



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS MULTIMODAIS SOBRE A VIOLÊNCIA:
a visão de estudantes do ensino médio do Centro Educacional Gisno e identidades
construídas com base na violência

Thaís Lôbo Junqueira

Brasília – DF
Dezembro de 2017



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Thaís Lôbo Junqueira

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS MULTIMODAIS SOBRE A VIOLÊNCIA:
a visão de estudantes do ensino médio do Centro Educacional Gisno e identidades
construídas com base na violência**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília – UnB, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Cordelia Oliveira da Silva

Brasília – DF

Dezembro de 2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lr Lôbo Junqueira, Thaís
 Representações discursivas multimodais sobre a violência:
 a visão de estudantes do ensino médio do Centro Educacional
 Gisno e identidades construídas com base na violência / Thaís
 Lôbo Junqueira; orientador Francisca Cordelia Oliveira da
 Silva. -- Brasília, 2017.
 172 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
 Universidade de Brasília, 2017.

 1. Análise de Discurso Crítica. 2. Representações
 Discursivas Multimodais. 3. Constituição de Identidades. 4.
 Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade. 5. Violência
 Escolar. I. Oliveira da Silva, Francisca Cordelia, orient.
 II. Título.

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS MULTIMODAIS SOBRE A VIOLÊNCIA:
a visão de estudantes do ensino médio do Centro Educacional Gisno e identidades
construídas com base na violência**

Thaís Lôbo Junqueira

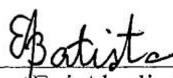
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Língua Portuguesa e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, área de concentração: *Linguagem e Sociedade*.

Aprovada em 11 de dezembro de 2017.

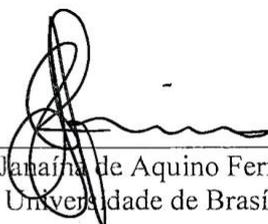
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Francisca Cordelia Oliveira da Silva (Orientadora e Presidente)
Universidade de Brasília - UnB



Profa. Dra. Eni Abadia Batista (Membro externo)



Profa. Dra. Janaina de Aquino Ferraz (Membro interno)
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias (Membro suplente interno)
Universidade de Brasília - UnB

A Deus, “*El Shaday*” [Deus que amamenta],
que me carrega no colo
quando não caminha lado a lado comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me inspiraram e que me incentivaram a realizar o mestrado.

Agradeço, em especial, à professora Dra. Francisca Cordelia Oliveira da Silva, cujas atenção e orientação precisa conduziram-me gentilmente a essa trajetória.

Agradeço às equipes gestoras do Centro Educacional Gisno e aos estudantes produtores dos vídeos analisados, sem os quais a pesquisa não teria sido possível, e, em especial, aos professores Sônia Sueli de Jesus da Silva, idealizadora do projeto GISARTE, Joselito Eduardo Matos Sampaio, Maristela Ferreira dos Reis Valença e Terezinha Elizabete Fonseca de Andrade, pelas experiências que compartilhamos juntos no início desse projeto, sem as quais o projeto GISARTE em Movimento não teria tido continuidade.

Agradeço ao corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/EAPE/SEE-DF, em especial, à professora Me. Márcia Castilho de Sales, cuja orientação na área de informática educacional encorajou-me a desenvolver projetos na escola envolvendo tecnologias digitais, em 2008; à professora Dra. Juliana Alves de Araújo Bottechia e à professora Dra. Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva, cuja orientação acadêmica tornou-me uma professora pesquisadora, entre 2009 e 2012; à professora Dra. Sheila Campello, cuja orientação me introduziu na área da Arte Educação por meio das atividades da equipe do grupo Arteduca (IdA/UnB) durante os cursos Arte e cultura digital na escola e Oficinas digitais aplicadas, em 2013; e à professora Soraneide Dantas Carreiro, cuja orientação metodológica da pesquisa-ação durante a Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, Pró-Letramento - Alfabetização e Linguagem e Matemática, que cursei no período de 2011 a 2012, permitiu-me sistematizar os dados coletados que compartilho parcialmente nesta pesquisa.

