou na anterior e qual o tipo de *bullying*. E, em seguida, como ela reage).  
 Sempre, em todas.  
 Me esculhambando, falando sobre, tipo....coisa que eu não gosto. Mas eu já me acostumei.  
 É defeitos, né. No caso, é....  
 Fico na minha. (Maria)

A narrativa de Maria está presente nos discursos de muitos jovens na atualidade, e de outros sujeitos da atual pesquisa, que referenciam sobre situações de subjugo, insultos e sofrimento nos contextos escolares, entre os próprios pares. Maria especifica o *bullying* que sofre com as expressões “esculhambam” e que lhe atribuem “defeitos”. Quando comenta sobre os atos dos colegas, Maria afirma que não gosta, embora reitere, paradoxalmente, que já se acostumou.

São atos de fala ameaçadores do tipo ofensivos, não especificados por ela em termos de qual expressão eles utilizam, mas que indicam explicitamente alguma forma de desaprovação, insulto, que representam ameaça à face positiva de Maria; pois embora afirme estar acostumada, também refere não gostar do que os colegas fazem. São atos, cujo teor pode indicar que o falante não se importa com os sentimentos e desejos do destinatário (BROWN; LEVINSON,1987). Para Cabral e Lima (2017), quando se recorre intencionalmente a insultos e desqualificação do interlocutor, tem-se um caso de violência verbal.

É preocupante quando se escuta Maria trazer a ideia de uma espécie de ameaça que a ronda “24 horas”. Cunha e Oliveira (2020), em estudos sobre a impolidez linguística, desenhada por Culpeper (1996), especificam como um tipo de estratégia de impolidez negativa o uso de ridicularização, diminuição de uma pessoa (comenta sobre “defeitos” que os colegas apontam nela), a fim de enfatizar um relativo poder sobre ela, o que aparece também na fala de Maria quando comenta sobre suas relações com colegas, como um todo.

Né, porque a maioria fresca com a minha cara, né. E não [...] é ... as que fica comigo. (Maria)

Os relatos de Maria sobre os FTAs que os colegas direcionam a ela, precisam ser lidos como sérios, considerando-se que a violência verbal pode trazer consequências emocionais para os sujeitos (CULPEPER, 2011). Mas também por ser o relato de uma adolescente, que como muitos que experimentam um “tempo” em que o olhar do outro, em especial dos colegas, companheiros de grupo, tem representativa significação. Um momento que não se restringe a uma cronologia, embora a englobe, mas essencialmente a um lugar no mundo do outro social, um desejo de ser reconhecido pelos seus pares e ainda pelos adultos representativos.

No que se refere à vivência com os professores, Maria afirma que a relação é complicada, e explica:

Tipo assim, lá em casa eu tenho a mania de gritar alto. Eu e a minha mãe tem essas coisas... Aí eu já me acostumei, aí sem querer eu dou um grito nos professores. Um dia desse eu fui pra coordenação por causa que eu sem querer gritei com o (nome do professor).

(peço para que dê exemplos das situações e indago quais as razões que a levavam a gritar).

Estresse. Estresse (inaudível).

Não, é eu falo grosseiro. Eu grito também. Tipo eu falo uma...quando a pessoa duvida de mim. Eu não gosto, aí eu vou e grito do nada [...]. (Maria)

Testemunho outra queixa de Maria, dessa vez em tom de cansaço e não de (aparente) indiferença, quando afirma que uma das coisas que mais a estressa é o modo como sua mãe age com ela.

A minha mãe. No caso, é! começa por ela.

Tia, eu não gosto quando , é porque nós...tipo ela não me trata como uma...é muito complicado, é, a minha mãe, entendeu! ...

Sempre nos grito, a ignorância, é... [...] É porque eu não falo com ela, mas ela fala comigo e tal. (peço para que explique a última frase)

Nós se fala, mas é com aquela ignorância, não com aquela calma. (Maria)

Trago essa segunda fala da participante para refletir sobre a complexidade que é o adolecer em um contexto hostil, em que a palavra do outro mais parece ferir que proteger, mais assustar que alegrar. E mesmo que a adolescência, conforme discutimos com a Psicanálise, represente uma espécie de “substituição” gradativa de imagens parentais representativas da infância, a fim de que se possa construir caminhos próprios e uma paulatina autonomia, isso não significa que jovens não desejem (quase como um imperativo) que seus pais estejam presentes em suas vidas. É como afirma Alberti (2004), de modo tão belo.

Ao contrário do que muitos pensam, o sujeito adolescente precisa muito de seus pais. De uma forma um pouco paradoxal à primeira vista, a presença dos pais junto ao adolescente é fundamental, antes de mais nada, para que ele possa desempenhar sua função de separação. Assim, é porque os pais estão lá que o adolescente pode escolher lançar mão deles ou não; quer dizer, se os pais não estão presentes ele não poderá sequer fazer essa escolha (ALBERTI, 2004, p. 10).

Em relação aos colegas, embora Maria diga que já se acostumou com o *bullying*, que ela relata que o vivencia o dia inteiro (o que não duvido, pois psicologicamente pode ser que isso a persiga), é esse mesmo *bullying* que ela apresenta, a partir de minha indagação, como algo que a incomoda ou a assusta. Acrescento que, em outros momentos da entrevista, Maria afirma ter dificuldades em todas as disciplinas e que suas notas não estão satisfatórias.

Diante do que escuto, embora Maria também traga em seu discurso marcas de uma jovem que gosta da escola, citando disciplinas com as quais se identifica e diz ter como desejo futuro ser médica, pergunto-me como Maria não seria tomada por certo mal-estar, tanto pela narrativa que apresenta sobre atos de impolidez de seus colegas, da violência verbal, quanto sobre as dificuldades de relacionamento em família, além dos obstáculos no âmbito da aprendizagem. Das citações que destaco, a primeira se refere a quando indaguei sobre como ela imagina que os professores a percebem e a segunda o que compreende por “ser adolescente”.

Eles me imaginam como... não, eu não sou aluna boa, né. E até porque não só eu, é são muitas. Mas eu acho que eles imaginam coisas não boas... Por causa que eu num sou quieta na aula.

Ser adolescente é uma coisa boa, né. Tia, mulher eu num sei interpretar nada [...]. Ó, até porque quando a pessoa é adolescente não pode fazer quando, tipo, tipo adolescente gosta de fazer coisa quando fica mais velha (inaudível). Não gosta, tipo querer voltar o tempo ‘ah eu queria ser adolescente!’. (Maria)

Nesse momento, ponho-me a pensar se existiria alguma relação entre os seus longos silêncios nos encontros em grupo e os seus repetidos “nãos”, “sei não”, “sei lá, tia”, ao longo da entrevista, e os desafios que se interpõem à imagem que Maria supõe que os docentes possuam dela, além daquela que constrói sobre si quando afirma não saber “interpretar nada”. Pergunto-me se os “defeitos” aos quais refere quando é alvo da hostilidade dos colegas, não estariam relacionados com sua forma de linguagem, que parece não corresponder ao uso convencional da língua esperado para uma jovem que cursa o nono ano, e, talvez, também seriam referentes à sua leitura de mundo e de palavra (FREIRE, 1997) perante colegas e professores.

E a escola, embora concebida por ela como sua “segunda casa”, tem se apresentado como vivência do incômodo e da hostilidade nas relações. Pelo relato de Maria, a postura desrespeitosa de colegas parece ocorrer de modo frequente, o que pode acabar por expor sua face perante outros companheiros de sala. E Maria, responde aos atos que a incomodam, atualmente, com certa dissimulação, com o silêncio, sobre o qual pode se esconder o medo, o mal-estar.

Não. Num faço nada. Finjo que eu nem...antigamente eu fazia isso, eles faziam, chegava em casa e chorava. Mas agora nem ligo mais.  
É, no caso lá da sala. Aí eu fico, converso com as meninas, né. Aí tem vez que eles param... (Maria)

Na primeira citação, Maria apresenta um mecanismo de atenuação (finge não se importar?) para atos que aparentemente não a importam mais, só que mitigando não o que ela mesma tenha produzido, mas a coerção de pessoas em direção a ela. É possível que seja uma estratégia interacional, como ressalta Seara (2017), “que tem como propósito evitar tensões e conflitos a fim de salvaguardar a autoimagem [...], buscar o acordo, reparar o desacordo e evitar a imposição do ‘eu’.” (p 253). No que se refere ao outro trecho de fala, ela diz recorrer às amigas para que interfiram na ação impolida dos colegas, nem sempre obtendo êxito.

Dos fatos relatados, fico com algumas indagações sobre os sentimentos de Maria acerca de seus intercâmbios na escola (com colegas, professores e com seu próprio saber), assim como dos desafios em sua relação familiar; e, sem respostas, me vem a lembrança de suas palavras, entrecortadas por pausas, quando lhe pergunto sobre como está sua saúde, em termos gerais.

Não, tem vez que eu fico ... mas tem vez que eu me acordo toda, como é que eu posso falar? (pergunto o que sente) Ah, eu não tô bem, eu tô me sentindo mal. Eu ... o quê que eu tava...(peço para que exemplifique o que sente). É...não sei! Não sei explicar não.  
Tipo, lembrar eu sei. Só num vou falar. (Maria)

Pergunto-me, ainda, sobre o que é possível à Maria falar, para quem deseja dirigir seus apelos e sonhos, suas dificuldades de interpretação. Indago sobre qual a interferência que o mundo hostil, que se lhe apresenta na escola, produz em seu modo de se relacionar com o saber e com as palavras, por mais que isto possa se enovelar com enredos que não se esgotam no ambiente educacional.

Considero essencial escutar os que sofrem o mal-estar psíquico e social, os que são subjugados e tratados como se fossem inferiores por seus tantos “outros”. Assim, precisamos tomar posição, como salienta Fabrício (2006), como sujeitos que precisam assumir um lugar de agentes de possibilidades, nos diversos espaços sociais, fazendo oposição aos discursos hegemônicos que compreendem as condições de vida de um determinado grupo ou “indivíduo” de forma naturalista e excludente. Nessa direção, não podemos conceber determinados atos de fala como fazendo parte de grupos (adolescentes), de uma “classe social” (adolescentes de escola pública) e nem se compreender as realidades como estanques. É necessário, também, que verifiquemos, como salienta Seara (2020), como essas estratégias discursivas que desvalorizam, depreciam o outro são percebidas na escola, pelos membros que a constituem.

Nesse momento, inicio com narrativas de Heloísa, uma garota que afirma gostar da escola, dos professores e, em especial, das aulas de arte. Desde o início demonstrou muito entusiasmo em participar da pesquisa, sempre com muita disposição para falar sobre os temas propostos, tanto na entrevista quanto nas atividades em grupo.

Heloísa se considera uma boa aluna, afirmando estar com a maioria das notas satisfatórias. No entanto, comenta sobre sua vivência com uma determinada matéria como sendo bastante complicada, desde o começo de sua escolarização, e me fala que quando estava no início do Ensino fundamental II, foi atendida em uma faculdade e recebeu um parecer como tendo déficit de atenção em matemática. Como se poderia inferir, afirma ser a disciplina que menos aprecia.

Falaram que eu tinha déficit de atenção em matemática; porque desde criança eu tenho a maior dificuldade eu tô no nono ano e até agora eu não sei dividir. Eu acho que eu fui passando mais por tarefas [...]. (Heloísa)

Antes eu havia lhe perguntado sobre qual a disciplina que mais gostava, tendo, por alguns instantes, ficado um pouco surpresa com sua resposta. Uma impressão que logo passou, quando comecei a correlacionar as falas produzidas por Heloísa ao longo da interlocução.

Que eu mais gosto?(riu) Pra ser sincera...num é que eu goste das matérias, mas como é uma obrigação, eu tenho que pelo menos cumprir, né, fazer as tarefas, estudar, mas num tem, assim, uma preferida pra mim. (Heloísa)

A princípio, algo parecia não se conectar muito com o seu discurso empolgado sobre as aulas de arte, sobre a importância do trabalho dos professores e as reflexões críticas acerca do que observava em sala de aula. Mas, Heloísa foi trazendo com muita frequência em sua narrativa insatisfações referentes à postura de colegas, a conflitos entre os pares que, segundo ela, atrapalhavam a dinâmica de sala de aula e, por fim, aborda sobre sua relação com a matemática. Inicialmente, afirma ter dificuldade com a operação de dividir, mas, em seguida, acrescenta que a disciplina lhe traz dificuldade como um todo.

O fato narrado por Heloísa não é um tema isolado da realidade de muitos alunos que frequentam a escola pública, inclusive da colega Maria, os quais atravessam as variadas séries da Educação Básica com dificuldade de compreender elementos fundamentais numa construção conceitual que lhe serviria de base para entendimento de outros aspectos de um determinado saber. Fato que também ocorre na área de língua portuguesa, quando se percebe que há uma dificuldade de interpretação dos textos estudados, que pode se estender ao longo da trajetória escolar e atingir à universidade (FERRAREZI JR, 2014). Não é minha intenção levantar uma discussão mais demorada sobre a temática, que fugiria aos propósitos deste texto. Entretanto, enfatizo que é uma questão central apontarmos essa problemática, que tem raízes históricas e políticas, bem como aspectos didático-pedagógicos, como veremos em Freire (1988), logo a seguir; além de sua relevância para refletirmos sobre a repercussão que pode ter na construção subjetiva dos estudantes tanto crianças quanto adolescentes. Em outras palavras, um tema necessário para pensarmos a construção da autoimagem e da imagem social de estudantes frente ao Outro (colegas, professores, pais, sociedade).

Se estudar para nós não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação (FREIRE, 1988, p. 62.).

A seguir apresento trechos das falas de Heloísa, referenciando a temática do *bullying*, que surgiram de uma indagação que fiz sobre o significado da escola.

Significa um lugar de socializar, fazer amizade também, mesmo não tendo pessoas muito sinceras, não muito legais, mas é....tem que conviver, né.  
Pessoas têm personalidade muito forçada, são falsas. (Heloísa)

Quando a perguntei como ela se sentia, ela respondeu que não a afetava muito e achava que era mais prejudicial à própria pessoa que a provocava.

