



**Veredas Temática:**

**Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares**

**Volume 22 nº 1 - 2018**

---

**A escola perdendo o controle: o discurso da violência em uma narrativa de uma professora em formação inicial**

Cláudia Maria Bokel Reis (UFRJ)

William Soares dos Santos (UFRJ)

**RESUMO:** Tendo por base uma perspectiva sociointeracional do discurso (GUMPERZ, 1982), a concepção de ética como ato responsável, desenvolvida por Bakhtin ([1924] 2012), a análise narrativa como um processo social (BASTOS; SANTOS, 2013), a construção de dados narrativos como uma autoetnografia (VERSIANI, 2002, 2005), bem como a discussão sobre a banalidade do mal de Arendt (1964), esta pesquisa investiga um memorial narrativo de formação escrito por uma estudante matriculada em um curso de Prática de Ensino de Professores de Português/Inglês em uma Universidade Federal no Rio de Janeiro. Na narrativa, analisamos a descrição da professora em formação a respeito do despreparo escolar e da violência envolvendo todos os atores do processo educacional, como vivenciado por ela no campo de estágio. Nossos resultados indicam que a professora em formação constrói uma narrativa a partir de uma posição avaliativa, na qual ela demonstra ter testemunhado episódios, tais como o de uma professora perdendo o controle de sua classe, de violência envolvendo alunos entre si e com outros atores na escola. A narrativa da professora em formação aborda questões relativas à formação de professores, mal-entendidos discursivos e à violência retratada em diferentes aspectos das práticas diárias escolares. Mais importante ainda, a análise deste memorial aponta para a banalidade de como a violência perpetrou a prática e o discurso da escola. Os resultados mostram a necessidade de uma construção dialógica de conhecimentos e relações nas práticas escolares de todos os atores envolvidos no processo de formação inicial de professores, desafiando estudantes, professores e formadores de professores a inovar nas formas de conceber a epistemologia das ações performáticas de educar professores tanto em uma perspectiva teórica quanto prática.

Palavras-chave: estudos narrativos, autoetnografia, análise do discurso, violência no ambiente escolar, formação de professores de línguas.

## Introdução

Como o professor e pesquisador Bernard Charlot (2002) ponderou sobre a questão da violência escolar na França, essa faceta da violência não é um fenômeno novo, mas, de maneiras diferentes, sempre esteve presente na escola. Ele observa que “[...] Todavia, se a violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim, são novas” (p. 432). Embora escrito em um momento em que o acesso à internet não era tão difundido como é hoje (o trabalho não menciona, por exemplo, a violência perpetrada pela internet ou o *cyberbullying*), ele mostra que atos como homicídios, agressões sexuais e agressões com armas já eram atos violentos comuns. Uma questão importante trazida em sua pesquisa foi o fato de que os estudantes envolvidos com a violência eram cada vez mais jovens, e que a violência não envolvia apenas alunos da mesma idade, mas era também direcionada a adultos, principalmente professores. Outra questão importante em seu trabalho (2002, p. 433) foi a presença do que ele considerou “intrusões externas na escola”, isto é, a entrada de outros jovens nas instalações escolares. Segundo Charlot, esses jovens também seriam conhecidos de alunos da escola e entrariam na instituição para perpetrar diferentes tipos de violência, em geral, aquelas que haviam começado em disputas fora de seus muros.

Trouxemos a referência do trabalho de Charlot à nossa pesquisa, justamente porque mostra que a violência sempre esteve na escola e que, à medida que o tempo evoluiu, as formas de violência se adaptaram à contemporaneidade. Poderíamos ainda ter mencionado o trabalho seminal desenvolvido por Michel Foucault, outro estudioso francês que, em seu trabalho *Vigiar e Punir* (1987), analisa diferentes formas de vigilância e violência (principalmente, as institucionais) como um exercício de poder na história do mundo ocidental. No entanto, a pesquisa de Charlot parece correlacionar-se melhor com a realidade do nosso estudo e, à medida que realizávamos o nosso processo de análise de dados, pudemos compreender o quanto das questões evocadas em sua pesquisa se replicam na nossa. Neste trabalho, portanto, analisamos a narrativa escrita de um memorial de formação de uma licencianda em Letras (Português e Inglês), na qual ela focaliza sua narração sobre diversas formas de violência impostas a um estudante do grupo em que ela observava e participava como parte de sua vivência obrigatória de estágio.

Desde a nossa primeira leitura da escrita da professora em formação, um fato importante de suas memórias narrativas chamou a nossa atenção: a sua escolha por prestar atenção aos atos de violência envolvendo um único aluno, em vez da descrição de sua própria trajetória educacional em um sentido mais amplo. Refletindo sobre este posicionamento (GOFFMAN, 1974; 1981; [1964] 2002; 1979] 2002; HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999), entendemos que tal escolha pode indicar um processo de autoetnografia que, no caso, parece ter o objetivo de traçar uma trajetória para a compreensão de sua própria jornada formativa, através da compreensão do outro. Esta percepção se correlaciona com o que Versiani (2002, p. 69) se refere, quando ela observa que

“(...) Em seu aspecto metateórico, a elaboração de um conceito como o de autoetnografia insere-se em uma reflexão maior que, atribuindo ao produtor de conhecimento a responsabilidade da própria episteme (SCHMIDT, 1996, p. 102), está empenhada em elaborar um instrumental teórico capaz de lidar com questões de subjetividade e identidade de modo a não reduzir sua

complexidade às simplistas dicotomias estrangeiro X autóctone, pertença X exclusão, identidade X diferença, o Mesmo e o Outro (...)

Compreender a escrita da professora em formação como uma autoetnografia nos permite perceber que essa escrita de sua narrativa é um processo de construção de coerência de sua própria formação. É também, através desse processo de escrita, que a licencianda legitima um espaço de reflexão capaz de conferir autoridade à sua própria voz e personalidade. Nesse sentido, os pesquisadores assumem um papel de interlocutores com a voz do narrador, pois estamos em posição dialógica com o outro. Não assumimos o papel unilateral de “dar” voz ao outro. Em vez disso, nossa busca é por uma análise que seja uma leitura do reconhecimento do narrador. Buscamos uma percepção que nos permita conversar com o outro, como indica Versiani (2005, p. 245),

“(...) não se trata de um procedimento de inclusão de discursos numa episteme já constituída e delimitada por uma fronteira construída a partir de “nossos” próprios pressupostos. Tampouco se trata de falar sobre “os outros”, descrevendo-os; ou pelos “outros”, tutelando-os. Trata-se de falar com os outros a partir de nosso próprio – do meu próprio – e singular lugar de fala. Trata-se da interlocução com sujeito cuja autoridade sobre seus próprios saberes é a priori reconhecida. Trata-se da construção intersubjetiva de uma episteme compreendida como policêntrica, aberta e em constante construção”.

Nesse sentido, esta pesquisa contempla um percurso dialógico com a voz da narradora e a sua vivência em um mundo repleto de possibilidades de construção de sentido, incluindo os significados que permeiam o processo educativo. Sua voz também nos permite perceber outros diálogos e diversas formas de compreender e viver o processo educativo.