Agradeço ao corpo docente do Curso de Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais - Programa Mediadores de Leitura, que cursei no período de 2014 a 2015, por me ajudar a compreender a importância da interdisciplinaridade para transformar realidades e por reunir pessoas diferentes sob um mesmo propósito, em especial, à

professora Dra. Eni Abadia Batista por ter me introduzido na área de Multimodalidade, o que me motivou a ingressar no programa de mestrado.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, pela formação e pelo apoio, em especial, à coordenadora e professora Dra. Enilde Leite de Jesus Faulstich, ao corpo docente da área de Linguagem e Sociedade, à secretária Raquel Lídia Matos de Sousa e ao estagiário Vítor Resende Henrique, estudante de graduação do curso de Letras-Francês da Universidade de Brasília, cujos empenho e dedicação ao corpo discente eu pude acompanhar de perto.

Agradeço ao corpo docente da Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp/Fioruz), pelo apoio que recebi como pesquisadora, em especial, à professora Dra. Maria Cecília Minayo, à professora Dra. Edinilsa Ramos de Souza, à professora Dra. Kathie Njaine e à professora Dra. Simone Gonçalves de Assis.

Agradeço ao Pablo Villaça, crítico de cinema e diretor do portal Cinema em Cena, pela oportunidade de formação por meio dos cursos Teoria, Linguagem e Crítica, em 2017, e a Arte do Filme, em 2016, tendo em vista a análise aprofundada de filmes, de séries e de documentários e a cobertura de festivais e mostras do Brasil e de eventos internacionais na área cinematográfica.

Agradeço à equipe da EcoHabitaré, pela oportunidade de formação por meio do projeto de formação Escolas em Transição Brasília 2017 e pelo apoio para conceber e para desenvolver novas construções sociais de aprendizagem, em especial, ao professor Me. José Francisco de Almeida Pacheco, à arquiteta Me. Cláudia Passos Sant'Anna, aos cuidadores de projetos em formação professor Me. Cristiano Silva e professor Me. Diogo Alvim; e às mediadoras educativas professora Me. Alice Watson Cleto, psicóloga Me. Gabriela Staerke de Rezende e professora MP. Leandra Cardoso Neves.

Agradeço à equipe da TeApoio, em especial, à facilitadora de processos de desenvolvimento humano e professora Me. Viviane Ribeiro, pela oportunidade de formação por meio do Programa de Comunicação Não-Violenta com seus Filhos, em 2017, tendo em vista mudanças positivas no indivíduo, no seu entorno e, conseqüentemente, na sociedade.

Agradeço à Yucca Nani e à Patrícia Kratka, pela oportunidade de formação por meio do Grupo de Prática da Comunicação Não-Violenta e Mindfulness, em 2017, tendo em vista desenvolver e vivenciar a técnica e ter condições de aplicar nos ambientes familiar e de trabalho.

Agradeço à equipe da Rede Dragon Dreaming Brasília, pela oportunidade de formação por meio do curso de Introdutório de Criação Colaborativa de Projetos Dragon Dreaming, em 2017, e pelo apoio para conceber e para desenvolver projetos colaborativos, tendo em vista o desenvolvimento da comunidade e o crescimento pessoal.

Agradeço ao corpo docente da Casa Thomas Jefferson/DF, em especial, à professora Dra. Isabela Villas Boas, à professora Carla Arena, à professora Me. Margarete Oliveira, à professora Cláudia farias e à professora Clarice Pereira, cuja dedicação ao ensino de inglês inspirou-me a desenvolver-me profissionalmente e a trabalhar em rede.

Agradeço ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, em especial, ao professor Dr. José Carlos Paes de Almeida, pela oportunidade de formação por meio dos programas A formação continuada do professor de língua estrangeira em 2005; Refletir: a formação continuada do professor de línguas em 2011; Projeto LinguInova: programa de formação continuada para professores de inglês em escolas públicas da rede de ensino, em parceria com o MEC, em 2013 e Reflexão na Ação em 2014.