Eu num acho que afeta muito. Eu acho que afeta a própria pessoa fazer esse tipo de coisa. Que eu nem me importo muito. (Heloísa)

Após esse momento, quando peço para que conte sobre sua história escolar, foca sua narrativa em experiências conflituosas que teve nas duas escolas anteriores em que estudou. Conta que na atual escola também houve situações difíceis, mas principalmente quando ingressou na instituição. Embora faça essa ressalva, comenta ao longo da entrevista que possui poucos amigos na escola e não sente muita afinidade com os colegas atuais. Início, então, seus comentários sobre a primeira escola onde estudou, por longos anos.

É...o pessoal ficava fazendo *bullying* comigo [...] dizendo que eu não tinha dinheiro, que eu era pobre [...] e lá o nível de estudo é um pouco, é um pouco mais superior[...]. Tanto é que eu só tirava nota baixa [...] ficava de recuperação. (Heloísa)

Teve uma vez que um garoto tinha falado que eu tinha cabelo de vassoura...então num era um ambiente que eu gostava muito. Tanto é que hoje eu tenho...num é um trauma, mas é ... não gostava nem de passar perto de lá.

Eu criei uma barreira daquele colégio. E eu tinha amigos também lá, que eram muito legais. Eu ia lá visitar eles, mas eu parei, por causa que a distância... (pergunto se ainda tem contato com os colegas). Eu tenho o Whatsapp, mas num num falo mais com eles, por causa que a distância afasta, tá entendendo? Num tem mais o mesmo assunto pra conversar. (Heloísa)

Ao rever os trechos de fala de Heloísa, lembrei dos comentários do professor Paulo, quando mencionou sobre “brincadeiras” que eram vivenciadas por colegas, que podiam fazer parte de experiências comuns a muitas pessoas e que, dependendo do local, podiam não ofender, sendo parte de repertórios culturais. Entendo que conflitos são partes dos intercâmbios humanos, assim como divergências entre colegas na escola, entre familiares, sendo comuns opiniões contrárias, diferentes interesses, com possibilidades de se chegar a um entendimento, algumas vezes até sem que seja necessário a intervenção de adultos, de profissionais.

Acredito que precisamos distinguir entre brincadeiras e atos que ferem explicitamente os sentimentos e valores do outro, assim como as denominadas brincadeiras ritualizadas, como acentua Culpeper (1996), em que se utilizam de determinados “rituais” (jogos de palavra para zombar de alguém, insulto virtual competitivo), autorizados em determinadas culturas (em contextos grupais), que torna os sujeitos supostamente livres da



responsabilidade do ato por eles praticados, podendo representar um modo de ser “indelicado impunemente”, por existir certa autorização cultural. No entanto, não é exatamente disso que estamos tratando. Acrescento, entretanto, que a linguagem, concebida em sua dimensão polissêmica e material, é algo vivo. Palavras carregam cenas, estigmas, sentimentos, valores sociais e produzem efeitos. Dizer que algo é oficializado ou parte de práticas de uma determinada cultura, não significa vivência de satisfação ou ausência de sofrimento de alguns membros envolvidos.

É fato que não temos o controle, pelos relatos de pesquisa, sobre a dimensão ilocutória do que os sujeitos contam sobre suas vivências escolares com seus pares, posto que a vida é muito maior do que o que ouvimos sobre ela. Além do fato de existir uma particularidade no sentir de cada sujeito que nos proíbe de generalizarmos reações. Não tem como teorias e/ou experiências de pesquisas darem conta amplamente dessa realidade. E nem deve ser esse o objetivo.

Contudo, creio não ser possível relativizar a presença de atos intimidatórios nos relatos de cinco dos seis participantes adolescentes dessa investigação. Eles se utilizam da expressão inglesa *bullying*, que em alguns contextos parece (equivocadamente) banalizada, mas que designa os diferentes usos da linguagem para ofender, atacar, subjugar, humilhar, maltratar, discriminar pessoas. Nesse sentido, é essencial uma problematização do fenômeno da violência, que aparece sob a forma de preconceito e de tantos outros modos de ação danosa aos sujeitos, além da produção de uma escuta à comunidade escolar (GIANNINI, 2018).

Como pesquisadora, evidencio a preocupação com a ética da escuta, do não reducionismo (subjetivista/objetivista) na análise de um fenômeno e da não naturalização de palavras-atos que discriminam, que demarcam a tentativa de diminuição do outro, ou seja, a ação impolida e/ou violenta, que envolve consequências emocionais para o alvo (CULPEPER, 2011), em determinadas situações, que podem ser de teor bastante grave.

Nos trechos citados, que são partes da memória escolar de Heloísa, aparecem expressões de impolidez linguística com marcas de discriminação de classe social e racismo, demonstrados por referências a suposições sobre a situação financeira de Heloísa e ao seu cabelo. Esse fato é encontrado por Culpeper (2011) em pesquisas realizadas com garotas, que sofreram insultos e ridicularizações, com referência ao aspecto físico, relacionado ao cabelo e também ao uso de objetos/acessórios “não caros”, configurando-se uso de violência verbal. No caso de Heloísa, mesmo tendo passado por essas intempéries, afirmou sentir falta da

escola por ter deixado amigos, com os quais se relacionava bem, mas segundo ela, nunca mais quis retornar ao local em virtude das situações conflituosas que vivenciou.

Eu fico pouco triste por causa que aqui nesse colégio eu posso ter amigos, mas num é aqueles amigos que valorizam, sabe. E quando eu tava lá no (nome da primeira escola), eu sinto um pouco falta disso, porque eram pessoas que gostavam da mesma coisa que eu gostava, era ... me compreendia [...] (Heloísa)

Na segunda escola que frequentou, Heloísa estudou durante um ano, tendo saído da instituição porque a mãe de uma colega de sala quis tomar satisfações com ela, por Heloísa estar afastada de sua filha, tendo agredido-a. Após esse episódio de agressão que Heloísa sofreu na escola, seguindo o seu relato, teve início uma crise de ansiedade, que se prolonga até os dias atuais.

A partir desse dia, eu comecei a ter crise de ansiedade. Quando eu me sinto muito ameaçada...eu começo.

Falta de ar, meu coração [...] tem, tem horas que eu passo dias sem dormir, sem comer nada [...] ficou um trauma, sabe. (Heloísa)

Perguntei o que costumava desencadear as crises de ansiedade e se havia sentido, em algum momento, na atual escola. Ela afirmou que a sente quando está com baixa autoestima e fica diante de um amigo para conversar sobre essas questões pessoais, o que acaba desencadeando mal-estar, caracterizado por falta de ar. Heloísa correlaciona o sintoma ao momento em que, estando com a autoestima abalada, expõe sua face (de alguém que está fragilizado) ao amigo.

Conta que além do acontecimento mencionado sobre a segunda escola em que estudou, os sintomas de crises de ansiedade, também ocorreram em outros dois episódios, após o recebimento de mensagem e ligação pelo Whatsapp, no início do ano 2019. A segunda vez foi no dia em que um garoto, que era seu amigo, não da escola, lhe enviou imagens, segundo ela, que lhe causaram medo. A terceira ocasião foi quando recebeu algumas ligações anônimas.

Heloísa já teve atendimentos com psicólogo em um posto de saúde. No momento em que conversava comigo, afirmou que estava bem, mas que considerava necessário ir a um/a psicólogo/a, em virtude do que sentiu. Considerou que a sua mãe pensa diferente, acreditando que ela pode superar essas situações sem a necessidade de psicoterapia.

Dos mal-estares que têm se apresentado na vida de diversos jovens estudantes (e muitos, desde a infância), no Brasil, nos últimos anos, além de quadros de ansiedade, como o mencionado por Heloísa, há referências a sintomas como a depressão, anorexia, bulimia (QUESADA et al., 2020a), TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade, além de eventos referentes a comportamentos autolesivos, denominados automutilação (QUESADA et al., 2020b), entre outros.

Trata-se de uma realidade preocupante, tendo crescido também o índice de uso indiscriminado da medicalização, que em determinadas situações se faz necessária, porém há aquelas em que seria importante a abertura para escuta singularizada do sofrimento, das angústias e dos medos dos sujeitos em sua luta no mundo. Com o uso descuidado da medicação, pode ocorrer o tamponamento do espaço da palavra, que poderia ser uma via de saída do mal-estar.

Heloísa comenta sobre pessoas com as quais convive na escola que não considera “legais” ou sinceras, mas até o momento limita as relações marcadas pelo que denominou *bullying*, às instituições anteriores, não fazendo referência (explícita) a atos ameaçadores de colegas direcionados a ela. Entretanto, relata em outros trechos da entrevista que tem poucos amigos na escola e que costuma ter uma postura de evitação de briga, não percebendo dos colegas a mesma atitude e afirmando que há conflitos relativamente frequentes em sua sala. O trecho a seguir é referente a uma indagação que fiz sobre o que menos ela aprecia na escola.

Seria eu acho que é o comportamento de certos alun., certos alunos na sala de aula. Visto que os professores veem que eles estão fazendo coisas erradas, mas reclamam, mas eles veem que aquilo não tá ajudando e eles não fazem nada a mais pra isso parar. Porque tem pessoas que atrapalham aul, a aula.

Eu tô... eu acho que é boa (refere-se à relação com colegas). Eu tento evitar qualquer tipo de briga, qualquer tipo de desentendimento. Ah, às vezes eu tento ajudar também (inaudível).

[...] Mas eu tento evitar, mesmo no sentido de não, sei lá, talvez acontecer aquilo que aconteceu comigo no (cita o nome da outra escola). (Heloísa)

Heloísa menciona que o seu ambiente interacional de classe é marcado por situações de conflito entre os pares, o que me reporta a ideia de um espaço marcado pela mútua vulnerabilidade de faces (BROWN; LEVINSON, 1987). Parece vivenciar essa realidade com muito incômodo, com certo receio de que a situação chegue até ela, afirmando que se propõe a ajudar na mediação dos conflitos. No que se refere ao comportamento de evitação para não confrontar-se com colegas, sobre o qual Heloísa menciona, referencio

Goffman (2011), quando comenta sobre o risco de um encontro em que pode ser necessário, a algum dos sujeitos, a realização de uma prática de evitação de ameaça à face.

Se mantém longe de tópicos e atividades que levariam à expressão de informações que seriam inconsistentes com a linha que ela está mantendo. Em momentos oportunos ela mudará o assunto da conversa ou a direção da atividade. Muitas vezes, ela apresentará uma posição de acanhamento e compostura, suprimindo qualquer demonstração de sentimentos, até que descubra que tipo de linha os outros estarão dispostos a apoiar para ela (GOFFMAN, 2012, p. 23).

Outro trecho da conversa com Heloísa que destaco, que se entrelaça com os seus desafios diante do outro e do desconhecido que emerge dessa relação, é quando peço para que ela fale sobre o que compreende por adolescência. Primeiramente, ela fala sobre a própria adolescência. Em seguida, pergunto como ela pensa a adolescência do outro.

É...pra mim. Eu acho poder...eu acho que seria mais ou menos, pra mim [pausa demorada], literalmente uma prisão. Pra mim [...]. Eu sei que hoje em dia o mundo tá muito perigoso. Mas pra mim, adolescência significa literalmente uma prisão, por conta de tudo que acontece na minha vida. As dificuldades que eu sinto em casa, no colégio, a minha saúde mental. Então, pra mim é uma prisão. Não literalmente, mas aqui dentro, sabe. (Heloísa)

Curtição, liberdade. Mas eu não sei dizer exatamente o que elas acham disso, porque cada um tem a sua opinião. Mas pra mim, olhando pra elas, eu defino adolescência como diversão, liberdade. Mas pra mim, é como se fosse uma prisão, uma barreira. (Heloísa)

Desejo enfatizar, para além da forma como Heloísa age atualmente frente aos colegas, dizendo não se afetar com a postura “não legal” deles, a presença de desafios pessoais em sua vida, mescladas com as vivências na escola, com seus colegas que, para ela, tumultuam e deles se esquivam, assim como de um conteúdo que diz jamais ter se apropriado, ao se referir a uma das disciplinas escolares. Não creio ser possível saber, pela experiência breve que tenho em escutá-la, o que mais a afeta, em que momento e o que, de fato, fomenta o que denominou crise. O que percebo é a voz de uma jovem que relata uma história pessoal familiar, com um aparente apelo de que confiem que ela “não faria nada de errado”; uma adolescente cujo desejo de sua face, negativa, seguindo a ideia de Brown e Levinson (1987), é de que suas ações não sejam impedidas, que exista espaço para a liberdade, para a não imposição.

Heloísa apresenta uma narrativa que refere sintomas psíquicos e físicos severos que se desencadearam após um acontecimento escolar, algo que se iniciou de um desentendimento na escola anterior. Entendo que embora os fenômenos humanos carreguem

multideterminações, ou seja, não tendo necessariamente como causa apenas um fato (o escolar, no caso), eles (um sintoma de ansiedade, depressão, atos violentos etc.) em algum momento emergirão, pois são modos de se dizer e, muitas vezes, de se pedir reconhecimento. Eles surgirão sem tempo ou lugar fixo, em um processo de extrema singularização, em uma linguagem que revela, ao mesmo tempo em que pode esconder o sujeito em seu mal-estar.

Quer os incômodos advenham de suas tramas familiares, quer das ameaças que surgem ao longo da história escolar, por meio de iminentes atos de fala impolidos, dos quais se esquiva ou de situações ameaçadoras que exponham sua face de aluna; a escola pode vir a ser esse espaço de ameaça, que a potencializa, que a fomenta ou mesmo que serve de cena.

A escola, em sua função precípua de construção de conhecimento, é atravessada por muitos desafios que parecem transcender ao processo de ensino-aprendizagem, se o considerarmos apenas como algo isolado da vida, do envoltório que constitui os sujeitos em sociedade. Na verdade, isso nunca foi possível, mas apenas por muito tempo discursivamente desvinculado. No entanto, sempre estiveram lá, as pessoas e suas realidades, as vozes e seus afetos.

Apresento, neste momento, trechos das narrativas de Fernando. O participante estudou em duas outras instituições de ensino, uma privada e uma pública, respectivamente, e relata que saiu da última escola por motivos de conflitos que existiam no local, que em determinada ocasião, envolveu pessoas próximas a ele. Faz referências elogiosas à escola atual, algumas inclusive comentei anteriormente neste escrito, considerando satisfatória a sua relação com professores, coordenadores, direção e demais funcionários da escola.

Quando peço a Fernando para contar um pouco de sua história como estudante, ele afirma que na escola não se aprende apenas as matérias, mas “outras coisas da vida”. Inicia uma temática, que se apresenta constantemente ao longo da entrevista, que é como percebe o comportamento de outros estudantes, no sentido de considerá-los ofensivos. Seguem trechos em que comenta sobre o que denominou de “valentões”, que parecem se apresentar como ameaças contínuas a face de Fernando.