## 1. Narrativas da formação e vida social

Desde o início dos anos 1960, com o movimento que ficou conhecido como “virada pragmática”, o estudo das narrativas de experiência pessoal tornou-se cada vez mais um campo de grande desenvolvimento, tendo se desdobrado em diferentes áreas e compreendido diversas perspectivas. Isso aconteceu por vários motivos. Podemos chamar atenção para alguns deles: (a) uma narrativa é identificada como uma estrutura de discurso bem caracterizada, que apresenta um começo, desenvolvimento e finalização, o que também permite o estudo analítico de suas partes; (b) narrativas são especificamente empregadas para descrever eventos passados, geralmente a partir de uma ordem pré-estabelecida. Esse fator temporal permite o estudo detalhado de diversas construções narrativas e do que elas podem representar<sup>1</sup>. Além disso, essas características permitem a reencenação, a reflexão e ressignificação de experiências passadas. As narrativas também (c) trazem avaliação a respeito dos temas que estão sendo narrados, o que também permite o estudo dos motivos que levam as pessoas a produzirem seus discursos; (d) o modo como as narrativas são contadas também produzem significado; portanto, os estudos narrativos podem levar em consideração a performance do narrador, ou seja, como as pessoas narram as histórias que contam e por que o fazem de uma determinada maneira e não de outra. E, apenas para ficarmos com essas características, (e) uma narrativa é uma estrutura discursiva que permite a transmissão do que

---

<sup>1</sup> Um exemplo importante de um tipo de estudo detalhado desta natureza é o desenvolvido por Deborah Schiffrin, particularmente em seu texto “How a story says what it means and does”, de 1984.

Labov (2013, p. 06) chama de “impacto emocional dos eventos centrais da experiência do narrador”, ou seja, é uma estrutura discursiva que abre espaço para o desenvolvimento da emoção dirigida para um determinado fim.

Nesta pesquisa, adotamos Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) em relação à estrutura narrativa e compartilhamos a noção de sistema de coerência de Linde (1993). Também consideramos uma compreensão da narrativa como sendo narrada a partir de uma perspectiva do presente, conforme considerado por Mishler (2002) e Järvinen (2004).

Além das perspectivas delineadas acima, nossa pesquisa atual também encontra respaldo na reflexão de Jerome Bruner a respeito do preceito narrativo que permeia as sociedades humanas, principalmente, no que diz respeito ao seu aspecto educacional. Para Bruner (2001, p. 43), uma narrativa envolve mais do que a recapitulação de experiências passadas. Ou seja, concordamos com a ideia de que isso envolve a capacidade das pessoas de criarem visões de mundo nas quais elas possam sobreviver e funcionar na sociedade.

Consideramos que os estudos narrativos do desenvolvimento profissional são elementos cruciais para uma melhor compreensão de espaços e experiências, de pessoas envolvidas no processo, principalmente de alunos-professores em atos de tornar-se. Através desse estudo, podemos entender melhor suas trajetórias, seus desejos, frustrações e conquistas e, assim, elaborar maneiras de ajudá-los a seguir tal trajetória de maneira consciente de seus próprios processos de desenvolvimento. Outro fator importante é que a análise das memórias não se refere apenas às experiências pessoais de uma única pessoa, mas, geralmente, são histórias relevantes de experiências compartilhadas dentro de uma determinada comunidade, ou conforme referido por Josso (2004, p. 49), “as narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivamente compartilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série”. Essa perspectiva envolve a compreensão de que uma narrativa é sempre algo digno de ser dito, porque pode haver uma ruptura na expectativa ou um elemento da existência de alguém que precisa ser melhor compreendido ou assimilado.

Também lidamos com uma visão da linguagem como retratando o discurso sociointerativo por meio da evidencialidade e de estratégias evidenciais para a construção do posicionamento e postura no discurso. Os sistemas de evidenciação sócio-interacional ajudam a retratar as escolhas linguísticas feitas pelos interagentes no discurso enquanto avaliam as questões contextuais e as opiniões, a agência e o desempenho dos interagentes (AIKHENVALD, 2003, 2004; NUCKOLLS; MICHAEL, 2014; REIS, 2012). As estratégias de evidencialidade sociointeracionais integram uma visão pragmática do uso da linguagem e mostram como os interagentes entendem e constroem o conhecimento e a postura a serem expressos através do discurso. Esse recurso nos ajuda a levar em consideração o conhecimento, os interesses dos interagentes, o papel da construção discursiva no contexto micro da produção, bem como os contextos mediados e macro-sociais da vida social, reconstituídos no discurso.

## **2. O *bullying* e a banalidade do mal: ruptura escolar e perspectivas contemporâneas**

Na narrativa analisada nesta pesquisa, o *bullying* é uma questão fundamental em toda a história. O personagem retratado sofre diferentes formas de *bullying*, tanto simbólicas quanto físicas. Há, também, elementos de conflito em vários momentos da narração construídos pelo narrador, em que um estudante do sexo masculino retratado pela professora em formação se envolve em vários tipos de conflito. Para ter uma visão melhor desses casos, recorreremos a algumas perspectivas trazidas pelos trabalhos de Henri Wallon, a fim de nos ajudar a

entender, pelo menos parcialmente, alguns desses processos. Para Wallon (GALVÃO, 1995), o processo de educação pode envolver o que ele caracteriza como “dinâmicas conflituais”. Essas dinâmicas podem estar relacionadas a conflitos entre alunos e professores, alunos e alunos e, até mesmo, professores e professores. Além disso, em relação à educação, como o ato moral e ético, Andrade relaciona dois conceitos gerais desenvolvidos por Arendt (1999), referidos como banalidade e lugar-comum. Como afirma Andrade (2010, p.114),

“(…) a banalidade não quer significar algo sem importância, tampouco algo que possa ser assumido como normal. Em sua resposta a Sholem, Hannah Arendt afirma que banalidade não significa uma bagatela nem uma coisa que se produza frequentemente (...). Banal, por sua vez, não pressupõe algo que seja comum. Um ato mau torna-se banal não por ser comum, mas por ser vivenciado como se fosse algo comum”.

Em nossa análise, buscaremos demonstrar como a violência e o *bullying* são retratados e construídos pelos atores na escola. Eles chamam nossa atenção à medida que são construídos como normalidade. Como a violência e o *bullying* são construídos como uma prática discursiva da “normalidade”, a possibilidade de se tornarem práticas discursivas “normais” é muito alta. Portanto, elas devem ser cuidadosamente analisadas, não apenas como prática e desempenho, para evitar o entendimento ingênuo de que podem se tornar “apenas” outra prática discursiva da normalidade, “apenas” outra ordem discursiva (FOUCAULT, 1996), que pode ser construída na escola.

Neste artigo, lidamos singularmente com a análise da questão da banalidade do mal (e suas ramificações generalizadas de violência simbólica ou física, juntamente com suas ligações intrínsecas com sistemas panópticos de controle e punição no contexto educacional) ao que pode ser evidenciado e interpretado a partir do memorial. No entanto, acreditamos que é possível rastrear seu surgimento e crescimento através das ações dos atores envolvidos no sistema escolar para refletir sobre a construção da violência como discurso “normal” em outros contextos. Esta é uma percepção assustadora, mas que deve ser seriamente pensada, pois reflete sobre a sociedade contemporânea e como ela é retratada e construída em diferentes contextos e discursos.