Agradeço à Fundação Adobe, à iEarn Brazil e à Associação Educadores Globais, pela oportunidade de formação por meio do projeto Adobe *Youth Voices/Vozes da Juventude* em 2012 e pelo apoio para desenvolver projetos de vídeos na educação.

Agradeço ao Conselho Britânico no Brasil pela parceria firmada com instituições de ensino públicas brasileiras e estrangeiras, em especial, pelo Programa *Connecting Classrooms*, por meio do qual eu tenho trabalhado em rede com professores da língua inglesa no exterior a fim de desenvolver projetos multimodais desde 2012.

Agradeço à CAPES/MEC, à Embaixada Americana no Brasil e à Comissão Fulbright Brasil pela parceria firmada com instituições de ensino públicas e privadas brasileiras e norte-americanas, em especial, pelo Programa de Desenvolvimento de Professores das Escolas Públicas/PSTDP e pelo Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua

Inglesa nos Estados Unidos/PDPI, por meio dos quais eu tive acesso à práticas pedagógicas inovadoras em Brasília e à pesquisa-ação e à cultura e instituições norte-americanas nos Estados Unidos, na Drexel University, na Filadélfia, Pensilvânia, em 2013.

Agradeço ao Governo do Distrito Federal pela parceria firmada com instituições de ensino públicas e privadas estrangeiras, por meio de sua Assessoria Internacional, em especial, pelo Programa Brasília Sem Fronteiras para Servidores Públicos do Governo do Distrito Federal, por meio do qual eu tive acesso a práticas inovadoras em Administração Pública na Áustria, na IMC University of Applied Sciences/Fachhochschule em Krems, Wachau, em 2014.

Agradeço ao CNPq e à FAP/DF, pelo apoio financeiro.

Agradeço à equipe da Faifer Informática, em especial ao Esp. Paulo Roberto Souza, pelo apoio técnico para o desenvolvimento do site do projeto GISARTE em Movimento.

Agradeço o companheirismo e os diálogos produtivos dos mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Linguística, em especial, aos amigos Me. Adriana Dias Sambranel, Me. Atauan Soares de Queiroz, Me. Bárbara Venturoso, Me. Christiane Taghetoff Motta de Araujo, Me. Débora de Carvalho Figueiredo, Me. Joanny Daniele do Lago Costa Bento, Me. Juliana Freitas Dias, Me. Leticia Sallorenzo de Freitas, Me. Lorena Poliana Silva Lopes, Me. Rodrigo dos Santos Camilo, Me. Romar Souza Dias, Me. Sandra Rodrigues Sampaio Campêlo, Esp. Juliana Ferreira Vassolér, João Victor Pacífico Dasmaceno e Leticia Leal Lima por suas esplêndidas histórias de vida.

Agradeço à Luana Ribeiro Fernandes, estudante de graduação do curso de Serviço Social da Universidade de Brasília, pela disposição em compartilhar comigo sua experiência como estudante da rede pública de ensino do DF.

Agradeço aos meus familiares que, na alegria e na dor, fizeram parte de minha trajetória pessoal para a realização de meus sonhos.

Por fim, agradeço a Deus pelo dom da vida e pelo privilégio de concluir essa importante etapa em minha trajetória profissional, iniciada aos 14 anos, e de conviver com pessoas que, em sua singularidade, enriqueceram meu currículo e transformaram a minha história de vida.

“‘Violência’ é o nome que se dá
a um ato, uma palavra, uma situação, etc.,
em que um ser humano é tratado como um objeto,
sendo negados seus direitos e
sua dignidade de ser humano,
de membro de uma sociedade,
de sujeito insubstituível.
Assim definida, a violência
é o exato contrário da educação,
que ajuda a advir o ser humano,
o membro da sociedade,
o sujeito singular”.