Às vezes até tem até aquele, aquelas turminhas meio valentona, né. Sempre tem, toda escola tem. (pergunto se passou por alguma experiência com eles) Passei. Passei e acho que foi um dos motivos de eu ter saído do (nome da escola anterior), porque lá era meio (inaudível) com os alunos [...] E até quando eu cheguei aqui eu notei isso, desses valentões, por assim dizer, mas ... (pergunto sobre o que os valentões fazem). É, por exemplo, [...] ele às vezes tá querendo ... tira, assim, umas brincadeiras bestas mesmo eu não gostando... eu só, eu tô evitando sabe, falar alguma coisa, responder.

É é é, essas brincadeiras, tem uns que passam pra agressão, às vezes, (pergunto que tipo de agressão). Tanto a física quanto a verbal. Tem uns que são só nas verbais, né, que eles...mas eu já me envolvi (inaudível) agressão física. E é isso, os valentões praticamente são isso. Eles...e também outra coisa que, eles não gostam, eles não, eles não vêm pra estudar.(quando comenta sobre agressão física, relaciona à escola anterior)

Tanto que tem, eu tenho a... um amigo, na minha sala, que ele é bem mais tímido, sabe, que quando esse valentão chega e fala alguma coisa pra ele, ele meio que fica, com certo medo. Mas, por exemplo, ‘não precisa ter mais, por exemplo... não precisa ter medo’; ele só faz falar. Ele fala comigo e eu nem ligo, que eu já aprendi a lidar com esse tipo de situação. (Fernando)

Talvez não estejamos diante de falas que possam ser consideradas raras no dia a dia de quem vivencia, ou já viveu a adolescência, e nem um acontecimento recente entre estudantes, em diferentes contextos. No entanto, desejo enfatizar dois aspectos centrais. Primeiro não podemos avaliar as consequências de atos/eventos por meio de relativismos espaço-temporais e, ainda, considerando-os sob o prisma de uma banalização e naturalização sobre os efeitos que cada encontro pode produzir nas pessoas envolvidas. Pensando desse modo, podemos inferir que estamos sempre lidando com a novidade, com a delicadeza que envolve as vidas em seus processos interacionais.

O segundo elemento que saliento é que no caso específico do participante da pesquisa, existe em suas falas significativa incidência de insatisfação e, às vezes, certa indignação, no relato de casos de situações abusivas dos colegas, nem sempre especificadas ou nomeadas, mas frequentemente apontadas como empecilhos que o atravessam.

No trecho inicial, Fernando relata que a atitude dos colegas por ele denominados “valentões”, pode ter sido fator motivador de sua saída da segunda escola, justificando em outro momento que a instituição não agia satisfatoriamente nesses casos. Afirma que a situação de maior gravidade, que denominou “ato violento pesado” ocorreu com um familiar. A passagem de Fernando pela escola parece ter sido uma experiência tensa, marcada por situações de mútua vulnerabilidade ou de desigualdade nas relações de poder, uma vez que Fernando optou por sair do local. Em relação à situação descrita por Fernando, penso no que Goffman (2012) discute sobre as vulnerabilidades das comunicações.

Se a ofensa for grande, as pessoas ofendidas podem se retirar do encontro, ou de encontros similares futuros, permitindo que sua retirada seja reforçada pelo pasmo que elas podem sentir quanto a alguém que quebra o código ritual. Ou talvez elas façam com que o ofensor seja retirado [...] (GOFFMAN, 2012, p. 48).

No próximo trecho, Fernando relata com bastante interesse sobre as experiências conflituosas na escola anterior, fazendo referência a um colega que o provocava com palavras e ações, a ponto de brigarem. A esse respeito, Culpeper (2011) apresenta dados de pesquisa com eventos de violência verbal entre garotos, e realiza uma importante observação sobre o risco de uma escalada de situações de intimidação, caracterizadas por violência verbal, para o revide, chegando à violência física.

Era. Já aconteceu até deu me envolver com brigas, meio que me sentia provocado por alguma coisa que ele falava ou que ele fazia. (pergunto se era na outra escola) Isso. Aí acabou que foi um dos motivos que, uma vez, aconteceu essa briga. Só que eu sempre chegava, contava pros meus pais [...]. Teve vez que eu só deixava passar mesmo. (Fernando)

Quando da participação de Fernando no segundo encontro em grupo, ele comenta sobre as possíveis consequências que podem ocorrer a pessoas que são submetidas a situações de subjugação por companheiros da escola, trazendo também suas vivências escolares pessoais.

É...no começo, tipo, ela começa a sentir é...com baixa. é baixa est...começa a baixar a autoestima da pessoa, isso acaba mexendo muito com ela. Ela começa a ficar, no meu caso eu fiquei muito... no começo muito triste, depois essa tristeza se transformou em raiva e aí eu fiquei querendo descontar tudo (inaudível) comigo.

E também pode acabar, né, desistindo de ir pra escola, por medo. (Fernando)

Nesse trecho, Fernando comenta novamente sobre o quão abalado chegou a ficar diante dos comportamentos dos “colegas valentões”, narrando sobre um processo que é encontrado em determinados estudos sobre violência ocorrida em escolas, que é a vivência de temor associado ao sentimento de uma baixa autoestima, tristeza, seguida de raiva e comportamentos reativos, como apontam estudos de Fante (2005). A pesquisadora refere que os sujeitos, dependendo da intensidade dos sofrimentos experimentados, em decorrência de situações de *bullying*, podem desenvolver sintomas bastante preocupantes.

Sintomatologias de natureza psicossomática: enurese, taquicardia, insônia, cefaleia, dor epigástrica, bloqueio dos pensamentos e do raciocínio, ansiedade, estresse e depressão, pensamentos de vingança e de suicídio [...], agressividade, impulsividade, hiperatividade e abuso de substâncias químicas (FANTE, 2005, p. 80).

Fernando, atualmente, assim como aparecem nas falas de Maria e Heloísa, encontra um mecanismo defensivo frente à alguma intimidação, realizando uma espécie de trabalho de face por meio da evitação, do silenciamento, para conseguir lidar com as

“brincadeiras bestas” que não gosta e lhe são endereçadas por colegas da escola. Evita falar, responder à intimidação e, ainda, diz acalmar um amigo de sala afirmando para ele (e, talvez, também para si) que não precisa ter medo, pois a ameaça não resultará em ato, alegando que o provocador “só faz falar”.

Ele fala comigo e eu nem ligo, que eu já aprendi a lidar com esse tipo de situação.  
(Fernando)

Os comportamentos os quais Fernando denomina “brincadeiras bestas” podem ser considerados atos de ameaça, uma vez que além de o incomodarem, em seguida os associa ao sentimento de medo que produz em seu companheiro de sala. Pode ser lido como uma estratégia de impolidez positiva por parte de colegas, conforme enfatiza Culpeper (1996), que produz FTA do tipo “faça o outro se sentir desconfortável – não evite silêncio, faça brincadeiras inconvenientes [...]” (p. 358), assim como também estratégia de impolidez negativa referente à ideia de fazer o outro acreditar que algo prejudicial poderá lhe acontecer.

Quando indaguei a Fernando se haveria algo que desejou dizer na escola e não disse, se haveria alguma pergunta, ele responde que sim, trazendo novamente uma situação conflituosa em sala, em que afirmou ter sido injustiçado por colegas de ter falado algo (não especifica) que não falou, e o professor chamou sua atenção, afirmando que poderia ser o caso de chamar os pais dos implicados na situação. Segundo ele, conseguiu explicar ao docente só uma parte de seu argumento.

[...] O pessoal da sala tava falando coisas que não são verdades sobre eu e meus amigos; aí acabou que eu falei só uma parte. Num acabo, eu falei, num falei, num falei toda, tudo [...] É, a gente, a gente tava eu tava conversando com um amigo meu e acabou que um pessoal que tava atrás da gente, dizendo que a gente tava falando outras coisas nada a ver [...] Eu sempre consegui fazer amizade facilmente. E acabou que eu falei que aquela sala não era, aquele pessoal daquela sala não conseguia falar a verdade pra, sobre mim simplesmente porque eles não me conheciam. Eu até senti uma certa chateação, raiva; eu saí pra casa [...]. (Fernando)

Percebo que antes dos encontros em grupo o tema das relações interpessoais conflituosas já aparecia como uma constante nas falas de Fernando, em muitos momentos com tom queixoso sobre o comportamento de colegas. No caso acima, afirma ter sido alvo de uma espécie de calúnia e que não conseguiu explicar totalmente ao professor. Aparece novamente a ideia de ato ameaçador da face de Fernando, que menciona ter sentido raiva e ter voltado para casa sem resolver a situação. Realiza uma avaliação negativa dos colegas (“um pessoal”) por terem, por meio de expressão acusatória (não revelada), exposto sua face



positiva (BROWN; LEVINSON, 1987) perante o professor e demais companheiros de sala. E, ainda, com o risco de ter sua face posta em xeque perante os pais, caso eles fossem informados da situação.

Escuto, na entrevista e encontros em grupo com Fernando, longa narrativa acerca de atos ameaçadores de face na escola (também na anterior), vivências de impolidez praticadas pelos colegas, assim como sobre a importância dos amigos que conquistou nesse ambiente. São palavras que mesclam sentimentos de satisfação, projetos futuros, insatisfação e, ao mesmo tempo, uma inquietação sobre o porquê de algumas pessoas estarem na escola com comportamentos agressivos.

Fernando traz também em seu discurso uma significativa menção a valores como respeito, compreensão, ações recíprocas, considerando-os elementos que não deveriam faltar nas relações interpessoais. Um adolescente que, na sua busca de compreensão do outro e de si, imerso em uma sociedade contraditória, em que coexistem valores tão díspares, tece seu projeto de vida e a escola de seus sonhos.

Respeito. É, é algo muito importante. Respeitar tanto os gostos. [...] E reciprocidade, que é meio que, que é tipo entender o que a outra pessoa sente, pra justamente criar uma boa relação. Só a tentativa de entender a outra pessoa já é boa.

Passei a refletir o porquê deles (os colegas que “praticam *bullying*”) estarem aqui estudando; estudando não, né, vindo pra escola todo dia pra acabar só atrapalhando os professores, num quer estudar.

Uma escola onde todos se relacionam bem, uma escola onde todos se respeitam, até porque isso motivaria muita gente. Uma escola onde você teria liberdade de expressão sem medo de ser julgado, já que hoje em dia a cada erro seu as pessoas te julgam, julgam até quando você não erra, só por ter uma opinião diferente ou um jeito, uma personalidade diferente. (Fernando)

Nesse último trecho, quando Fernando comenta sobre a escola com a qual sonha, é possível se conjecturar que a escola que vivencia (ao contrário da que ele almeja) aparece, sob determinado prisma, como um lugar de cerceamento da liberdade de expressão, de não respeito às diferenças; e, certamente, considerando a totalidade dos seus relatos, isto se desdobra em sua relação com os próprios pares. Possivelmente Fernando luta para lidar com o incômodo frente aos atos impolidos, com os quais parece se deparar cotidianamente; quando colegas usam estratégias de impolidez positiva por meio de discordâncias referente a determinados tópicos (CULPEPER, 1996) sobre o qual Fernando discorre em sala. Sua narrativa faz-me entender que pode ser alvo de crítica por cometer o que se convencionou no grupo como “erros” ou por pensar diferente, sendo considerado equivocado ou sem razão a

respeito de determinado assunto, o que Brown e Levinson (1987) nomeiam como atos que ameaçam a face positiva do interlocutor. Essas ações parecem ameaçar, também, a sua face negativa, sentindo-se invadido em sua liberdade de divergir, de errar, de pensar diferente.

No último encontro em grupo, Fernando falava sobre suas experiências na escola de um modo mais descontraído. Conversávamos sobre a impressão que os participantes tiveram sobre o vídeo que assistiram, quando indaguei sobre quais as possíveis ações para solucionar questões relativas a agressões em escolas. Fernando comentou que havia assistido a um vídeo sobre *bullying* e acrescentou:

Eu já vi um vídeo dum homem explicando como combater esse *bullying* verbal. E ele falava que o seguinte, a pessoa que faz o *bullying* ela tá querendo se sentir superior a você, sabe. E ele explicou que o jeito que ajudava, assim, a combater é quando a pessoa falava ‘ah, você é feio!’. Aí ele falava, ‘é realmente eu queria ser lindo igual a você.’ Ele meio que combateu dessa forma, entendeu. Aí a pessoa que tá fazendo *bullying* ficava sem entender, acabava desistindo do *bullying*. (Fernando)

Dos cinco participantes, nesse segundo encontro, Fernando foi o único que afirmou já ter assistido algo sobre o assunto tratado no vídeo apresentado, o que me fez pensar, também com base em seus relatos anteriores, que o tema da violência na escola, de fato, parece de significativa importância para ele. Ao pensar sobre possíveis saídas para lidar com ameaças à face, Fernando cita uma situação hipotética em que o alvo da ação (xingação) reage com ironia, trazendo uma experiência ambígua que acaba por deixar o falante (agressor) sem entender bem o que o interlocutor intenciona. Como resposta à minha pergunta, Fernando recorre a uma reação aos atos impolidos por meio de dicas implícitas no ato de fala, as ironias, que podem soar como “não ditas” (GOFFMAN, 2012), que lembra o sarcasmo ou falsa polidez, mencionada por Culpeper (1996). São as denominadas estratégias comunicativas *off Record*, referenciadas por Brown e Levinson (1987), usadas como um meio da realização de um FTA, de modo indireto. No caso específico mencionado por Fernando, trata-se de uma reação de defesa, de proteção a um ataque que venha a ser alvo, e não um ato impolido gratuito.

Embora o tema de atos de fala ameaçadores seja uma constante em sua fala, Fernando apresenta aparentes saídas para essas questões, quer seja fortalecendo os vínculos de amizade com alguns companheiros de sala, que segundo suas próprias palavras “é uma das coisas que eu mais gosto é essa (referindo-se ao modo como os professores ensinam) e o fato de eu me... ter certas amizades verdadeiras na escola”; quer seja mantendo-se afastado, não se confrontando com os “valentões”.