### 3. Análise de dados

Para assegurar a qualidade epistemológica, nossa análise foi orientada tanto por uma perspectiva sociointeracional (GUMPERZ, 1982; BASTOS; SANTOS, 2013), quanto por uma abordagem interpretativa hermenêutica. (GADAMER, 1975; 1986). Além disso, como observa Santos (2013, p. 32), “(...) devemos compreender que não podemos falar de forma definitiva pelo outro, pois todas as práticas de pesquisa têm implicações e todas as formas de representação da experiência são retratos limitados”.

Abaixo segue a análise e trechos de memórias narrativas da experiência de estágio de Júlia<sup>2</sup>. Neste primeiro trecho, a narrativa apresenta o seu personagem principal.

#### Trecho 1 - “um menino com dificuldades”

“Em uma turma do sexto ano, eu conheci um aluno chamado Hermes. Um menino com algumas dificuldades na aprendizagem e que requeria mais atenção por parte dos professores e colegas.

---

<sup>2</sup> Todos os nomes foram alterados a fim de preservar o anonimato.

Após algumas aulas de observação na turma deste aluno, pude perceber o quanto ele realmente necessitava de uma atenção especial. Ele é um menino de baixa estatura, um pouco acima do peso e, provavelmente, com a autoestima baixa e alguns dos motivos poderiam ser pelo simples fato de seus colegas serem mais altos que ele e se encontrarem no peso ideal”.

Este primeiro trecho de nossa análise é, exatamente, o começo do memorial. A narradora, Júlia, chama a nossa atenção para o tema central de sua história e apresenta uma descrição física e alguns aspectos psicológicos, para posicionar Hermes como um menino “desfavorecido”. Júlia começa sua narrativa construindo discurso com evidências de experiência direta (“Em uma turma do sexto ano, eu conheci um aluno chamado Hermes”, l. 1). A partir da observação direta do comportamento de Hermes na linha 4-5, (“Após algumas aulas de observação na turma deste aluno, pude perceber”), e linhas 6 e 7 (“provavelmente, com autoestima baixa e alguns dos motivos poderiam ser pelo simples fato de seus colegas serem mais altos que ele e se encontrarem no peso ideal”), ela se posiciona como qualificada para iniciar as estratégias que começa a empregar ao estabelecer sua construção narrativa do tópico de suas memórias. Deste ponto até o final, Júlia fará de Hermes o centro de sua narrativa formativa.

No excerto 2, ela começa a desenvolver a estrutura de sua história, introduzindo a ação como performance relatada. Nesse sentido, verbos de ação desempenham um papel importante na narrativa, que é o de descrever a observação direta da cena pelo narrador.

## **Trecho 2 - “essa foi uma situação complicada”**

“Num certo dia pude observar que uma outra licencianda sentou ao lado dele para ajudar em seu comportamento, já que se o aluno ficasse em sua cadeira fazendo seus exercícios sozinho, ele provavelmente ficaria desconcentrado e, por isso, tentaria tirar a atenção dos colegas, através de brincadeiras ou até mesmo contato físico. Aquela era uma situação complicada até mesmo para a professora regente, que não sabia como reagir perante à indisciplina e às vezes as atitudes violentas por parte do aluno. Quando a então única licencianda desta professora faltava a alguma aula, a professora regente não sabia o que fazer para que o aluno se mantivesse disciplinado pelo menos durante os 50 minutos de aula”.

Neste segundo extrato, a narração de Júlia traz à luz o que ela chama de “*indisciplina e às vezes as atitudes violentas*” por Hermes. Até o momento, ela apenas menciona “*indisciplina*” e “*violência*” sem descrever ou qualificar o que ela quer dizer com as duas expressões. No entanto, ela introduz um elemento-chave: o professor da turma precisava da ajuda de uma licencianda para controlar Hermes.

Júlia inicia o texto, então, posicionando Hermes como alguém que precisaria da ajuda de outra professora (no caso, a da professora em formação) para ficar quieto e trabalhar sozinho. A professora em formação atua como um personagem de autoridade, realizando uma tarefa de controle para evitar o comportamento indisciplinado de Hermes, e é posicionada como uma figura que representa o código da disciplina escolar. Curiosamente, em uma abordagem sociointeracional, seria de se esperar que o par aluno-professor agisse em direção à aprendizagem (VIGOTSKY, 1998). No entanto, na narrativa de Júlia, o par funciona apenas para o controle: um ser humano supervisionando outro ser humano (FOUCAULT, 1987).

Se considerarmos esse entendimento, evidenciado pela ação da professora da escola, por meio da voz da narradora, a professora parece utilizar um sistema de controle não para promover a aprendizagem (linhas 7-8: “Quando a então única licencianda desta professora faltava a alguma aula, a professora regente não sabia o que fazer”), mas para disciplinar o estudante. Esse posicionamento é construído a partir da observação direta, mas também do conhecimento dedutivo, que afasta a responsabilidade da ação construída do observador

(Júlia), que assume o papel de apenas relatar a ação como observada, pois parece que o narrador posiciona a professora em sala de aula como responsável pela decisão. A posição subjetiva da narradora parece criticar o posicionamento construído da professora em sala de aula, retratando sua inexperiência e despreparo para oferecer oportunidades de aprendizagem. É importante notar que nas reuniões de estágio realizadas pela professora de Prática de ensino de Inglês, Júlia relatou que a professora da escola era muito jovem e que ela, provavelmente, estava ensinado há apenas alguns anos.

No excerto 3, as ações do professor de sala de aula ainda são o tópico principal no memorial narrativo.

### **Trecho 3 - “Por diversas vezes pude presenciar a professora completamente aos berros”**

“Por diversas vezes pude presenciar a professora completamente aos berros, gritando, sem paciência, pedindo para que este aluno permanecesse sentado na sua cadeira fazendo o que lhe fosse pedido.

No colégio de Aplicação da UFRJ há um recurso pedagógico, a chamada DAE (Divisão de Apoio ao Estudante). Muitos professores se utilizam deste local no colégio, uma espécie de coordenação, como fator para intimidar os alunos. Pelo que pude constatar, às vezes este tipo de ameaça funciona, mas por outras vezes é totalmente em vão”.

A afirmação explicitada na frase, “Por diversas vezes pude presenciar a professora completamente aos berros, gritando, sem paciência, pedindo para que este aluno permanecesse sentado na sua cadeira fazendo o que lhe fosse pedido”, traz fortes evidências de que a narradora irá desenvolver sua narrativa mostrando problemas na sala de aula. Essa frase mostra enfaticamente o desespero da professora da escola e o uso de sistemas de controle para impedir interrupções e maus comportamentos na sala de aula. Aqui, a narradora reconstrói o discurso (narrativa relatada) sem elemento atenuante, retirando-se da responsabilidade da reconstrução narrativa. Ou seja, ela se posiciona no discurso como relatando a construção da “verdade” na narrativa, uma vez que ela relata a fala dos outros (linhas 1-2, acima). Ela se posiciona como tendo visto e ouvido (testemunhado) o “berro”. Ela também relata a ameaça de usar o DAE (Divisão de assistência ao estudante) para controlar os estudantes (“Muitos professores se utilizam deste local no colégio, uma espécie de coordenação, como fator para intimidar os alunos”). A ameaça, em sua narrativa, é naturalizada como um recurso comumente usado para promover o bom comportamento. Em nossa percepção, este tipo de uso do aparato educacional indexa a banalização da violência e sua institucionalização de muitas maneiras.