(Bernard Charlot, 2005)

RESUMO

A pesquisa “Representações discursivas multimodais sobre a violência: a visão de estudantes do ensino médio do Centro Educacional Gisno e identidades construídas com base na violência” tem como objetivo analisar as representações discursivas multimodais sobre a violência a fim de evidenciar discursivamente traços de identidades construídas baseadas nas representações sociais da violência. Para alcançar esse objetivo, analiso um *corpus* constituído por dois vídeos produzidos por estudantes de uma escola pública do Distrito Federal (DF) em 2011. A metodologia da pesquisa é qualitativa e fundamentada no arcabouço teórico metodológico de Chouliaraki e Fairclough (1999); na análise semiológica de Bauer e Gaskell (2015), com adaptações; e na matriz de transcrição multimodal de Baldry e Thibault (2006), com adaptações. O marco teórico apoia-se nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica de Fairclough (2016 [2001]; 2003), da Teoria da Representação dos Atores Sociais de van Leeuwen (1997; 2008) e da Teoria Semiótica Social da Multimodalidade de Kress (2010). As categorias analíticas adotadas para as análises descritivo-interpretativa e discursiva crítica baseiam-se nos trabalhos de Fairclough (2016 [2001]; 2003), de Baldry e Thibault (2006), de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), de van Leeuwen (2001), de Minayo (1994; 2006; 2009), de Giron (2010) e de Bourdieu (2014). Como resultado do presente estudo, evidencia-se que, embora sofra violência externa, o ambiente da escola é violento por negar os estudantes como sujeitos de direitos e por não reconhecer sua alteridade e que, apesar do sentimento de indignação e de insegurança dos alunos produtores dos vídeos analisados em relação ao ambiente escolar violento onde estudam, as escolhas dos estudantes nos vídeos abordam aspectos diversos da violência a fim de demonstrar que eles podem se organizar para propor mudanças e que a violência da resistência de estudantes é uma forma de responder à violência simbólica sofrida na escola, ressignificando uma identidade não marginal para estudantes do CED Gisno e marcando sua alteridade. Esta pesquisa contribui para que trabalhos futuros contemplem a prática humanizadora do ensino de LEM como forma de promover a cultura de paz em escolas públicas onde a violência e a luta pela identidade constituem e diferenciam as identidades.

Palavras-Chave: Análise de Discurso Crítica. Representações Discursivas Multimodais. Constituição de Identidades. Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade. Violência Escolar.