Inclusive, essa expressão (“valentões”) evocada por Fernando, geralmente com uso de um tom de voz meio irônico, marca aparente ambiguidade em sua fala, pois tanto pode designar “aquele que é valente”, “o que se envolve em confusão”, como pejorativamente “o fanfarrão”, aquele que conta vantagem, alardeia coragem sem ser corajoso. Seria, assim, um modo de destituir discursivamente a suposta superioridade de quem o ameaça? E, ao contar repetidamente suas queixas traria algum modo de elaboração, para além do temor, como a poeta que luta com as palavras ao anunciar “tenho que falar, porque falar salva” (LISPECTOR, 1990, p. 90)?

Com essas indagações, finalizo a narrativa sobre Fernando, um garoto que sonha (reivindica!) com relações de respeito e reciprocidade na escola, com o direito de expressar o pensamento, de se equivocar sem ser alvo de censuras e que se pergunta por que jovens, como ele, vêm para a escola e não desejam estudar, mas afrontar. São falas que nos levam a pensar que a instituição educacional, comporta o mundo e nos alertam sobre a importância da constante abertura de espaços de dialogia, de escuta e de reflexão no dia a dia das escolas.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura para o novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1999, p. 136).

Passarei, neste momento, para as produções discursivas de Natália. A participante estudou em outras três escolas, todas, instituições públicas. Disse que a atual escola é a que mais gostou, afirmando apreciar o modo como os professores ministram as aulas, embora tenha observações críticas sobre determinadas posturas docentes, sobre as quais discorri anteriormente. Início com o texto que Natália escreveu, quando relatava sobre a escola com a qual sonha.

Na minha escola, não ter *bullying*. Não ter desigualdade dentro dela, mas respeito. Ter um dia que possa escolher o que quer estudar. Que a escola seja um lugar de amor com todos. (Natália)

Assim como aparece nas palavras de Fernando, Natália almeja uma escola pautada pelo respeito (sem *bullying*), pela liberdade (de escolher), um lugar com amorosidade. Quando menciona, na entrevista, sobre o que menos gosta na escola, afirma ser o espaço físico, que segundo ela, deveria ser maior. Pergunto se haveria algo na escola que a preocupa.

Ela inicia uma narrativa sobre o que lhe acontecera na instituição em que estudou no ano anterior, de onde saiu por situações de conflito que atravessou.

Ano passado, na antiga escola que eu estudava, mas foi mais pelos convívios que eu tive com os alunos. Coisa sobre o *bullying*, que eu sofri na escola e, por causa disso, esse ano eu não tô lá. Porque era pra mim terminar lá, que era no [nome da escola]. Só por causa disso eu fiquei traumatizada e quis sair no meio do ano da escola, só que num tinha escola pra mim, aí eu tive que continuar lá até o final do ano. Foi o que mais mexeu comigo, assim, na escola, foi coisa de *bullying*. Preconceito. (pergunto a que era relacionado o preconceito).

Ao meu corpo, ao meu jeito de ser, porque eu sou muito fechada. Pra certas coisas eu sou muito fechada, eu fico sozinha na minha. E isso o pessoal sempre acha estranho. E por causa que sempre eu fui gordinha. Nunca fui maaagra, não. Botavam apelido [...] filha de num sei quem. Isso mexia muito com a minha cabeça e ano passado, por causa disso, meu rendimento caiu muito. (Natália)

Natália passou dois anos na referida escola, tendo saído do local em decorrência de vivências conflituosas que enfrentou com colegas. Mudança de escola a partir de situações de conflito entre os pares, também foram relatadas por Fernando e Heloísa. Nas expressões dos participantes, ao se referirem aos eventos, aparecem menção a “ato violento pesado”, “trauma”. No caso de Natália, também temos uma situação encontrada em pesquisas de Culpeper (2011) sobre impolidez, que é o relato de garotas que são marcadas por suas características físicas consideradas alvos de preconceito (no que tange à Natália, referente ao peso) e também o uso de xingamentos e insultos. Além dos abusos verbais referentes ao seu corpo, Natália também sofreu represália em decorrência do que ela referiu como o seu modo de ser. Não especificou estratégias de impolidez que foram utilizadas por colegas, no entanto parece se tratar de um sentimento de não ser respeitada em sua individualidade, em seu jeito de ser (segundo suas palavras, “fechada”).

Comentou que na atual escola não passou por situações de ofensas dos colegas, como na escola anterior, embora parecesse ainda vivenciar algum tipo de reação das pessoas frente ao seu comportamento social, a qual diz não se importar.

E, é e sou muito fechada, num....hoje em dia eu não ligo mais, porque antigamente eu ligava muito pro o que os outros falavam, pensavam de mim. E isso me colocava muito pra baixo. Hoje em dia eu passo, o pessoal fala, eu nem ligo. Sai por aqui e entra por outro lugar. (Natália)

Algumas questões que apareciam no discurso de Natália, como o desejo de que respeitassem o seu modo de ser, suas críticas em relação a posturas de determinados docentes, ao tamanho da escola e opções de lazer, não aparentavam lhe causar mal-estar, afirmando

apreciar o modo como os professores ministram as aulas e reiterando que construiu amizades no local.

Em um momento da entrevista, quando fala sobre o que pensa sobre si, faz menção a sentimentos de indecisão que possui sobre a vida e de tristeza referente a questões de ordem familiar. Embora apresente uma imagem de si como alguém indecisa, fala de modo eloquente que almeja se formar e ajudar seus familiares. Essa informação aparece na entrevista e no primeiro encontro em grupo.

Ah, uma pessoa muito indecisa da vida. Apesar que eu já vou fazer (diz a idade) anos, (riu) eu não sei o que eu quero da vida ainda. E com muito problema, muuito problema. Uma pessoa triste, ao mesmo tempo feliz. Agradeço a família que eu tenho, mas às vezes eu julgo por ter nascido nessa família.

Ah, me formar, dá uma casa pro meu pai, dá uma vida melhor pra minha mãe e, e ajudar meus irmãos a crescer na vida também. (Natália)

Quando Natália, uma adolescente que se dizia “fechada” para interações sociais, mas cuja voz se mostrava frequentemente de modo firme, narra sobre seus incômodos e tristezas, não aparece referência a situações diretas de impolidez entre ela e seus pares, na escola atual, limitando-se a realizar comentários sobre o tema, do tipo “eu acho que não existe muito respeito dos alunos com outros alunos”. Percebo que o contexto educacional é parte representativa de seu projeto de vida, o que inclui a realização de cursos técnicos (tinha concluído um, na época) e o desejo de fazer medicina, para um dia ter a possibilidade de “crescer na vida” e ajudar seus familiares.

Apresento, a seguir, trechos da narrativa de mais dois participantes, Luiza e Alexandre. No que se refere à Luiza afirma apreciar muito os professores e gostar da escola, participando de atividades extra-sala de aula. Não aparece em seu discurso referência explícita a sentimentos de mal-estar vivenciados na escola, afirmando que não há nada que a abale na escola. Contudo, faz duas menções a atitudes impolidas por parte de colegas de sala. A primeira, que já citei anteriormente neste texto, refere-se ao fato da escola conseguir lidar satisfatoriamente com alunos que, segundo ela, não obedeciam. Acrescenta, quando participou do primeiro encontro em grupo, que há alunos que “não respeitam professores”.

Professora eu num tenho nada pra falar de coisa negativa dessa escola nem da outra não. Só a questão da moral mesmo, que na outra escola não tinha. (pergunto o que ocorria) Tipo que os meninos não obedeciam à diretora, entendeu.

Eu gosto dessa escola. Eu prefiro do que as que eu estudava antes. Porque as que eu estudava, não, o diretor não tinha muita moral, entendeu? Essa aqui eu acho melhor. (Luiza)

Outro momento a citar questões de impolidez, foi quando lhe perguntei sobre como era sua relação com os colegas e ela disse, inicialmente, que era uma relação semelhante a que tinha com professores, que denominou “normal”. Em seguida, quando perguntei como eles a tratavam, reiterou que alguns colegas agem de forma áspera com ela, sem especificar as atitudes empregadas.

Do mesmo jeito (que se relaciona com os professores). Eu falo com (inaudível) converso, brinco. Trato todos iguais. (pergunto como eles a tratam)

É, alguns com ignorância, né, outros já normais. (Luiza)

Luiza faz referência à “ignorância” de colegas, que hipotetizo se tratar, de acordo com o uso corriqueiro desse termo em nosso contexto social local, a ações verbais rudes, grosseiras, direcionadas a ela. Todavia, ao longo do contato com Luiza, percebo que o seu incômodo maior em relação a determinados colegas parece referir-se ao fato de intervirem negativamente nas aulas, de desrespeitarem o momento da aula, ou seja, pela produção de atos interpretados por ela como de impolidez.

O fato de alunos adotarem uma postura que afronta normas escolares, a ponto de interferirem no andamento das aulas, com ruídos, “brincadeiras” no momento em que o professor está ministrando conteúdos ou mesmo com atos que possam ser caracterizados como desrespeitosos, endereçados diretamente ao professor e aos colegas de sala, parece-me uma questão por demais complexa, na atualidade, e que aparece na presente pesquisa relatada nas narrativas de alunos e professores.

A análise da questão envolve uma discussão sobre uma multiplicidade de elementos envolvidos, que não seriam possíveis abordar neste trabalho, tanto pela especificidade de seu foco quanto por sua extensão, e ainda por remeter a necessidade de acompanhamento etnográfico amplo do fenômeno, o qual incluiria as pessoas que são referidas como aquelas que realizam os FTAs.

Alexandre, que significa a escola como um lugar que “ajuda a ter futuro na vida e também, é, educação”, apresentou bastante interesse em participar da pesquisa, embora com seu comportamento reservado demonstrou, em muitos momentos, certo desconforto para expressar seus pontos de vista ao responder determinadas perguntas sobre o contexto escolar.

Quando peço que conte um pouco sobre sua vida escolar, menciona o nome das instituições que estudou anteriormente, em número de quatro, e que gosta da atual escola, pretendendo permanecer até o final do Ensino Médio. Quando lhe pergunto sobre aspectos negativos, do tipo se haveria alguma questão que o incomode na escola, afirma que as situações de *bullying* que vivencia, segundo ele, já experimentadas nos locais anteriores onde estudou.

Aqui na escola? Assim, *bullying*. Assim, que me deixa assim mais triste. (pergunto com que frequência ocorre)

Assim, com é...não é, não é, assim, frequente, mas é como se fosse um dia sim, dois não, três.

Assim, eu num gosto. (pergunto se pode especificar o tipo de *bullying* que ele sofre)

Assim, é, me chamando de gordo [...] (inaudível)...num gosto. (Alexandre)

Quando Alexandre comenta sobre aspectos negativos da escola, sobre os quais perguntei antes, curiosamente não menciona sobre atos ameaçadores dos colegas, afirmando que desde a escola anterior não gosta de geografia. Porém, quando pergunto se haveria algo que o abala ou o incomoda, ele cita o *bullying*, sendo alvo de ataques à face por meio de atos discriminatórios dos colegas, referentes à sua aparência, a aspectos físicos. Considerando-se o nível de responsabilidade que o autor de uma ameaça à face de outrem pode ter, descrito por Goffman (2012), trata-se de uma ação que é percebida por Alexandre como intencional, que ele refere não gostar e que parece ocorrer de modo frequente em seu cotidiano escolar. Os atos dos colegas podem ser caracterizados, então, como descortesias, posto que são marcados pela ausência de um compromisso mútuo de preservação da imagem pública de Alexandre (KAUL DE MARLAGEON, 2017).

E quanto à reação de Alexandre aos ataques, apresenta um comportamento relativamente semelhante ao dos colegas participantes da pesquisa, afirmando retrair-se. E, embora afirme sentir tristeza e raiva pelas ações impolidas que sofre, logo enfatiza que não apresenta reação de chateação e mesmo indignação frente às situações mencionadas.

Não, que falar que eu num não, mas tipo assim eu fico quieto no meu canto.

Dá tristeza. Eu fico com raiva e pode ter, é, por aí...

Mesmo...mesmo assim, fazendo *bullying*, eu não tenho aquela, tipo assim, num tenho aquela coisa 'ah, você me chamou de gordo...' aí vou não brigar não, por causa disso, também não. Porque tem umas pessoas que têm isso. (inaudível) Assim, é eu só não gosto que me chame disso, de gordo... (Alexandre)

Ao me deparar com os relatos de Alexandre e dos outros colegas do nono ano, penso que estamos diante de uma necessidade urgente de continuar discutindo a escola em sua complexidade. E, ao afirmar isto, refiro-me ao seu papel como espaço de vida (FREUD, 1987c), de bem-estar psíquico, um ambiente que possa reconhecer os sujeitos que ali estão (alguns por longos anos), compartilhando seus desconfortos, alegrias, dificuldades, suas esperanças e utopias.

Precisamos escutar a escola no que ela demanda de crucial, esse lugar simbólico de casa e/ou “cárcere”, para tantos, mas lugar. Nas palavras de Alexandre um espaço que “ajuda a ter futuro na vida e também, é, educação.” Um jovem que acredita ser a adolescência “tipo assim, um adolescente tivesse começando a evoluir, criar uma mentalidade adulta.” Entendo, como salientam Cerezer e Outeiral (2011), que escola não poderia ser um lugar que substitua a família. Não seria mesmo essa a sua função, o que, inclusive, negaria o papel histórico e legítimo da escola, com sua função essencial como instituição formadora, que precisa de diretrizes e processos de sistematização que possibilitem a construção do conhecimento e a apropriação do legado científico, cultural e artístico, por meio de políticas públicas efetivas e de um trabalho competente. Não se trata de pensá-la como substituição, mas como espaço de reconhecimento do Sujeito, que não pode se restringir aquele que adquire conhecimento intelectualmente, escreve/digita/copia, realiza avaliações, raciocina sobre conteúdos sistemáticos e presta atenção na aula.

Parto da ideia de um sujeito que é cognoscente e também sujeito do desejo (LAJONQUIÈRE, 1993). Um sujeito falante que mesmo sendo, em grande escala, “determinado pelo inconsciente e pela ideologia” (BRANDÃO, 2004, p. 87), é também capaz de se autodeterminar, de atuar criativamente em contextos variados, de dizer-se livremente e de construir saídas para o seu próprio mal-estar. Nesse sentido, o papel da mediação docente, da atuação interdisciplinar com os demais profissionais que façam parte da instituição, como diretores, coordenadores, supervisores, psicólogas/os, torna-se essencial.