No excerto 4, olhamos para a narrativa de desempenho e responsabilidade promulgada pela Divisão de Assistência ao Estudante, na perspectiva das memórias de Julia. Tradicionalmente, uma Divisão de Assistência ao Estudante deve ter um papel pedagógico e educacional em ajudar os alunos em suas necessidades educacionais, psicológicas e outras relacionadas (apoio emocional, pedagógico, etc.). Mas o desconforto e o descrédito com o papel desempenhado pela Divisão de Assistência ao Estudante é bastante difundido, mesmo para uma escola que adota uma pedagogia democrática.

### **Trecho 4 - “O motivo da descrença na DAE”**

“O motivo da descrença na DAE por parte dos alunos é que nada de fato acontece a eles, já que são encaminhados por um inspetor para esta divisão e acabam permanecendo sentados por minutos, escutando aparelhos de MP3 e afins. Eles escutam algumas palavras de repreensão do funcionário que estiver presente e são liberados, sem que nada de fato aconteça para recriminar e tentar corrigir os problemas de comportamento

dos alunos. Alguns professores da escola se mostram totalmente insatisfeitos com a postura adotada pela DAE, da mesma forma que eu como professora de uma instituição respeitada pelo CAP também me sentiria. De forma prática, o que acontece é que o professor pede que o aluno se retire de sala de aula e se dirija à DAE, mas no lugar em que deveria haver um trabalho pedagógico para resgatar esse aluno e fazer com que seu problema de indisciplina fosse solucionado, através do apoio da família do aluno por exemplo, nada acontece.”

O trecho 4 indica como tema a descrença dos agentes na DAE, especialmente os alunos e professores, em relação à escola e sua capacidade de lidar com os problemas comportamentais dos alunos. A divisão, tal como retratada pela narradora, parece não agir de acordo com as expectativas e é totalmente desacreditada, tanto por alunos quanto por professores. Ela não cumpre seu papel pedagógico e, ao que parece, nem o seu papel de sistema de controle. Júlia escolhe reconstruir seu papel narrativo tomando uma perspectiva factual e empregando evidências relatadas ou ouvidas de outras pessoas. Desta forma, ela constrói o discurso da descrença como generalizado e naturalizado para todos os atores da escola. Ao fazê-lo, posiciona-se criticamente em relação ao modo como a DAE age.

O trecho 5 discute as reuniões entre os professores em formação e a professora em sala de aula sobre o que poderia ser feito para evitar o comportamento perturbador de Hermes.

### **Trecho 5: “Dentre esses alunos estava o Hermes”**

“Em alguns dos atendimentos de Inglês com a professora Karla, eu sugeri que montássemos um esquema de separação dos alunos na sala de aula, através da disposição dos alunos nas cadeiras. Como no CAP as cadeiras são dispostas em pares (ou seja, dois alunos um ao lado do outro, enfileirados), tentamos estabelecer um critério no qual os alunos mais indisciplinados sentassem ao lado de alunos mais comportados. Do meu ponto de vista essa estratégia funcionou por alguns dias, mas em posteriores orientações de Inglês tivemos que pensar em uma solução para a agitação e inquietação dos alunos do sexto ano nas aulas de inglês. Dentre estes alunos, estava o Hermes. O que foi proposto por mim à professora seria mantê-los sempre ocupados, através de atividades dinâmicas que os fizessem participar da aula o tempo todo, como jogos, figuras, vídeos brincadeiras. Tudo que fosse possível estimular a capacidade de se trabalhar bem em grupos e estar sempre participando ativamente da aula seria válido. O chamado momento do “vazio”, em que a sala permanecia instantes em silêncio, como, por exemplo, quando a professora virava as costas para escrever no quadro, era motivo para a turma perder o controle, arremessando bolinhas de papel ou objetos, cantar, gritar e até mesmo dançar na sala de aula. Então, a estratégia de mantê-los sempre “em movimento” obteve bons resultados nesta turma”.

No excerto 5, Julia reconstrói as sessões de aconselhamento (que acontecem com a professora da escola (Karla) e os licenciandos) para discutir o que fazer na aula para tentar mitigar as questões disciplinares levantadas, o que inclui os problemas “causados” por Hermes e outros estudantes. Júlia toma o posicionamento de reconstruir suas sugestões para a professora e então avalia sua proposta. Ao avaliar que a primeira proposta ( de que “os alunos mais indisciplinados sentassem ao lado de alunos mais comportados”) “funcionou por alguns dias”, ela revisa sua estratégia para propor “atividades dinâmicas” para manter os alunos ocupados. Segundo sua avaliação, “a estratégia de mantê-los sempre “em movimento” obteve bons resultados nesta turma” (l. 17). É interessante notar que, como narradora, ela traz para si a responsabilidade pela mudança, assumindo a voz do “professor líder” (mais experiente) nessa reunião. Isso é interessante porque a voz e a performance da professora da escola não estão diretamente descritas aqui, embora possamos assumir, indiretamente, que a proposta foi aceita pela professora da escola (Karla). Em termos narrativos, a postura autobiográfica da narradora, como em Saviani (2002, p. 64) “(...) aponta para a adoção de uma noção de *self* complexa, subscrevendo processos dialógicos e interativos na construção de subjetividades, o que nos remete a questões relacionadas à própria complexidade, historicidade e singularidade dos *selves*”.

Nas próximas seções, examinamos relatos de violência, tanto simbólica quanto física, que ocorreram em sala de aula, envolvendo especificamente o estudante Hermes.

### **Trecho 6: “Hermes sentou na carteira que a colega havia escolhido”**

Aqui, Júlia narra um episódio de violência simbólica e *bullying* sofrida por Hermes, que resultou de uma ação banal realizada por outro aluno.

“Em se tratando mais especificamente do aluno Hermes, houve uma situação peculiar de bullying contra o aluno na sala de aula. Um colega iria sentar numa das carteiras e deixou sua mochila e seu material em cima da mesa que havia escolhido. Mas, como a aula ainda não havia começado, ela se virou para conversar com uma colega e foi neste instante que seu colega Hermes sentou na carteira que a colega havia escolhido. Ela insistiu que Hermes se retirasse e inclusive chamou a professora. A professora reforçou que ele devia se retirar, pois a colega já havia escolhido aquele lugar. Depois de relutar um pouco, ele resolveu sair da carteira da colega, foi quando ela disse: “Eca! Que nojo!” e passou a mão como quem estivesse limpando a carteira. A professora presenciou o ato cometido pela colega de Hermes, um dos episódios de Bullying na sala de aula, e a mandou diretamente para a DAE. O aluno Hermes começou a rir e depois de alguns instantes a incomodar seus colegas de classe e o andamento da aula minutos depois ele também foi encaminhado à DAE”.