ABSTRACT

The research "Multimodal discursive representations on violence: the vision of high school students of Centro Educacional Gisno and identities built based on violence" aims to analyze the multimodal discursive representations on violence in order to evidence discursively traces of identities built based on the social representations of violence. In order to achieve this goal, I analyze a corpus composed of two videos produced by students of a public school in the Federal District (DF), Brazil, in 2011. The methodology of the research is qualitative and based on the methodological framework of Chouliaraki and Fairclough (1999), on the semiological analysis of Bauer and Gaskell (2015), with adaptations, and on the multimodal transcription matrix of Baldry and Thibault (2006), with adaptations. The theoretical framework is based on the assumptions of Fairclough's Critical Discourse Analysis (2016 [2001]; 2003), van Leeuwen's Theory of Representation of Social Actors (1997; 2008) and Kress' Multimodal Social Semiotic Theory (2010). The analytical categories adopted for descriptive-interpretive and critical discursive analyzes are based on works by Fairclough (2016 [2001]; 2003), by Baldry and Thibault (2006), by Kress and van Leeuwen (2006 [1996]), by van Leeuwen (2001), by Minayo (1994; 2006; 2009), by Giron (2010) and by Bourdieu (2014). As a result of the present study, it is evident that, although it suffers external violence, the school environment is violent for denying students as subjects of rights and for not recognizing their alterity and that, despite the feelings of indignation and insecurity of the students producing the videos analyzed in relation to the violent school environment where they study, students' video choices address different aspects of violence in order to demonstrate that they can organize to propose changes and that student resistance violence is a way of responding to symbolic violence suffered at school, re-signifying a non-marginal identity for CED Gisno students and marking their otherness. This research contributes for future works to contemplate the humanizing practice of teaching ESL as a way of promoting a culture of peace at public schools where violence and the struggle for identity constitute and differentiate identities.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Multimodal Discursive Representations. Constitution of Identities. Theory of Social Semiotics of Multimodality. School Violence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Plano urbanístico de Brasília.....	8
Figura 2 – Crescimento populacional, RIDE-DF, 1991 a 2000	10
Figura 3 – Cartograma de Saneamento Básico e Meio Ambiente no DF.....	12
Figura 4 – Cartograma de mobilidade humana no DF	13
Figura 5 – Cartograma de trabalho e renda no DF	15
Figura 6 – Cartograma da Educação no DF	17
Figura 7 – Mapa do Centro Educacional Gisno	21
Figura 8 – Cartograma de Segurança Pública no DF	29
Figura 9 – Dimensões do espaço visual.....	46
Figura 10 – <i>Frame</i> 1 do vídeo 1, <i>Time</i> : 00:01	86
Figura 11 – <i>Frame</i> 39 do vídeo 1, <i>Time</i> : 03:29.....	87
Figura 12 – <i>Frame</i> 40 do vídeo 1, <i>Time</i> : 03:35	87
Figura 13 – <i>Frame</i> 41 do vídeo 1, <i>Time</i> : 03:42.....	88
Figura 14 – <i>Frame</i> 42 do vídeo 1, <i>Time</i> : 03:50.....	88
Figura 15 – <i>Frame</i> 43 do vídeo 1, <i>Time</i> : 03:58.....	89
Figura 16 – <i>Frame</i> 15 do vídeo 1, <i>Time</i> : 01:17.....	90
Figura 17 – <i>Frames</i> 5 (<i>Time</i> : 00:23) e 9 (<i>Time</i> : 00:45) do vídeo 1.....	90
Figura 18 – <i>Frames</i> 24 (<i>Time</i> : 02:06), 25 (<i>Time</i> : 02:12) e 31 (<i>Time</i> : 02:45) do vídeo 1.....	91
Figura 19 – <i>Frame</i> 37 do vídeo 1, <i>Time</i> : 03:18.....	92
Figura 20 – <i>Frames</i> 27 (<i>Time</i> : 02:24), 28 (<i>Time</i> : 02:30), 32 (<i>Time</i> : 02:51) e 33 (<i>Time</i> : 02:56) do vídeo 1	92
Figura 21 – <i>Frames</i> 14 (<i>Time</i> : 01:11), 35 (<i>Time</i> : 03:07), 6 (<i>Time</i> : 00:28) e 16 (<i>Time</i> : 01:23) do vídeo 1	94
Figura 22 – <i>Frames</i> 10 (<i>Time</i> : 00:51), 30 (<i>Time</i> : 02:40), 11 (<i>Time</i> : 00:56) e 12 (<i>Time</i> : 01:01) do vídeo 1	95
Figura 23 – <i>Frames</i> 17 (<i>Time</i> : 01:29) e 18 (<i>Time</i> : 01:33) do vídeo 1.....	96
Figura 24 – <i>Frames</i> 19 (<i>Time</i> : 01:40) e 20 (<i>Time</i> : 01:45) do vídeo 1.....	97
Figura 25 – <i>Frames</i> 21 (<i>Time</i> : 01:50), 23 (<i>Time</i> : 02:01), 29 (<i>Time</i> : 02:35) e 36 (<i>Time</i> : 03:12) do vídeo 1	97
Figura 26 – <i>Frames</i> 34 (<i>Time</i> : 03:01), 26 (<i>Time</i> : 02:17), 13 (<i>Time</i> : 01:06) e 28 (<i>Time</i> : 03:34) do vídeo 1	98
Figura 27 – <i>Frames</i> 2 (<i>Time</i> : 00:06) e 22 (<i>Time</i> : 01:55) do vídeo 1.....	100