## 5 CONCLUSÃO

Porque a vida, a vida,  
a vida, só é possível  
reinventada.  
(MEIRELES, 1988, p. 247)

Conforme venho sublinhando neste escrito, a escola é marcada por uma realidade plural e complexa. Instituição coletiva, integra construção de conhecimento científico, experiências socioculturais e constituição psíquica. Um lugar que posiciona os sujeitos diante de uma diversidade de saberes, de histórias alheias, de afinidades, repulsas e, como espaço de vida, pode abrigar a construção do laço social, de vínculos afetivos, sonhos e utopias.

Constatedei em consultas a variadas produções teóricas e mesmo neste breve tempo de pesquisa que existem nas escolas experiências desafiadoras, de diminuição de motivações, tanto de alunos quanto de docentes, que têm produzido muito desgaste emocional e, quando se intensificam, podem desdobrar-se em contínuos riscos à saúde, ao bem-estar psíquico. É notório que o lugar do professor o põe em contato com desafios, com situações-limite, com elementos que englobam tanto especificidades das instituições de ensino, em termos de sua superestrutura, quanto nuances da subjetividade dos alunos e do próprio docente, frente ao ensino, às relações interpessoais e à vida, como um todo. E o discente adolescente também é confrontado, cotidianamente, com desafios relacionados ao viver em sociedade, às suas questões particulares, seus anseios, dúvidas, insatisfações e desgastes que podem emergir no próprio ambiente educacional.

Tendo em vista as questões de pesquisa e os objetivos a que me propus nesta tese, destacarei, a título de considerações finais, alguns pontos centrais que foram apresentados nas produções discursivas de docentes e discentes da escola onde realizei o trabalho de pesquisa.

Na categoria referente ao sentido da escola, identifiquei concepções dos professores sobre a docência, como considerada uma atividade que não envolve apenas atribuições associadas às históricas funções escolares como ensinar, administrar avaliações, tarefas, solicitar à atenção de alunos, mas que deveria também atentar a questões de ordem afetivo-emocional do discente e às suas perspectivas de vida futura. Surgem exemplos referentes ao estado emocional/de humor do discente, focando-se na importância do professor perceber se o aluno está triste, se tem determinadas limitações na compreensão dos conteúdos, levando docentes a afirmar que tomam conhecimento da existência de dificuldades familiares sérias de seus alunos. Nessa direção, os professores utilizam-se de expressões como “trabalho

tutorial”, “educar”, “mostrar um bom caminho” e “ajudar a se descobrir”, para designar a sua função profissional.

A referência à função docente como atribuição que não se limite à ministração de conteúdos e que deve estar atenta aos sentimentos e mesmo dificuldades do aluno, aparece na fala da maioria dos professores. Contudo, três docentes mencionam sobre uma “multifuncionalidade” no trabalho, o que concebem como uma carga de atividades que, embora faça parte do cotidiano escolar, ao mesmo tempo é sentida como uma extrapolação de sua função.

A questão da sobrecarga do exercício docente também foi referida por professores, relacionadas a atividades de caráter burocrático, além de rotinas que são intrínsecas ao contexto escolar (eventos, processos de avaliação, inclusive de caráter nacional), que é algo apontado por estudiosos como acontecimento comum nas escolas atuais e se apresenta como fator de risco à saúde do profissional (FREITAS, 2013). Uma reflexão que faço, sem caráter de afirmação, mas sim a título de hipótese mesmo, é que os três professores que fizeram referência à multiplicidade de funções e tarefas, foram os docentes que mencionaram sobre mal-estar sentido em sala de aula, uso de medicação, quando foi necessário, e dificuldade de tempo para atividades de lazer.

Ainda no que tange à função do professor, houve menção a um trabalho docente que não devesse ser restrito ao exercício intelectual frente aos conteúdos, sendo acrescido a ideia de uma educação que não se limitasse à preparação do aluno para ingresso no mercado de trabalho. Com relação a esse tópico, acentuei como essencial uma contínua discussão crítica acerca da construção discursiva sobre o espaço educacional como lugar de treinamento mental, de uso de técnicas de ensino pautado na memorização mecânica, sem espaço para um aprendizado dialógico, reflexivo, contextualizado, durante muitas décadas reivindicado por Freire (1988, 1999, 1997).

Ratifico que esse debate precisa ser levantado, uma vez que a compreensão do ato de aprender-ensinar se materializa em práticas pedagógicas, em atos de fala e processos interacionais, que são de caráter performático (PINTO, 2014). Significa que podem produzir consequências (estigmas, falta de motivação, desinteresse, dificuldade de encontrar sentido nos conteúdos escolares etc.) para a vida de professores e alunos. Embora estejamos no campo das inferências, elas são construídas a partir de sentidos que vão sendo produzidos por sujeitos, com seus dizeres, e de variados autores e pesquisadores, já mencionados, que

discorrem de modo contundente sobre essa questão, conduzindo, assim, o tema para uma dimensão de realidade.

Os dados encontrados sobre a função da escola, na visão do professor, tocam em aspectos do caráter sócio-histórico, político e intersubjetivo da instituição, o que abriga a contradição. Nesse sentido, emergem narrativas que posicionam a escola como um espaço institucional desafiador, gerador de tensões, que abriga uma difícil realidade do encontro com o outro, com suas demandas e suas diferenças que podem gerar diversos e inesperados enfrentamentos. Por outro lado, quando referem à função da escola para a vida do aluno, a concebem como um espaço de construção de laços sociais e de conhecimentos, lugar de cidadania e de aprendizagem, que não deveria ser direcionada a um objetivo instrumental, “mercadológico”. Uma escola, segundo a professora Júlia, em que o docente acredita que o aluno pode ser mais do que ele aparenta, no sentido de existir algo a mais que precisa ser escutado e percebido pelos profissionais da educação. Uma escola, segundo o professor Roberto, que é “um ambiente onde você tem tudo pra se tornar uma pessoa melhor”.

Quanto à concepção de aluno adolescente dos professores, apresenta similaridades entre si, indicando que consideram o adolescente um sujeito em desenvolvimento, que passa por mudanças variadas (físicas, emocionais, sociais, de compreensão da realidade) e que estaria susceptível a riscos advindos das relações (familiares, da mídia, de “outros”) que trava. Nessa perspectiva, a adolescência é considerada uma etapa da vida relacionada a aspectos fisiológicos, mas que não se encerrariam neles. Ao contrário, a fala dos docentes enfatizou mais aspectos relacionais, como influenciadores da constituição da “identidade” do adolescente.

Dentro dos limites de minha atuação no campo, constato que não aparece nos relatos dos professores uma visão que fragmente a atividade do professor como focada nas disciplinas, sem que se leve em consideração os aspectos afetivos ou motivacionais do aluno. No entanto, encontrei poucas correlações em seus discursos relativas a uma conexão entre as expressões relacionadas ao aluno (sentimentos de apatia, desinteresse, comportamentos ruidosos e/ou de ataque à face do professor), apresentadas em suas falas, e especificidades didático-pedagógicas que são trabalhadas com os discentes.

Ainda no que tange ao modo como os professores percebem o aluno adolescente, quando referem ao aspecto escolar, encontrei na fala de seis dos sete docentes participantes, menção a diferentes tipos de comportamentos “impolidos” de alunos, que segundo os docentes, dificultam a realização das atividades pedagógicas em sala de aula. Constatei, em

suas falas, e aqui faço referência às categorias que tratam do mal-estar no ambiente escolar e da presença de atos de fala impolidos (ameaçadores de face), que os docentes apontam essa questão como o acontecimento que eles menos apreciam no espaço educacional.

Para a delimitação dos atos de fala ameaçadores da face do professor, encontrados na escola pesquisada, referenciei a descrição realizada por Culpeper (2011) sobre estratégias de impolidez, as especificações de Brown e Levinson (1987) sobre os atos ameaçadores de face e trabalhos de pesquisadores da área da (im)polidez/violência verbal (CABRAL, 2020; CABRAL; ALBERT, 2017; SEARA, 2017, 2020).

Na análise das falas dos professores, os atos de fala ameaçadores (por eles mencionados) que identifiquei estavam relacionados aos processos interacionais em sala de aula e faziam referência a atos praticados por alunos, em direção a eles, assim como às atividades propostas. Contudo, encontrei referências a ameaças à face do docente, também, relacionadas a questões que abrangem não a vivência face a face, mas as que dizem respeito às bases estruturais do funcionamento do ensino, como carga horária, especificidades de atividades de caráter burocrático, a quantidade de alunos por sala e aspectos referentes ao que denominaram não reconhecimento da profissão. Ratifico a inclusão desses fatores como ameaças à face docente, pois estão correlacionados à sua identidade profissional, às condições de vida em termos sociais e econômicos, e à própria saúde.

Na categoria mal-estar psíquico e a docência, verifiquei a presença de expressões que me levaram a inferir que pode haver ocorrência de geração de sofrimento psíquico. Dos acontecimentos, destaco aulas planejadas e não efetivadas, falta de reconhecimento social do trabalho (precariedade de políticas públicas de educação), recusa de determinados alunos a solicitações do professor, uso de celulares/fones de ouvido no momento da aula. Quanto às expressões de incômodo referidas foram: sensação de dever profissional não cumprido, desprazer, tristeza/insatisfação. No que se refere a questões que podem indicar sintomas psíquicos e físicos, houve referência a uso de medicação e mal-estar sentido em sala de aula.

No que tange aos atos de fala impolidos, que podem desencadear insatisfações, sensação de perda da face, de destituição do saber, constatei nas produções discursivas de professores referências a: não atendimento às solicitações do professor, não tratamento do docente/aulas com seriedade, demonstração de desinteresse ou não preocupação com o outro (professor, atividades escolares), tratamento com desdém, desrespeito com o outro, desatenção às aulas e comportamentos que impedem o andamento satisfatório das atividades.

Na última etapa da pesquisa, quando ocorreu o encontro em grupo com os professores, propus temas para discussões que incluíam “*bullying*”, a partir de uma indagação particular, pois até aquele momento apenas os discentes falavam sobre atos de fala ameaçadores entre os próprios pares. Após esse encontro, constatei nas falas dos docentes que possuíam conhecimento sobre a prática de FTAs também entre alunos.

As narrativas de mal-estar docente estão referidas, em grande proporção, à prática de FTAs por parte de determinados discentes e a questões de âmbito mais gerais, como a desproporção entre condições salariais e carga horária/exigências curriculares, que são questões estruturais e que remetem ao desejo de melhoria nas políticas públicas voltadas para a área da educação.

Na análise das produções discursivas dos discentes, referentes à categoria que trata sobre o sentido da escola, constatei, em meio a modos de expressão diversos, que os alunos posicionam a escola em um lugar representativo em suas vidas. Entre os destaques que realizam, aparece o de uma escola, assim como detectei também nas falas dos docentes, como lugar de aprendizagem que englobe não apenas os conteúdos, mas também algo que repercute para a vida futura deles. Essa ideia se desdobra em ser possível, com os estudos escolares, ter qualidade de vida, ter mais educação, conseguir um trabalho.

E, nessa mesma escola, desenhada como lugar de construção de conhecimentos, de laços fraternos e de utopias, os alunos participantes da pesquisa apresentam uma concepção de docente, nas palavras de Fernando, como alguém que carrega um conhecimento e “agora” o transmite. Afirmam, sem exceção, apreciar o trabalho dos professores. Alguns participantes relacionaram o modo como o professor ensina a vivências de prazer e a uma maior compreensão dos conteúdos. Também houve referências críticas a uma postura de professor, tendo sido considerada por três alunos como autoritária/desrespeitosa.

As narrativas dos alunos sobre si, sobre a adolescência, apresentaram as histórias escolares e familiares, em uma constante alternância, exceto no caso de dois alunos, que não fizeram menção a questões pessoais. Quando falavam sobre si, apresentavam temas como: sentimento de “não saber interpretar”; anseio por liberdade e desejo de que confiem (na adolescente); relacionamento muito conflituoso em família; possuir como meta dar boa qualidade de vida para si e para os familiares; desejo de “ser exemplo” para os pais e irmãos, entre outros.

Nas produções discursivas dos alunos sobre insatisfações referentes ao contexto escolar, surgem comentários, isolados, relacionados a questões de natureza estrutural, como

espaço físico, que gostaria que fosse maior (fala de um discente) e referências a dificuldades em determinadas matérias. Nesse contexto, o que constatei como sendo expressão significativa na fala dos participantes foram queixas frente ao comportamento de colegas de sala, por eles percebidos como desrespeitosos para com professores e companheiros. Sobre as situações, por eles denominadas *bullying*, apresento dados gerais que compõem as categorias que versam sobre o mal-estar psíquico do aluno na escola e a incidência de atos de fala impolidos.

No que se refere ao mal-estar, como representação de sofrimentos/incômodos, fui testemunha de falas que apresentarei, em caráter de inferência. Constatei relato de: menção a sentimento de muita irritação em sala de aula (referência a ruídos); sensação de medo relacionado à ação de colegas de sala. Também surgiram relatos que me causaram a impressão de haver uma maior intensidade de mal-estar vivenciado, como aparecem nas seguintes narrativas: o sentir-se mal (algo sobre o qual não consegue expressar. Em seguida, refere não desejar “contar”), manifestações de gritos (em casa e na escola), que afirma não conseguir controlar e os expressa quando sente estresse (aluna menciona, em outro momento de sua fala, que sofre *bullying* cotidianamente); no caso de outra discente, comenta sobre crises de ansiedade, mencionando situações de *bullying* vivenciadas em escolas anteriores.

Na categoria atos ameaçadores de face do aluno, entrei em contato com relatos que me levaram a inferir a presença de atos de impolidez/violência verbal. Segundo os discentes, são atos praticados por determinados colegas em direção a eles e aos professores. Há uma única referência a FTA em relação a comportamento docente, que para alguns alunos foi desrespeitoso (gritar com aluno). Classificam desse modo, por considerar inadequado para a postura (lugar docente) e também afirmam não haver motivação para a ação.

No que tange aos atos de fala ameaçadores/impolidos, praticados por colegas, os participantes da pesquisa apresentaram exemplos, que me levaram a destacar os seguintes tipos: não atendimento (recorrente) às solicitações do professor (guarda do celular); não tratamento do docente/aulas com seriedade; demonstração de desinteresse ou não preocupação com o professor/atividades escolares; desrespeito com o professor (“não deixar” dar explicação “direito” nas aulas); desatenção às aulas (ruídos); demonstração de não cooperação.