Nas linhas 10 e 11, os enunciados “Eca! Que nojo!” e “passou a mão como quem estivesse limpando a carteira”, parecem tanto as expressões resultantes e iniciais de violência simbólica e de *bullying* que temos discutido neste artigo. Elas são reconstruídas no discurso como discurso relatado e performance relatada, vivenciados diretamente pela narradora, mas no qual ela permite que vozes e performances de outras pessoas apareçam no discurso para se desprender da ação, ao mesmo tempo em que constrói credibilidade ao seu posicionamento, reconstituindo a voz e as ações dos outros. É importante notar o contexto imediato em que a expressão acima é executada. A professora da escola é relatada como reforçando que Hermes não deveria “incomodar” a outra aluna (linhas 6, 7 e 8, “Ela insistiu que Hermes se retirasse e inclusive chamou a professora. A professora reforçou que ele devia se retirar, pois a colega já havia escolhido aquele lugar”). O posicionamento aceito é tomado tanto pela professora quanto pela aluna que proferiu as frases acima, à medida que a professora reforçou que Hermes “deveria se afastar” da aluna, embora ela acabe enviando ambos os estudantes para a Divisão de Assistência ao Estudante.

A reconstrução narrativa do episódio chama a nossa atenção não apenas porque as formas de bullying e violência simbólica parecem crescer a partir de ações e práticas que, em muitos contextos, podem ser consideradas “banais” e sem qualquer ramificação adicional. Este excerto também é importante porque tais casos institucionalizados podem assumir repercussões pervasivas e perversas, por sua ligação intrínseca a questões de sistemas panópticos de controle e punição na escola (FOUCAULT, 1987) que podem se perder e enveredar para outros enredos narrativos de uma “escola democrática e progressista”. Assim, como proposto por Arendt (1999), a noção de banalidade é muito mais profunda e problemática do que parece. Considerando a discussão de Arendt, a narrativa indica, então, que os atores estão seguindo ordens e procedimentos ou, simplesmente, seguindo o fluxo das ações, como oficiais do Estado. Em todo caso, embora essa interpretação possa ser severa, ninguém parece tomar a ação responsável necessária ou a ação ética (BAKHTIN, [1924] 2012) para transformar uma tragédia iminente. Omissão e medidas protocolares são uma saída fácil. A ação comum torna-se sinônimo da ação banal. Torna-se “normalidade”; ela assemelha-se à normalidade ou o uso de práticas discursivas “normais”.

No excerto 7, a violência está presente nas ações performativas que a família apresenta para lidar com o comportamento difícil de Hermes. A história (dentro da história) é

enquadrada através da voz de outra professora da escola, e é evidenciada como discurso reconstruído na narrativa. Uma visão da violência naturalizada parece estar tomando forma através das ações dos personagens narrados, especialmente na história reconstruída de Hermes.

### **Trecho 7: “para ver como seria seu destino”**

“É importante ressaltar a importância da família, que pode contribuir positivamente para a formação dos alunos. Uma vez em sala de aula, a minha professora regente de Português relatou o histórico familiar do aluno Hermes. Seus pais são separados e o pai de Hermes é policial. Uma vez, chegando em casa do trabalho, o pai teve uma conversa com seu filho, dizendo que ele deveria se comportar bem, porque os maus elementos têm um destino certo: a prisão ou a morte. Cansada de lidar com a questão de Hermes, sua mãe, com conhecimento na polícia, pediu a um colega que seu filho passasse um dia inteiro na prisão, para ver como seria seu destino caso se comportasse mal ou fosse violento com os outros. O filho comeu a comida dos presos, observou a rotina da delegacia, viu muita gente chegar algemada à prisão. Realmente uma situação fora dos padrões de bons pais, o que fez com que os pais do menino fossem procurados pelo Conselho Tutelar sob o risco da perda de guarda do menino”.

A história é bastante reveladora, como pode ser visto acima. O pai, um policial, assume o papel discursivo performativo de sua profissão em casa. Além disso, a mãe, por causa de seu relacionamento e com conhecidos na polícia, constrói uma realidade hipotética e assustadora para o futuro de Hermes, o destino e as práticas de um criminoso na cadeia. Aqui, pode-se observar novamente o princípio da banalidade do mal aplicado às ações comuns a outros contextos que não o escolar. Embora fora do espaço da escola, o objetivo parece ser a “correção” através de uma atitude de imposição do medo. Não podemos entender completamente as consequências da exposição de uma criança, ou adolescente à violência em uma delegacia de polícia brasileira. No entanto, podemos ver como a violência foi naturalizada na vida de Hermes pelos discursos performativos reconstruídos na narrativa. Se não é possível termos uma noção completa das consequências da exposição à violência, mas, a narrativa, indica como a violência pode ser difundida em nossa sociedade.

O trecho 8 descreve um movimento importante na história: a transição da violência simbólica para a violência física através de uma ação aparentemente banal, como pode ser visto abaixo.

### **Trecho 8 - “um dos colegas cuspiu em seu rosto”**

“Outro caso sofrido pelo menino Hermes foi quando os colegas de sala estavam reunidos em grupinhos e perguntaram se ele gostaria de integrar o tal grupo de colegas. Hermes se recusou, pois não compartilhava dos mesmos interesses dos meninos em questão. Em represália, um dos colegas cuspiu em seu rosto na sala de aula durante uma troca de professores. Hermes não revidou ao ataque, mas outra vez foi vítima de bullying”.

No excerto 8, a violência física começa a aparecer na narrativa. Um profundo senso de agressão é construído neste trecho, porque “cuspir no rosto” denota “desprezo” e “nojo” pelo outro. O ato de cuspir na face, tradicionalmente na cultura ocidental, chama para o duelo, para a guerra, para a luta aberta e franca. Hermes se recusa a lutar, uma ação que denota falta de apoio e a exclusão do grupo (ver linhas 1 a 3). Ao mesmo tempo, Hermes se posiciona como não querendo pertencer ao grupo. Ele não compartilha qualquer afinidade com ele (e, portanto, é excluído dele. Ele se isola de qualquer forma de ato que sinalizaria pertencer ao grupo). No entanto, ele está posicionado em um ato de violência, expulso do grupo sem jamais ter entrado nele. Mas o ato não será esquecido. Esta ofensa é uma ameaça a enfrentar, como observa Goffman (1959), e o cenário para uma batalha parece estar se configurando.

No excerto 9, a violência aumenta pouco a pouco, a ponto de a escola se envolver em uma situação fora de controle e fora dos muros da escola.

### **Trecho 9: “o caso mais grave”**

“Porém o caso mais grave se deu quando ele se apaixonou por uma menina da escola. Ela não o correspondia, pois já namorava um menino da escola também. Ele chegou a tentar agarrá-la a força por várias vezes, até que certo dia ele a segurou pelo pescoço nos muros do CAP, fato de tão grande violência que assustou os pedestres que passavam pela rua.

O namorado da menina soube dessa história e foi tirar satisfações com Hermes. Tal caso não só ultrapassou os portões do CAP como chamou atenção da mídia e de autoridades policiais.

No final do ano letivo, ao deixar a escola às 12h50min e dirigir-se ao ponto de ônibus, o menino foi atacado com socos e pontapés pelo namorado da menina por quem era apaixonado. Alguns guardas municipais quiseram levá-lo à escola, mas o menino ficou irredutível. Hermes só cedeu após conversar com duas licenciandas do Colégio de Aplicação, que o convenceram que voltar ao colégio era o melhor que ele tinha a fazer naquele momento. Segundo relatos, o menino, ensanguentado, esbravejou por várias vezes até o caminho da escola, que mataria seu colega de classe”.