Em relação ao FTA mencionado pelos discentes em direção a si, houve narrativa de experiências em escolas anteriores, que segundo o relato, marcaram a vida desses alunos. Foram eles: insulto e ridicularização relacionada a aspectos físicos – peso, tipo de cabelo, e

condição econômica. Os FTAs que são relacionados à escola atual são do tipo: “brincadeiras bestas” (que não considera aceitável); referência a atitudes de colegas que despertam medo; exposição a críticas dos companheiros de sala (tem receio de ser percebido como alguém sem razão em seus posicionamentos, ideias), que o incomodam e expõem sua face no grupo; menção à presença de insultos/atos de ridicularização e zombarias.

Ratifico a seriedade dos relatos, que, em alguns pontos, coincidem com as narrativas dos docentes sobre o tema. A hipótese que apresentei, inicialmente, de que o aluno poderia significar a relação professor-aluno como sendo marcada por atos de opressão, autoritarismo, provenientes dos professores, não foi comprovada, uma vez que os participantes discentes narraram sobre uma significativa satisfação com os professores da escola, de um modo geral. Houve, porém, uma referência isolada, feita por uma aluna, à ação de professor que considera impolida. As relações conflituosas mais representativas, marcadas por FTAs, referidas pelos alunos participantes, são relacionadas a ações de determinados discentes e não de professores.

Encontrei produções discursivas que precisam ser analisadas tendo em vista, além da delicadeza ética, pois toca em questões que extrapolam ao alcance metodológico deste trabalho, a consideração do ato de impolidez/violência verbal como um fenômeno multideterminado. Outra questão que levanto é o cuidado de se perceber situações de impolidez como processos, fluxos de acontecimentos que podem abranger o contexto situacional, comunicacional (tanto entre os pares, quanto na relação professor-aluno), assim como questões que o extrapolam.

Parece existir um sentido outro que é produzido pelos alunos (citados pelos participantes) em relação ao esperado pelo docente, além de mudanças no lugar simbólico que a escola, o conhecimento e o próprio professor passam a ter no ambiente educacional. Cabe a indagação, ainda sem resposta, dada a pequena extensão do presente *corpus*, se o que foi denominado, pelos participantes, de “desinteresse de determinados alunos” pelas atividades e as diferentes práticas de impolidez (para com professores e colegas), seria algo oriundo de elementos situacionais de sala de aula, aliados a motivações pessoais e aos contextos sociais, ou estaria o discente em sintonia (em seu sintoma de “apatia”/“impolidez”) com o macroprojeto contemporâneo de escola que estimula o uso mecânico do pensar, uma “matéria a ser decorada” e a destituição do ensino de sua função dialógica, afetiva e reflexiva? (FREIRE, 1999).

As discussões e análises dos resultados obtidos nessa pesquisa fomentam uma reflexão sobre o contexto escolar que o posiciona como agente na produção e/ou reprodução de determinados fenômenos humanos, intersubjetivos, político-ideológicos. Um espaço que convida profissionais, de diferentes áreas, a direcionar a atenção às situações imediatas no interior da escola, assim como à sociedade contemporânea e às novas formas de subjetivação que emergem nela e dela. A meu ver, também devemos implementar uma reflexão que não pode se prescindir da compreensão da escola como lugar social que deve comportar também o não saber, as incertezas, o reconhecimento da singularidade, das diferenças e do conflito como partes do processo interacional humano.

Este trabalho de tese me conduziu, mesmo com a percepção dos desgastes visíveis que acompanham o espaço educacional, a uma convicção de que a escola é um *locus* de vida. Por mais que se presenciem conflitos que parecem reincidir na história, um aparente esvaziamento do lugar do professor e do saber, e de existirem alunos que estão no ambiente educacional sem entender muito o porquê, além de outros estarem aturdidos em meio à hostilidade de seus pares; a escola ainda se insere como uma possibilidade de construção de conhecimentos, do laço social e da esperança. Foi também sobre isso que escutei!

No que se refere aos benefícios que este trabalho pode produzir, acredito que o estudo auxiliará a compreender como o contexto escolar pode interferir na saúde e no bem-estar das pessoas que fazem parte desse ambiente. Dada a intrincada conexão linguagem, saúde e educação, aqui considerada, acredito ser possível a construção de mais estudos, assim como de projetos, não apenas dentro da escola pesquisada, mas que podem ser ampliados para outras instituições de ensino, com temáticas voltadas para a valorização da vida, para a escuta na escola, tendo a dialogia como elemento central. Podem ser suscitadas atividades que funcionem como aspecto promotor de bem-estar psíquico na escola, com reflexões sobre as dinâmicas relacionais no contexto educacional, a importância das rodas de conversa, das atividades artístico-culturais e de temas demandados pelo próprio espaço escolar. Enfatizo a necessidade da efetivação de estudos mais aprofundados, com o cuidado ético e interdisciplinar, de se trabalhar temas como adolescência, relações de trabalho, a Síndrome de *Burnout*, linguagem e saúde mental na escola.

Outro ponto que saliente é a contribuição que as informações de pesquisa podem trazer para a comunidade universitária em diferentes áreas. O conhecimento fomentado pela pesquisa pode contribuir na reflexão de concepções (não problematizadas) sobre educação/aprendizagem, constituição humana, violência, saúde, entre outras, estudadas no contexto



acadêmico. Em síntese, a investigação pode produzir um significativo intercâmbio no sentido da contribuição mútua entre Universidade e Educação Básica.

Mesmo diante de todos os desafios que um sujeito, seja ele/a professor/a, aluno/a, diretor/a, psicóloga/o ou pesquisador/a, enfrente no cotidiano escolar, acredito na possibilidade de uma concepção de escola como espaço social de possibilidade de reinvenção, da criação de novos discursos e novos modos de representação desse ambiente. E é nessa direção que esta tese caminha, com o intuito de contribuir para se pensar os sentidos produzidos pelos sujeitos acerca de si, de sua realidade escolar e do mundo que os cerca; não com fins de fechamento ou de generalizações, como se o entendimento da realidade pudesse ser esgotado; mas com o intuito de se pensar acerca dos intercâmbios linguísticos humanos e seus mecanismos de poder, de violência simbólica que existam, em suas formas explícitas ou sutis.

Estados de sofrimento, embora constitutivos do humano, não são condições naturais e nem definitivas. A construção subjetiva é movimento, é mudança de posição. O sujeito só é possível na cultura, em meio aos desafios, às regras sociais democráticas e aos limites necessários à constituição psíquica com o outro. Precisa ser reconhecido como ser singular e com possibilidades de uma autonomia do próprio desejo, da construção do laço social e do exercício de suas potencialidades criativas.

Uma análise linguística precisa estar sempre atenta à dimensão político-cultural dos discursos (inclusive do pesquisador) e da compreensão de que o sujeito, em seus múltiplos ditos, sempre deixará um resto, um estranhamento, um texto que nunca será rigidamente descrito. E isto não precisa ser motivo de temor, pois o ideal científico narcísico de totalidade é um malogro. Afinal, como narra Lispector “quando estranho a palavra aí é que ela alcança o sentido. E quando estranho a vida aí é que começa a vida.” (1990, p. 89). Que as produções discursivas e os contextos, com suas inesgotabilidades de sentidos, instiguem sempre a uma revisão constante do nosso olhar sobre o mundo, a uma redefinição de concepções, a uma reordenação de percepção sobre nós, sobre a teoria e sobre a realidade.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA. **Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. Disponível em: <http://www.bullying.com.br>. Acesso em: 29 jan. 2008.
- AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.
- ALBERTI, Sonia. **O adolescente e o outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- ALENCAR, Claudiana Nogueira de. “Tudo é poesia”: a Pragmática Cultural como pesquisa participante com movimentos sociais e coletivos juvenis em territórios de violência urbana. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 31, p. 237-256, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/11848>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- ALENCAR, Claudiana Nogueira de; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; MENDES, José Ernandi. Práxis educativa e discursiva no movimento 21: transgressões de fronteiras e hibridismo emancipatório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 16, n. 2, p. 160-175, 2015. Disponível em: <http://www.https://doi.org/10.26512/les.v16i2.7484>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; KUPFER, Maria Cristina (orgs.). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**. No avesso do especialista. Rio de Janeiro: Wac, 2011.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. A formação no avesso do especialista. Capítulo 1. Dispositivos clínicos de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. *In*: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; KUPFER, Maria Cristina (orgs.). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**. No avesso do especialista. Rio de Janeiro: Wac, 2011. p. 27-41.
- ALSOP, Pippa; MACCAFFREY, Trisha. **Transtornos emocionais na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Sentimento do mundo**. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Estado, política educacional e regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapete; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-42.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10 ed. São Paulo: Annablume, HUCITEC, 2002.
- BAPTISTA, Makilim Nunes; BAPTISTA, Said Adriana; DIAS, Rosana Righetto. Estrutura e suporte familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 21, n. 2, jun. 2001.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. A provocação no diálogo: estudos da descortesia. *In*: PRETI, Dino (org.). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008. p.89-124. (Projetos Paralelos-NURC, 9).

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Cortesia e descortesia em diferentes modos de interação e risco. *In*: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SEARA, Isabel Roboredo; GUARANHA, Manoel Francisco (orgs.). **Descortesia e cortesia: expressão de culturas**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 151-174.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. *Burnout*: uma tão conhecida desconhecida síndrome. *In*: LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes (orgs.). **A Síndrome de Burnout em professores do Ensino Regular**: pesquisa, reflexões e enfrentamento. Rio de Janeiro: Cognitiva, 2010. p. 9-28.

BENINCASA, Míria; REZENDE, Manuel Morgado. Tristeza e suicídio entre adolescentes: fatores de risco e proteção. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 55, n. 124, jun. 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BEZERRA, Ada Augusta Celestina; LEITE, Maria de Lourdes Santos Figueiredo; DOSEA, Giselle Santana; LIMA, Tarcísio Brandão. **Profissão professor**: entre Prometeu, Ulisses, Édipo e...a Síndrome de *Burnout*. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

BIRMAN, Joel. Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. *In*: CARDOSO, Marta Rezende (org.). **Adolescentes**. São Paulo: Escuta, 2006. p. 25-43.

BIRMAN, Joel. O mal-estar na Modernidade e a Psicanálise: a Psicanálise à prova do social. **Physis**, v. 8, n.1, p.123-144, 2016.

BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores de sala de aula e a necessidade de ruptura. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celane. São Paulo: Parábola, 2013. p.79-98. (Lingua[gem], 55).

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Socorro Lopes de (orgs.). **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: UFC, 2006.

BONFIM, Marco Antonio Lima do; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. Trajetórias Textuais, indexicalidade e recontextualizações de resistência no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 18, n. 2, p. 27-44, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/les.v18i2.5789>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: promulgada em 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Editora do Brasil, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto/SEF, 1998 a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Institui as Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Inep, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual dirigido a profissionais das equipes de saúde mental**. São Paulo: Ministério da Saúde, 2006.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Sthepen. **Politeness**: some universals in language usage. Cambridge: University Press, 1987.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf; CAPONI, Sonia Noemi Cucurullo. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. **Psicologia: Ciência e Profissão/Conselho Federal de Psicologia**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 208-219, 2013.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; ALBERT, Silvia Augusta de Barros. Quebra de polidez na interação: das redes sociais para os ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SEARA, Isabel Roboredo; GUARANHA, Manoel Francisco (orgs.). **Descortesia e cortesia**: expressão de culturas. São Paulo: Cortez, 2017. p. 267-294.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco, LIMA, Nelci Vieira de. Argumentação e polêmica nas redes sociais: o papel da violência verbal. **Santa Cruz do Sul**, v.42, n. 73, jan.abril. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/314254871\\_Argumentacao\\_e\\_polemica\\_nas\\_redes\\_sociais\\_o\\_papel\\_de\\_violencia\\_verbal](https://www.researchgate.net/publication/314254871_Argumentacao_e_polemica_nas_redes_sociais_o_papel_de_violencia_verbal). Acesso em: 20 dez. 2020.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco, LIMA, Nelci Vieira de. Interações conflituosas e violência verbal nas redes sociais: polêmica em comentários no facebook. **Revista (Com) Textos Linguísticos**, v. 12, n. 22, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufesbr/contextoslinguisticos/article/view/20626>. Acesso em: 30set.2020.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Inteligência retórica: violência e emoções na construção do ethos. **Verbum**, v. 9, n. 1, maio 2020. Disponível em: [http://file:///C:/Users/Mary/Downloads/48365-140342-1-PB%20\(1\).pdf](http://file:///C:/Users/Mary/Downloads/48365-140342-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 25 nov.2020.

CALGARO, José Claudio Caldas; SIQUEIRA, Marcus Vinicius Soares. Servidão e sedução: duas faces do gerencialismo contemporâneo. In: MENDES, Ana Magnólia (org.). **Trabalho e servidão**. O sujeito entre a emancipação e servidão. 3. ed. Curitiba: Juruá, 2011. p. 115-128.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000. (Coleção Folha Explica).

CARDOSO, Marta Rezende (org.). **Adolescentes**. São Paulo: Escuta, 2006.

CARVALHO, Denise Barros de; SANTANA, Janaina Macedo. **A escola promotora de saúde**: o estado da arte e o mental na saúde. 2010. Disponível em: <http://www.UFPI.be|subsiteFiles\ppged\arquivos\files>. Acesso em: 15 maio 2015.

CEREZER, Cleon e OUTEIRAL, José. **Autoridade e mal-estar docente do educador**. São Paulo: Zagodoni, 2011.

COLL, César; ONRUBIA, Javier. Inteligência, inteligências e capacidade de aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 132-144.

CORTOAnimado Bullying- Bender. Produção: Zitro3D, 24 set. 2014.1 vídeo (4:13 seg.), sem som, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I0RZ>. Acesso em: 20 Ago. 2019.

COSTA, Renata; LIMA, Maria Celina; PINHEIRO, Clara. Os impasses da educação na adolescência contemporânea. **Boletim de psicologia**, v. 51, n.132, p. 97-106, 2010.

COUTINHO, Luciana Gageiro; SOUZA, Saulo; OLIVEIRA, Bruna. Encontros e desencontros entre adolescência e educação: relato de pesquisa-intervenção. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 24, n. 2, p. 341-352, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/KbvBtPthWC8ng&format>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CULPEPER, Jonathan. **Impoliteness**: using language to cause offense. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

CULPEPER, Jonathan. 1996. Towards an anatomy of impoliteness. **Journal of Pragmatics**, v. 25, n. 3, p. 349-367, 1996. Disponível em: [https://www//doi.org/10.1016/0378-2166\(95\)00014-3...](https://www//doi.org/10.1016/0378-2166(95)00014-3...) Acesso em: 20 nov. 2020.

CULPEPER, Jonathan. Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weakest Link. **Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture**, v.1, n.1, p. 35-72, 2005. Disponível em: <http://www.research.lancs.ac.uk/export>. Acesso em: out. 2020.

CUNHA, Gustavo Ximenes; OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto. Teoria de Impolidez linguística: revisitando o estado da arte para a construção teórica sobre o tema. **Estudos da língua(gem)**, Vitória da Conquista. v. 18, n. 2, p. 135-162, maio./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/linguagem/article/view/6409/5065>. Acesso em: 12 dez. 2020.

DANTAS, Marília Antunes. **Sofrimento Psíquico**: modalidades contemporâneas de representação e expressão. Curitiba: Juruá, 2009.

DOLTO, Françoise. **A causa do adolescente**. Uma nova abordagem das inquietações dos adolescentes, numa linguagem acessível a jovens e adultos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

DOLTO, Françoise. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 55).

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015. (Estado de Sítio).

ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber. **Revista Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 423-425, maio./ago. 2016. Disponível em: [http://www.Researchgate.net/.../315371357\\_saude\\_mental\\_na\\_escola](http://www.Researchgate.net/.../315371357_saude_mental_na_escola). Acesso em: 28 out. 2018.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FACAS, Emílio Peres; ARAÚJO, Luciane Koziez Reis; FREITAS, Leda Gonçalves de; MENDES, Ana Magnólia. Trabalho e riscos de adoecimentos em professores de uma unidade federativa do Brasil. *In*: FREITAS, Lêda Gonçalves de (coord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013. p. 93-105.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Revista Linha d'água**, v. 2, n. 25, p. 307-329, 2012.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes. A cortesia nas interações cotidianas. *In*: PRETI, Dino (org.). **Cortesia Verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 305-322. (Projetos Paralelos – NURC/SP, 9).

- FELMAN, Shoshana. Educação e as vicissitudes do ensinar. *In*: NESTROVSKI, Arthur; SILVA, Márcio-Seligmann (orgs.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000. p.11-71.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FERRERO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo. Cortez, 1993. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- FERRERO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRA, Dina Maria Martins; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. Contexto *ad infinitum*. *In*: SILVA Daniel do Nascimento e; FERREIRA, Dina Maria Martins; ALENCAR, Claudiana Nogueira de (orgs.). **Nova pragmática**: modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014. p.190-204.
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. **Matrizes do pensamento psicológico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- FLEURI, Reinaldo Martins. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008 a.
- FLEURI, Reinaldo Martins. **Reinventar o presente**: ...pois o amanhã se faz na transformação do hoje - conversas com Paulo Freire: com textos inéditos com autoria de Paulo Freire. Fortaleza: Edições UFC, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. (Coleção O mundo, hoje, v. 21).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- FREIRE, Paulo. Utopia e poder. *In*: FLEURI, Reinaldo Martins. **Reinventar o presente**: ... pois o amanhã se faz na transformação do hoje - conversas com Paulo Freire: com textos inéditos com autoria de Paulo Freire. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 57-72.
- FREITAS, Lêda Gonçalves de (coord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013.
- FREUD, Sigmund. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987 a. v. 6. p.11-240.

FREUD, Sigmund. Moral sexual civilizada e doença nervosa. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987b. v. 9. p.185-208.

FREUD, Sigmund. Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987c. v.11. p. 217-218.

FREUD, Sigmund. O interesse educacional da Psicanálise. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987 d. v.13. p. 224-226.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a Psicologia do escolar. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987e. v.13. p. 281-288.

FREUD, Sigmund. **Inibições, sintomas e angústias**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987f. v. 14. p.85-119.

FREUD, Sigmund. Artigos sobre Metapsicologia. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987g. v. 14. p.123-245.

FREUD, Sigmund. Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987h. v. 15. p. 11-37.

FREUD, Sigmund. Além do Princípio do Prazer. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987i. v. 18. p. 13-85.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

FREUD, Sigmund. Por que a guerra? *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987j. v. 22. p.237-259.

GADOTTI, Moacir. **Um legado da esperança**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 91)

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento**. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GIANNINI, Rogério. Prefácio. *In*: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira –Fenpb (orgs.). **Violência e preconceito na escola: contribuições da Psicologia**. Brasília. DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018. p. 11-12.



GOETHE, Johann Wolfgang. **Os sofrimentos do jovem Werther**. Porto Alegre: L&MP, 2017. (Coleção L&MP POCKET, v. 217).

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva S. A., 1974.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia).

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 20 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a Psicologia escolar. *In*: DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (org.). **Psicologia escolar e educacional**: saúde e qualidade de vida. 3 ed. São Paulo: Editora Alínea, 2008. p. 25-42.

HARARI, Yuval Noah. **Uma breve história da humanidade**. 36. ed. Porto Alegre: L&PM, 2018.

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

KAUL DE MARLANGEON, Silva. Contribuições para o estudo da descortesia verbal. *In*: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SEARA, Isabel Roboredo; GUARANHA, Manoel Francisco (orgs.). **Descortesia e cortesia**: expressão de culturas. São Paulo: Cortez, 2017. p. 93-108.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. **Revista Outro Olhar**. Revista de Debates. Vereador Arnaldo Godoy (PT). Ano 5, n. 6. Belo Horizonte. 2007. Disponível em: <http://arnaldogodoy.com.br/wp-content/uploads/2014/04/revista-6-juventude-novembro-2007.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Abordagem intercultural da polidez linguística: problemas teóricos e estudo de caso. *In*: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SEARA, Isabel Roboredo; GUARANHA, Manoel Francisco (orgs.). **Descortesia e cortesia**: expressão de culturas. São Paulo: Cortez, 2017. p. 17-55.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

KUPFER, Maria Cristina. Em defesa das crianças “tontas”. *In*: LAJONQUIÉRE, Leandro de. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 9-15.

- KUPFER, Maria Cristina. O que toca à/a Psicologia escolar. *In*: MACHADO, Adriana Marcondes Machado; MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997 p. 51-61. (Coleção Psicologia e Educação).
- LACAN, Jacques. **O seminário: Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in) disciplina e a Psicanálise. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 25-39.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- LEBRUN, Jean-Pierre. **O mal-estar na subjetivação**. Porto Alegre: CMC, 2010.
- LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado. A síndrome de *burnout* em professores do Ensino Fundamental. *In*: LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes (orgs.). **A Síndrome de Burnout em professores do Ensino Regular: pesquisa, reflexões e enfrentamento**. Rio de Janeiro: Cognitiva, 2010. p. 53-72.
- LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes (orgs.). **A síndrome de burnout em professores do Ensino Regular: pesquisa, reflexões e enfrentamento**. Rio de Janeiro: Cognitiva, 2010.
- LEEZENBERG, Michiel. Em torno de uma abordagem prática em pragmática: tragédia grega como conversação impolida. *In*: SILVA Daniel do Nascimento e; FERREIRA, Dina Maria Martins; ALENCAR, Claudiana Nogueira de (org.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 43-66.
- LIMA, Luís Antônio Gomes. Ascensão e queda da infância. *In*: PATTO, Maria Helena de Souza (org.). **Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 81-106.
- LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

- LOCHER, Mirian A.; BOUSFIELD, Derek. Introduction: Impoliteness and power in language. *In*: BOUSFIELD, Derek.; LOCHER Mirian A. (Eds.). **Impoliteness in Language**. Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008. p. 1–13. Disponível em: [http:// doc.unibas.ch/14557/1/201311104605\\_5257bacd3f7ab.pdf](http://doc.unibas.ch/14557/1/201311104605_5257bacd3f7ab.pdf). Acesso em: 28 jan. 2021.
- LONGO, Leila. **Linguagem e Psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. (Passo-a-Passo, 64).
- LUNA, Sergio Vasconcelos. Contribuições de Skinner para a educação. *In*: PLACCO, Vera Matia Nigro de Souza. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Educ, 2002. p. 145-179.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do (orgs.). **Juventude, cultura de paz e violência na escola**. Fortaleza: UFC, 2006.
- MENDES, Ana Magnólia (org.). **Trabalho e Saúde**: o sujeito entre a emancipação e a servidão. Curitiba: Juruá Ed., 2011.
- MENDES, Ana Magnólia; DUARTE, Fernanda Souza. Notas sobre o percurso teórico da Psicodinâmica do Trabalho. *In*: FREITAS, Lêda Gonçalves de (coord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013. p. 13-24.
- MEIRELES, Cecília. **Viagem**. Vaga música. *In*: *Mestres da Literatura Brasileira e Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1988. v. 56. p. 247.
- MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 9-15.
- MOROSINI, Liseane. Sob pressão das telas. Docentes sofrem efeitos do isolamento social, sobrecarga do ensino remoto e mudanças na rotina. **Revista Radis**, Rio de Janeiro, n. 217, ago. 2020.
- MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 102-142.
- NASIO, Juan David. **Lições sobre os 7 conceitos da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- NUNES, Ana Ignez Belém Lima Nunes; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**: processos, teorias e contextos. 3. ed. Brasília: Libre Livro, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral; CARVALHO, Marco Antônio Batista. Fairclough. *In*: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 281-309.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Indisciplina escolar: determinações, consequências e ações**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Mental health: strengthening-our -response**, 2018. Disponível em: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. Acesso em: 28 out. 2020.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).

PALACIOS, Jesús. O que é a adolescência. *In*: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, 1995.v. 1. p. 263-272.

PATTO, Maria Helena Sousa. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2015.

PATTO, Maria Helena Sousa (org.). **Formação de Psicólogos e relações de poder**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

PATTO, Maria Helena Sousa. Prefácio. *In*: MACHADO, Adriana Marcondes Machado; MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 7-12. (Coleção Psicologia e Educação).

PEREIRA, Maria Rosane Pereira. Transferência na relação ensinante. *In*: CALLIGARIS, Cortado *et al.* **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995. p. 207-216.

PIAGET Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PIAGET Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. *In*: SPINK, Mary Jane P. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 183-214.

PINTO, Joana Plaza. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. *In*: CORREA, Djane Antonucci (org.). **Política linguística e ensino de língua**. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 59-72.

PISTORI, Maria Helena Cruz. Resenha. VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 13, n. 2, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-) Acesso em: 2 jan. 2021.

POLATO, Amanda. Remédios para o professor e a educação. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano 23, 211, p.39-45, abr. 2008.

PROENÇA, Marilene. Psicologia Educacional e suas conexões com as diversas áreas da psicologia. *In*: GONDIM, Sonia Maria Guedes; CHAVES, Antonio Marcos (orgs.). **Práticas e saberes psicológicos e suas conexões**. Salvador: UFBA, 2011. p. 225-244.

QUESADA, Andrea Amaro; FIGUEIREDO, Carlos Guilherme da Silva; GUIMARÃES, Isabella Sallum; FIGUEIREDO, Renata Nayara da Silva; OLIVEIRA, Josianne Martins de. **Guia de saúde mental para adolescentes**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2020 a.

QUESADA, Andrea Amaro; NETO, Carlos Henrique de Aragão; OLIVEIRA, Josianne Martins de; GARCIA, Marina Saraiva. **Noções gerais sobre a automutilação**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2020b. (Curso Prevenção da automutilação- Fascículo I).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de língua e a suma importância do seu entrosamento na política linguística de seu país. *In*: CORREA, Djane Antonucci (org.). **Política linguística e ensino de língua**. São Paulo: Pontes Editores, 2014 a. p. 73-82.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Da arrogância cartesiana à “nova pragmática”. *In*: SILVA Daniel do Nascimento e; FERREIRA, Dina Maria Martins; ALENCAR, Claudiana Nogueira de (orgs.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014b. p. 11-14.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Nova pragmática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Uma perspectiva Histórico-Cultural**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ROUVILLOIS, Frédéric. **História da polidez: de 1879 aos nossos dias**. São Paulo: Grua Livros, 2009.

SADER, Emir. Prefácio. *In*: MÈSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18. (Coleção Mundo do Trabalho).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do artesão: aulas 2011-2013**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTORO, Elisabetta; MULIKOWSKI, Maria Zulma M.; SILVA, Luiz Antônio. Pragmática sociocultural: a elaboração de um corpus. *In*: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SEARA, Isabel Roboredo; GUARANHA, Manoel Francisco (orgs.). **Descortesia e cortesia: expressão de culturas**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 327-358.

SAURET, M. J. Psicanálise, Psicoterapias...ainda. *In*: ALBERTI, Sonia; FIGUEIREDO, Ana Cristina (orgs.). **Psicanálise e Saúde Mental**: uma aposta. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006. p.19-43.

SEARA, Isabel Roboredo. Contributo para o estudo da (des) cortesia verbal: estratégias de atenuação e de intensificação. *In*: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SEARA, Isabel Roboredo; GUARANHA, Manoel Francisco (orgs.). **Descortesia e cortesia**: expressão de culturas. São Paulo: Cortez, 2017. p. 233-265.

SEARA, Isabel Roboredo (coord.). **Cortesia**: olhares e (re)invenções. Lisboa: Chiado Editora, 2014.

SEARA, Isabel Roboredo. Da (im) polidez à (des) cortesia à agressividade/violência verbal: a conflitualidade emergente em ambientes virtuais.[**Conferência on line, em 02 de julho de 2020, registrada como Evento da Associação Brasileira de Linguística**]. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=SPchAIn9gg0>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SEARA, Isabel Roboredo. Prefácio. *In*: PAIVA, Geórgia Maria Feitosa e; MOREIRA, Reginaldo Gurgel; SANTOS, Letícia Adriana Pires Ferreira. **Introdução aos estudos de (Im)Polidez Linguística**. Fortaleza: Centro Universitário Estácio do Ceará, 2016. p.11-13.

SENA, Isael de Jesus; FARIAS, Maria de Lourdes Ornellas. Função Paterna e adolescência em sua relação com a violência escolar. **Revista Subjetividades**, v.10, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.http://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/4918>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SCHOCH, Richard. **A história da (in) felicidade**. Três mil anos de busca por uma vida melhor. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

SIBILIA, Paula. Paulo Freire aos quadrados. Duas biografias tentam entender vida e obra de nosso maior educador – e por que ele se tornou o pivô da guerra política e cultural brasileira. **Quatro cinco um**, São Paulo, ano 25, p. 14-15, ago. 2019.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia de ensino**. São Paulo: E.P.U, 1975.