“O caso mais grave” (l. 1, acima) é determinado pela narradora (l. 1 “quando ele se apaixonou por uma menina da escola”), como uma situação extrema no enredo narrado. No início, Júlia reconstrói a história mostrando apenas os fatos, tentando distanciar o seu posicionamento pessoal como uma forma de mostrar a veracidade das provas apresentadas, mas ainda assim, ela mantém a perspectiva de um observador, à medida que relata eventos usando o tempo passado (l. 1 a 5, por exemplo).

Como pode ser observado nas linhas que se seguem, os episódios violentos que estavam restritos dentro das paredes da escola se encontram com a violência nas ruas, a violência física cotidiana, a disputa aberta entre os dois garotos pelo amor de uma garota com consequências generalizadas.

O episódio chega à cidade porque aparece na mídia; não está mais contido e escondido atrás das paredes da escola. Ele se mistura com outras realidades sem fronteiras para esconder a gravidade do caso (ruas, polícia, mídia, hospitais são instituições de construção pública de “realidade indomável”, com diferentes regras de engajamento, que as paredes das escolas, às vezes, tentam conter). Era necessário que uma ação interferente de outros personagens (outros licenciandos) trouxesse de volta a história aos limites da escola.

Mas, à medida que analisamos os episódios narrados, percebemos a desconstrução das fronteiras ou a sua desintegração. A violência banalizada, tanto física quanto simbólica, é ao mesmo tempo “sonora e sem voz”, “silenciosa e barulhenta”, “oculta e não-revelada”, pois envolve atores de outros contextos sociais, não apenas personagens e atores na escola, da escola ou do contexto do enredo narrado. Ambas as esferas da escola e da rua se replicam, se conectam e seus personagens reproduzem práticas banalizadas da “casa e da rua” (DaMATTA, 1997), já que agora não é possível contê-las dentro dos muros da escola.

Além disso, é interessante notar que o tópico de Júlia, que, a princípio, parecia estar se desviando do tema principal da proposta de redação do memorial de formação (isto é, escrever sobre sua experiência de estágio), está retratando exatamente o seu oposto. Uma professora em formação que observa profundamente um elemento tabu do contexto institucional da educação. Ela escreve e reflete sobre sua educação, sem falar muito sobre si mesma - mas fala sobre o outro que é excluído e apagado.

Ela fala de dentro do sistema, talvez ainda de uma iniciante e inexperiente professora-aprendiz, mas assume uma ação responsável e ética (BAKHTIN, [1924] 2012) em relação à

sua prática e posicionamento em relação aos outros, ao expor e denunciar a banal e perversa violência que pode estar escondida dentro das paredes da escola.

Nesse sentido, essa escrita é um ato complexo, subjetivo e significativo de formação e reflexão para a transformação, à medida que Júlia compreende os fios da urdidura que ligam os atores institucionais em uma escola pública.

O trecho 10 revela como, de uma forma ou de outra, a instituição acaba apoiando a violência ou se omitindo, pois ela não agiu contra ela ou, ao menos para dissipá-la. Algumas de suas consequências generalizadas são apontadas abaixo.

### **Trecho 10: “Comenta-se que inspetores (...), comemoraram a surra que o menino levou”**

“As consequências deste fato repercutiram não somente na escola, pois a mãe de Hermes foi dar parte do acontecido na polícia. Dias depois do fato, policiais foram ao colégio conversar com os diretores, mas a diretoria encontrava-se em reunião. Comenta-se que inspetores, cansados de lidar com os problemas de Hermes, comemoraram a surra que o menino levou. Tal fato me leva a crer, como professora, até que ponto os inspetores escolares são referência para o comportamento de alunos? Se os mesmos deram risada e aprovaram o fato do menino ter sido espancado? (além de tudo, o menino perdeu parte da audição de um dos ouvidos na briga)...”

Nesse trecho, as consequências do ato e suas repercussões na escola mostram a reação de outros atores escolares, como incongruentes com as posições que ocupam. Júlia, como narradora, se distancia da situação, posicionando-se em contraste com a prática discursiva construída no trecho (ela usa voz passiva, por exemplo). Ela não compartilha nem concorda com os posicionamentos dos outros atores. O uso do discurso relatado é outro exemplo de seu posicionamento: “os inspetores celebravam, os diretores estavam em uma reunião (uma ação oculta do ato ético responsável), e a mãe denunciava o fato à polícia”.

Mais uma vez, a escola e seus atores institucionais não se posicionaram como dispostos a compreender os reais significados e ramificações dos eventos. Pelo contrário, eles silenciam ou “celebram” a situação. E a mãe leva o caso à polícia, isto é, a outro exemplo de prática institucionalizada.

De certa forma, a impressão é que nada aconteceria para modificar ou transformar as relações sociais na escola. Pelo contrário, os posicionamentos construídos parecem denotar que a banalização da violência na escola deve continuar, e também deve ser guardada dentro dos muros da escola. Ou, talvez, como aconteceu neste caso, os personagens envolvidos foram apagados da instituição, como mais tarde descobrimos: Hermes foi “convidado” a deixar a escola. A já mencionada ordem do discurso de Foucault é trazida de volta à luz: aqueles excluídos devem ser apagados, considerados “loucos” ou, simplesmente, expulsos do contexto por não falarem e não encenarem o discurso do contexto, como pode ser evidenciado no excerto 11 abaixo, em que as consequências físicas e afetivas dos atos ainda são analisadas:

### **Trecho 11: “ataques físicos”**

“O aluno Hermes ficou internado por algumas semanas sem poder comparecer às aulas, mas depois deste período retornou às aulas com a sensação de que os frequentes ataques que sofria, muitas vezes em função do meio em que vive e aos familiares que o cercam, ou à sua fama de ser violento, ou à sua aparência física (ataques físicos contra seu corpo etc.) seriam uma constante no seu universo escolar”.

Se Hermes conseguisse ficar, seus sentimentos eram de que os ataques continuariam e que sair era a única saída. À medida que nos aproximamos do fim do memorial narrativo de

Julia, seus pontos de vista em relação a como administrar o caso em questão parecem apontar para a reflexão transformadora que a experiência produziu. No entanto, como uma professora em formação, devemos também abordar a questão de ela tentar encontrar “uma solução” para o complexo assunto retratado na narrativa.

### **Trecho 12: “diversas soluções poderiam ser apontadas”**

“Sob meu ponto de vista diversas soluções poderiam ser apontadas contra os ataques físicos e psicológicos sofridos por Hermes, conhecidos como bullying.

Por parte da escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais poderiam ser aplicados intensivamente nas aulas. Em aulas de Língua Portuguesa ou Redação, sob a ótica da classificação de gêneros, como gêneros da ordem do argumentar os quais promovem “a discussão de assuntos sociais controversos, gerando um entendimento e posicionamento perante eles (debate regrado, textos de opiniões, diálogo argumentativo, resenhas críticas...)” (BARBOSA, p. 170) poderiam promover excelentes discussões orientadas pelo professor, em que os alunos poderiam ter acesso a argumentações e críticas a temas presentes na escola e em nossa sociedade, como o bullying, discriminação racial, preconceito, etc.

Outra estratégia poderia ser a apresentação de peças teatrais que abordassem o tema, abertas aos pais e à comunidade. Isso poderia estimular o bom relacionamento entre os alunos, além de aplicar atividades que envolvam a questão. Através de redações escolares, os professores poderiam ajudar no processo de percepção de bullying, pois os alunos se expressam de forma a desabafar o que está acontecendo com eles com alguns de seus professores”.

No excerto 12, a narradora adota um posicionamento avaliativo em relação ao que poderia ser feito em sala de aula para administrar a violência e o bullying. Nesse ponto, o *self* autobiográfico assume uma postura na qual ela tenta colocar sua própria voz em evidência em um movimento de produção de conhecimento, bem como de reconhecimento de sua própria voz e posição narrativa dentro da instituição onde desenvolveu seu estágio.

Outro aspecto importante é que a professora em formação, em um momento especial de sua escrita, gera um discurso híbrido. Sua escrita, no excerto 12, oscila entre os gêneros narrativo, acadêmico e autobiográfico. Ela usa o discurso acadêmico de sinalização de citações intra-textuais. Ao mesmo tempo, ela discute maneiras de administrar a violência, assumindo uma voz mais experiente e um tom reflexivo. Ela se posiciona como alguém que não apenas foi movida pela situação, mas também foi transformada por ela. Ela visualiza estratégias para trabalhar com seus próprios alunos, ao analisar o caso de Hermes sob uma perspectiva acadêmica, não apenas como o narrador da história. Isso parece apontar para a transformação de seu comportamento profissional. Em certo sentido, ela retrata a transformação de uma professora em formação em uma professora que reflete sobre um problema sério da educação e que reflete sobre si para legitimar a sua atuação como professora.

Um elemento que deve ser problematizado em sua escrita, porém, que é o uso de expressões como “resolver”, “solução”, “estratégia” e “solução efetiva”, que aparecem algumas vezes na história. À medida que está sendo introduzida nas práticas escolares transformadoras e reflexivas, ela ainda pode carregar um repertório de práticas e experiências anteriores, nas quais as abordagens técnica e cartesiana do ensino podem ser práticas comuns, como em experiências escolares anteriores e no trabalho em cursos particulares de língua. Cursos que podem adotar materiais e padrões “à prova do professor” para o ensino (KUMARAVADIVELU, 2003). Isso parece uma tendência generalizada na sociedade consumista contemporânea em que técnicos são chamados para tentar encontrar soluções práticas simples para questões complexas. Reconhecemos que, embora ela traga uma reflexão poderosa para sua escrita, aplicar tal abordagem a relações complexas de determinados contextos sociais e institucionais seria efêmero, já que outras práticas reflexivas,

transformadoras e exploratórias poderiam fornecer *insights* mais profundos para o aprendizado e desenvolvimento de professores.

Finalmente, no trecho 13, ela parece profundamente preocupada com a situação que presenciou, ao colocar em ação sua própria análise e alertas para detectar e lidar com casos de características semelhantes. Ela parece dirigir-se a outros professores em formação (ou até mesmo a professores experientes) para conhecer e identificar um comportamento semelhante, e não encará-lo com leviandade, como ela havia testemunhado dentro desse contexto escolar. Mais uma vez, devemos estar cientes de que, para este caso, Júlia ainda não superou totalmente a ideia de que “soluções simples” podem lidar com complexas buscas e contradições sociais.

### **Trecho 13: “detectar o bullying”**

“Além disso, outra atitude importante é detectar o bullying o mais depressa possível. Apelidos, agressões físicas gratuitas, piadas em relação à aparência física dos alunos são considerados os primeiros “sintomas” do bullying. Uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro revelou que 60,2% dos casos acontecem em sala de aula (...). Nas chamadas reuniões pedagógicas da escola, o tema poderia ser abordado de forma natural, com os professores contando como lidaram com incidentes ocorridos em sala de aula e discutir possíveis atividades realizadas pelas turmas. Na minha opinião, trabalhos como palestras e cartazes nos murais da escola poderiam ser uma boa medida adotada. Portanto, caso alguma situação seja detectada na sala de aula, ela deve ser trabalhada imediatamente, sem gritos ou ofensas aos alunos. O professor não deve se omitir ou achar que o bullying é normal, pois deve dar o exemplo e mostrar, acima de tudo, respeito aos alunos”.

A estudante em formação termina o seu memorial tentando, de alguma forma, propor “soluções” para a paisagem de desencanto que ela descreve. Já abordamos acima as armadilhas desta tentativa. No entanto, algo de importante do memorial sobre o qual ainda não abordamos é que a sua narrativa mostra muito sobre o que ela não diz diretamente. Ela não descreve sobre seu processo de formação em profundidade, como havia sido solicitado, mas prefere falar sobre algo que experimentou, com desconforto, durante o seu processo de formação. Apesar disso, parece-nos que ela está profundamente tentando compreender a sua própria formação, já que parece tentar entender sua situação e preocupações e, assim, produz um memorial contundente e transformador. Ela se concentra nos problemas enfrentados por Hermes e aqui está a riqueza de sua escrita e da notável experiência que a ajudou a transformar sua experiência no estágio.

A parte final de sua narrativa é a avaliativa, conforme antecipada por Labov e Waletzky (1967) em sua descrição de uma estrutura narrativa. Ela reflete sobre “soluções” para o caso em questão, que estão um pouco aquém de sua experiência transformadora. Em nossa opinião, apesar disso, ela vai além dessa simples busca de uma verdade. Ela opera em um modo autoetnográfico que lhe permite apreender as suas próprias memórias, num processo de auto-reflexão e transformação (VERSIANI, 2005, p. 245).

### **Considerações Finais**

O tema central do memorial de formação da licencianda é o da violência sofrida por um aluno na escola. No entanto, sua narrativa nos permite dizer que sua história é sobre a violência perpetrada e sustentada por uma instituição educacional (incluindo a família do aluno envolvido). Isto é bastante complexo porque envolve toda a comunidade e diferentes formas de violência, tanto abertas quanto encobertas e ações simbólicas e físicas.

Na análise, percebemos que a violência não está presente apenas nas ações do estudante que é o personagem central, mas também nos ataques que Hermes sofre de seus colegas, nas soluções adotadas pela família e nas respostas dadas pelos agentes escolares, que deveriam promover a integração incondicional dos estudantes. Nossos resultados também indicam a necessidade de uma construção dialógica do conhecimento e das relações cotidianas da escola, com todos os sujeitos envolvidos no processo de formação.

Percebemos a relevância da narração contidas no memorial de formação para se refletir a respeito da formação professor em formação e também a respeito de diferentes práticas discursivas na escola. Nesta análise, ponderando sobre o discurso da violência e do *bullying*, discutimos como atos generalizados de violência podem se tornar norma, constituídos pelo discurso do banal, do trivial, ou do normal. Mantemos a posição de que tal discurso não pode ser construído como prática discursiva normal na escola.