SILVA, Daniel do Nascimento e; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. Violência e significação: uma perspectiva pragmática. *In*: SILVA, Daniel do Nascimento e; FERREIRA, Dina Maria Martins; ALENCAR, Claudiana Nogueira de (orgs.). **Nova pragmática**: modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014. p. 259-283.

SILVA, Luiz Antônio. Cortesia e formas de tratamento. *In*: PRETI, Dino (org.). **Cortesia Verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 157-192. (Projetos Paralelos – NURC/SP, v. 9).

SILVA, Anderson de A. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Ed. 34, 2017. 376p. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br>. Acesso em: 2 jan. 2021.

SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Concepções de conhecimento de professores alfabetizadores em escolas das redes pública e privada de ensino**. 2005. 125f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

SILVEIRA, Rosemary do Nascimento; SANTOS, Letícia Adriana Pires Ferreira dos. O mal-estar discente: linguagem, condição de sujeito e transformação. *In*: SANTOS, Letícia Adriana Pires Ferreira dos (org.). **Linguagem em movimento**: estudos pragmáticos. Fortaleza: Centro Universitário Estácio do Ceará, 2020a. p. 160-188.

SILVEIRA, Rosemary do Nascimento; SANTOS, Letícia Adriana Pires Ferreira dos. O mal-estar docente e uma linguagem que transforma. *In*: SIMPÓSIO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS. MULTILINGUAGEM, LETRAMENTOS E ENSINO EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA, 3., 2020. Fortaleza. **Anais do SIEL**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2020b. p.1-14.

SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. Fatores contribuintes para a Síndrome de *Burnout* entre professores. *In*: LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes (orgs.). **A síndrome de burnout em professores do Ensino Regular**: pesquisa, reflexões e enfrentamento. Rio de Janeiro: Cognitiva, 2010. p. 29-52.

SCHÜLER, Donado. Prefácio. **Sófocles**. Édipo em Colono. Porto Alegre: L & PM, 2010. (Coleção L& M P Pocket, v. 315).

SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção: Peter Weil. Produção: Steven Haft, Paul Junger, Tony Rhomas. Elenco: RobinWilliams. Touchstone Pictures, 1997, 1 vídeo DVD (129 min), son., color.; NTSC. Dublado/Legendado em português.1997.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: Da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de, MACHADO, Adriana Marcondes. As crianças excluídas na escola: um alerta para a psicologia. *In*: SOUZA, Marilene Proença Rebello de; MACHADO, Adriana Marcondes (orgs.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 35-49. (Coleção Psicologia e Educação).

SPINK, Mary Jane P.; FREZZA Mary Rose. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. *In*: SPINK, Mary Jane P. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999. p. 17-39.

SPINK, Mary Jane P.; MEDRADO, Benedito. Produção dos sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para a análise das práticas discursivas. *In*: SPINK, Mary Jane P. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999. p. 41-61.

SPINK, Mary Jane P.; MENEGON, Vera Mincoff. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. *In*: SPINK, Mary Jane P. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999. p. 63-92.

TOMAZI, Micheline Mattedi; CUNHA, Gustavo Ximenes. Cortesia no contexto da violência contra a mulher: o papel da linguagem na (des) construção da face agredida. *In: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SEARA, Isabel Roboredo; GUARANHA, Manoel Francisco (orgs.). **Descortesia e cortesia**: expressão de culturas. São Paulo: Cortez, 2017. p. 175-207.*

TORO, Giovana Vidoto; NEVES, Anamaria Silva; REZENDE, Paula Cristina Medeiros. Bullying, o exercício da violência no contexto escola: reflexões sobre um sintoma. **Revista Psicol. Teor. Prat.**, São Paulo, v. 12, n. 1, 2010. Disponível em: [http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-6872010000100011](http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-6872010000100011). Acesso em: 2 nov. 2018.

TRAESEL, Elisete Soares; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A psicodinâmica do trabalho docente no encontro de uma escola pública do Rio Grande do Sul. *In: FREITAS, Lêda Gonçalves de (coord.) **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013. p. 129-148.*

VALENTE, André. A descortesia como estratégia discursiva na linguagem midiática. *In: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SEARA, Isabel Roboredo; GUARANHA, Manoel Francisco (orgs.). **Descortesia e cortesia**: expressão de culturas. São Paulo: Cortez, 2017. p. 295-309.*

VILLAÇA, Ingedore Grunfeld; BENTES, Anna Christina. Aspectos da cortesia na interação face a face. *In: PRETI, Dino (org.). **Cortesia Verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 19-48. (Projetos Paralelos – NURC/SP, v. 9).*

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1996. Tomo III.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação Social da Mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção psicologia e pedagogia).



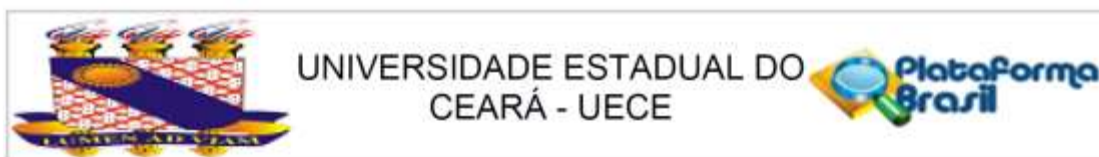
## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA- DOCENTE

<b>Entrevista com Docente</b>
<b>A Instituição escolar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como caracteriza a escola, como a define?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que o espaço escolar representa para você?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades que desempenha na escola, carga horária, se ministra aula em mais de um nível de ensino, quanto tempo de profissão, idade.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfrenta dificuldades no ambiente escolar em relação à infraestrutura/Currículo/Proposta pedagógica?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há algo que mudaria na escola?</li> </ul>
<b>Ser Docente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que significa, para você, ser professora (or)?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a função de uma (um) professora (or)?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fale sobre o que causa satisfação e/ou desprazer em sua profissão</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que mais aprecia no dia a dia escolar?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que menos aprecia no dia a dia escolar?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se sente, em seu dia a dia, em termos de sua saúde/bem-estar?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você gosta de fazer em seu cotidiano, quando não está trabalhando?</li> </ul>
<b>Relações interpessoais na escola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como caracteriza suas relações na escola com: alunas (os), pais de alunas (os), colegas, gestoras (es), demais funcionárias (os)?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como conceitua a adolescência?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você imagina/considera que suas (seus) alunas (os) percebem você?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há alguma pergunta ou frase que você gostaria de fazer para seu núcleo gestor, a uma (um) colega ou outra (outro) profissional da escola (e não fez)?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deseja me fazer alguma pergunta?</li> </ul>

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA- DISCENTE

<b>Entrevista com o Discente</b>
<b>A Instituição escolar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que a escola significa para você?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você teria para contar sobre sua vida escolar até este momento (coisas positivas e negativas)?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades que desempenha na escola/Quanto tempo permanece no local/se realiza alguma atividade extra-escolar</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar sobre coisas que mais gosta na escola.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar sobre coisas que menos gosta na escola.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há alguma coisa que lhe preocupa/lhe deixa abalada (o) no ambiente escolar?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há algo que mudaria na escola?</li> </ul>
<b>Relações interpessoais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como é a sua relação: com os professoras (es), colegas, gestoras (es) da escola e demais profissionais?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você imagina/considera que as (os) suas (seus) professoras (es) percebem você?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você gosta de fazer em seu dia a dia, quando não está na escola?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você define adolescência/ser adolescente?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há alguma pergunta ou frase que você gostaria de dizer a sua (seu) professora (or) ou a outra (o) profissional da escola (e não disse)?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostaria de me fazer alguma pergunta?</li> </ul>

## ANEXO A- DOCUMENTO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA- UECE



Continuação do Parecer: 3.223.610

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	26/02/2019 22:46:56	ROSEMARY DO NASCIMENTO SILVEIRA	Aceito
Outros	OutrosTermodeAnuencia.pdf	26/02/2019 22:43:45	ROSEMARY DO NASCIMENTO SILVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLETermosdeAssentimento.pdf	26/02/2019 22:41:42	ROSEMARY DO NASCIMENTO SILVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	26/02/2019 19:12:30	ROSEMARY DO NASCIMENTO SILVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	26/02/2019 18:38:56	ROSEMARY DO NASCIMENTO SILVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

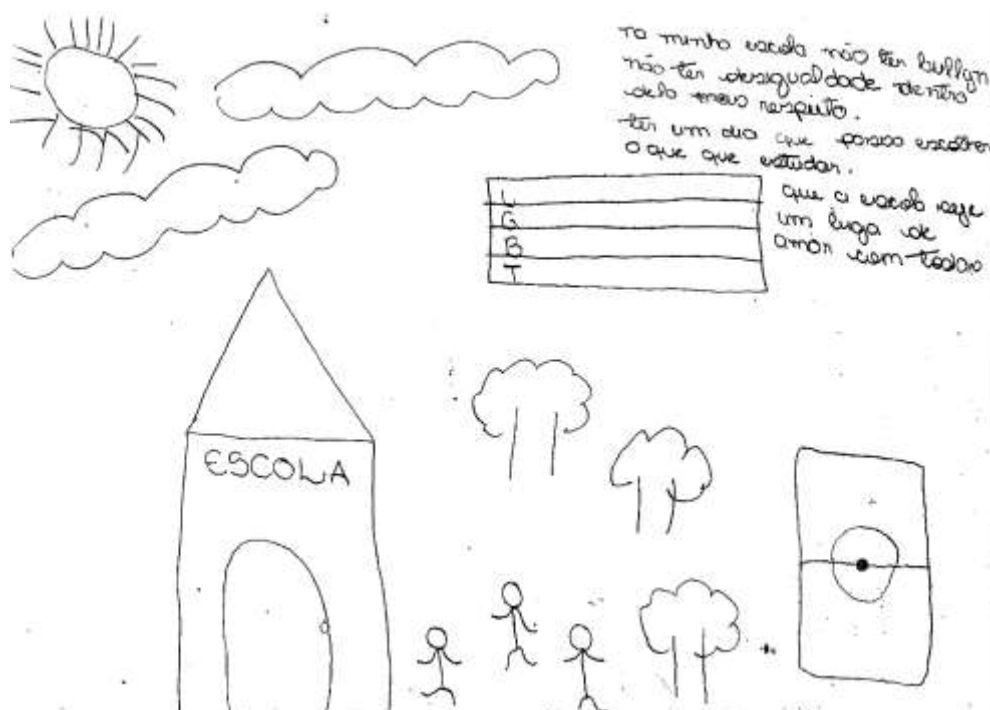
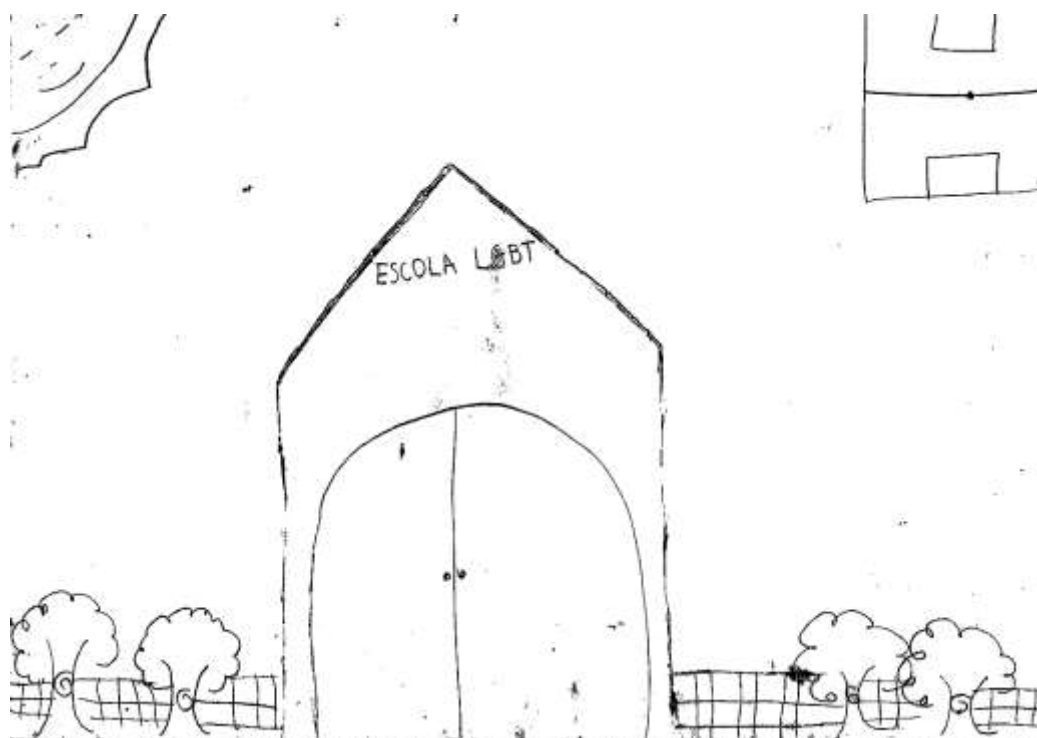
FORTALEZA, 26 de Março de 2019

---

**Assinado por:**  
**ISAAC NETO GOES DA SILVA**  
**(Coordenador(a))**

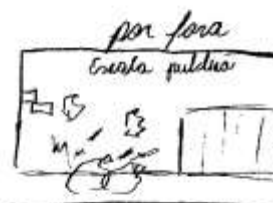
<b>Endereço:</b> Av. Silas Munguba, 1700		<b>CEP:</b> 60.714-903
<b>Bairro:</b> Itaperi		
<b>UF:</b> CE	<b>Município:</b> FORTALEZA	
<b>Telefone:</b> (85)3101-9890	<b>Fax:</b> (85)3101-9906	<b>E-mail:</b> cep@uece.br

## ANEXO B - DESENHOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – DISCENTES

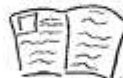


A escola ela já é uma plataforma de ensino, onde não precisa de "grande tecnologia", a escola ela pode sim ser dos sonhos.

A escola não se move apenas com grandes investimentos e outras plataformas tecnológicas e sim com os alunos, com a vontade dos alunos isso é a escola.



Por dentro



A vontade de aprender