Nesta pesquisa, o estudo das narrativas nos permitiu compreender a experiência descrita pela professora em formação como parte de um processo complexo, imbricado em diversas práticas de sua experiência formativa e em que ela constrói coerência com a experiência vivenciada e relatada. Nesse aspecto, concordamos com a observação de Santos (2013, p. 24) de que:

“(…) O estudo das narrativas é uma ferramenta importante para entendermos como as pessoas processam construções identitárias através de suas histórias (LINDE, 1993). Em pesquisas de natureza interpretativista, a questão da identidade social, mesmo quando não tematizada, está sempre presente, já que, ao narrarem suas histórias, as pessoas o fazem de modo a estabelecer sua adequação identitária a determinada estrutura social”

A compreensão da escrita do memorial de formação como uma autoetnografia nos permitiu perceber como a autora traça sua trajetória para compreender seu estágio dentro de uma episteme que procura apreender seu próprio processo formativo de forma auto-reflexiva, dentro de um paradigma que, como indica Versiani (2005, p. 32), reflete

“(…) uma episteme complexa, aberta, não dicotômica, na qual sujeitos com diferentes trajetórias pessoais e tradições culturais tenham reconhecida a autoridade sobre seus saberes, e na qual a construção de conhecimento seja entendida como resultado de um processo intersubjetivo e negociado”.

Em seu memórias de formação, Júlia tenta descrever (mas também entender) o processo sofrido por “Hermes”. Sua descrição do problema do estudante, que acaba sendo o personagem principal de sua narrativa, lida, principalmente, com o *bullying* sofrido por ele na escola por ser considerado diferente. A narrativa ainda reconstrói as agressões e sofrimentos impostos em outros contextos, como o de sua família. Se, como apontado por Lopes Neto (2005, p. 170),

“O bullying pode ser entendido como um balizador para o nível de tolerância da sociedade com relação à violência. Portanto, enquanto a sociedade não estiver preparada para lidar com o bullying, serão mínimas as chances de reduzir as outras formas de comportamentos agressivos e destrutivos”.

Portanto, podemos concluir, também, que o *bullying* se configura como uma prática daquilo que Arendt chama de “banalidade do mal”, uma vez que os atores envolvidos em processos violentos não podem mais se surpreender com a violência ao seu redor e com quem sofre violência, além de não serem capazes de se defender e não ter controle sobre aquilo que

a violência irá transformá-los, tornando-os, muito provavelmente, reprodutores da banalidade da violência. É o que parece estar acontecendo na narrativa formativa da licencianda analisada nesta pesquisa. Em seu memorial de formação, os personagens em torno de Hermes não podem mais perceber nem a violência em que estão enredados, nem o assédio moral a que o estudante está submetido. O que essa narrativa parece mostrar é que a educação, pelo menos nesse ambiente relatado, está longe de construir um ideal democrático de educação no qual a formação do estudante é caracterizada pelo respeito e pela não-violência. Parece que fizemos um grande progresso trazendo o diálogo ao primeiro plano de nosso ambiente educacional, mas ainda temos um longo caminho para produzir discursos e ações transformadoras que possam abranger todos os atores na escola.

Finalmente, como memoriais narrativos de formação de professores são compostos de práticas vivenciadas e observadas na escola, são muitas as práticas discursivas e performances que podem ser observadas e reconstruídas discursivamente, à medida que professores em formação identificam e desenvolvem os tópicos a serem narrados. Nesse sentido, os memoriais são social e historicamente construídos para significar experiências relevantes para a formação e construção da identidade. De certa forma, o memorial ajuda a constituir o significado pessoal e o posicionamento na prática da Linguagem, pois o professor em formação não está apenas relatando o que aconteceu, mas, também, narrando os eventos, avaliando-os, construindo sua própria rede de coerência de significados a partir de suas experiências.

### **The school losing control: the discourse of violence in a student-teacher narrative report of internship**

**ABSTRACT:** By taking into consideration a sociointeractional perspective to discourse (GUMPERZ, 1982), a concept of ethics as a responsible act developed by Bakhtin ([1924] 2012), narrative analysis as a social process (BASTOS; SANTOS, 2013), the construction of narrative data as an autoethnography (VERSIANI, 2002, 2005), as well as considering relevant discussion on Arendt's "banality of evil" (1964), this research investigates a written narrative memoir of a student enrolled in Portuguese/English Teacher Practicum at a federal university in Rio de Janeiro. In the narrative, we analyze the student-teacher's description of school unpreparedness and of violence involving all actors in the educational process as witnessed in the internship field. Our results indicate that the student-teacher constructs a narrative from an evaluative position, in which she demonstrates to have witnessed episodes of a school actor losing control of her class, episodes of violence involving students among themselves and others in the school. The student's narrative addresses issues concerning teacher education, discursive misunderstandings, and violence portrayed in aspects of school daily practices. Most importantly, the analysis of this memoir points towards the banality of how violence has perpetrated school practice and discourse. Results depict the need for a dialogic construction of knowledge and relations in school practices regarding all actors involved in the process of initial teacher education, challenging students, teachers, and teacher educators to innovate in the ways they may conceive the epistemology of the performative actions of educating teachers both from a theoretical and practical perspective.

**Keywords:** narrative studies, autoethnography, discourse analysis, violence in school practice, language teacher education.

### **Referências bibliográficas**

AIKHENVALD, A. Y.; Dixon, R. M.W. (Eds). *Studies in evidentiality*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

\_\_\_\_\_. *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

ANDRADE, M. *A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas*. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1964.

BAKHTIN, M. M. [1924] *Para uma filosofia do ato responsável*. 2. ed. São Paulo: Pedro e João Editores, 2012.

BASTOS, L. C.; Santos, W. S. dos. (Eds.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2013.

BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”. In: *Sociologias*. Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez. 2002.

DaMATTA, R. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GADAMER, H. G. *Truth and method*. New York: Continuum, 1975.

\_\_\_\_\_. “Text und interpretation”. In: \_\_\_\_\_. *Gesammelte Werke*, v. 2. Tübingen: J. C. B. Mohr, 1986.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books, 1959.

\_\_\_\_\_. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper and Row, 1974.

\_\_\_\_\_. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

\_\_\_\_\_. [1964] A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. [1979] Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

- GUMPERZ, J. *Discourse Strategies*. Cambridge University Press: Cambridge, 1982.
- HARRÉ, R.; Van LANGENHOVE, L. *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Great Britain: Blackwell, 1999.
- JÄRVINEN, M. Life Histories and the Perspective of the Present. *Narrative Inquiry*, Amsterdam, John Benjamins, v. 14, n. 1, p.45-68, 2004.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- KUMARADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. London: Yale University Press, 2003.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis. In: HELM, J. (Ed.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.
- LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W. *The language of life and death - the transformation of experience in oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- LINDE, C. *Life stories: the creation of coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.
- LOPES NETO, A. A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria da Sociedade brasileira de pediatria*, Rio de Janeiro, v. 81 (5 Supl), p. 164-172, 2005.
- MISHLER, E. G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L. P. da; Bastos, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- REIS, C. M. B. *Linguagem, evidencialidade e posicionamentos de professor: a construção da coerência dos selves em narrativas de experiência*. Curitiba: Appris, 2012.
- SANTOS, W. S. dos. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativista com narrativas. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. dos. *A entrevista na pesquisa qualitativa – perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2013.
- SCHIFFRIN, D. How a story says what it means and does. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, v. 4, n. 4, p. 313-346, 1984.
- VERSIANI, D. G. C. B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 57-72, dez. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Autoetnografias: conceitos alternativos em construção*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

VIGOTSKY, L. S. *Linguagem e pensamento*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

Data de envio: 10/08/2017  
Data de aceite: 26/07/2018  
Data da publicação: 15/08/2018