Figura 28 – <i>Frames</i> 3 (<i>Time</i> : 00:12) e 4 (<i>Time</i> : 00:17) do vídeo 1.....	101
Figura 29 – <i>Frame</i> 1 do vídeo 2, <i>Time</i> : 00:00, e capa do álbum “ <i>Abbey Road</i> ”, da banda <i>The Beatles</i> (1969).....	105
Figura 30 – <i>Frames</i> 2 (<i>Time</i> : 00:05) e 3 (<i>Time</i> : 00:09) do vídeo 2.....	106
Figura 31 – <i>Frame</i> 4 do vídeo 2, <i>Time</i> : 00:12.....	106
Figura 32 – <i>Frame</i> 5 do vídeo 2, <i>Time</i> : 00:13.....	107
Figura 33 – <i>Frame</i> 6 do vídeo 2, <i>Time</i> : 00:18.....	108
Figura 34 – <i>Frame</i> 23 do vídeo 2, <i>Time</i> : 01:12; 01:53 e 02:33.....	108
Figura 35 – <i>Frames</i> 14 (<i>Time</i> : 00:50 e 02:11), 15 (<i>Time</i> : 00:54 e 02:15), 16 e 17 (<i>Time</i> : 00:55 e 02:16) do vídeo 2.....	109
Figura 36 – <i>Frames</i> 7 (<i>Time</i> : 00:26) e 19 (<i>Time</i> : 01:00, 01:40 e 02:21).....	111
Figura 37 – <i>Frame</i> 9 do vídeo 2, <i>Time</i> : 00:31.....	113
Figura 38 – <i>Frame</i> 10 do vídeo 2, <i>Time</i> : 00:33, e capa da edição inglesa do álbum “ <i>Help!</i> ”, da banda <i>The Beatles</i> (1965).....	113
Figura 39 – <i>Frames</i> 11 (<i>Time</i> : 00:36 e 01:57) e 22 (<i>Time</i> : 01:10, 01:51 e 02:31).....	114
Figura 40 – <i>Frames</i> 20 (<i>Time</i> : 00:06, 01:46 e 02:26) e 21 (<i>Time</i> : 01:08, 01:48 e 02:29) do vídeo 2.....	115
Figura 41 – <i>Frame</i> 8 do vídeo 2, <i>Time</i> : 00:28.....	117
Figura 42 – <i>Frame</i> 12 do vídeo 2, <i>Time</i> : 00:41 e 02:01.....	118
Figura 43 – <i>Frame</i> 13 do vídeo 2, <i>Time</i> : 00:45 e 02:06.....	118
Figura 44 – <i>Frame</i> 18 do vídeo 2, <i>Time</i> : 00:56, 01:37 e 02:17.....	119
Figura 45 – <i>Frame</i> 24 do vídeo 2, <i>Time</i> : 00:16.....	120
Figura 46 – <i>Frame</i> 26 do vídeo 2, <i>Time</i> : 01:26.....	120
Figura 47 – <i>Frame</i> 25 do vídeo 2, <i>Time</i> : 01:22.....	121
Figura 48 – <i>Frame</i> 27 do vídeo 2, <i>Time</i> : 01:31.....	122
Figura 49 – Pichação na porta do banheiro masculino dos estudantes do CED Gisno.....	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Contribuição dos componentes para o IVS da RIDE-DF (2000 e 2010)	11
Gráfico 2 – Domicílios ocupados segundo a existência de infraestrutura - DF - 2016.....	12
Gráfico 3 – Renda domiciliar per capita média mensal segundo as Regiões Administrativas - DF - 2015.....	16
Gráfico 4 – RA de origem dos estudantes do ensino médio do CED Gisno no turno matutino - 2016	18
Gráfico 5 – Cidade de origem dos estudantes do ensino médio do CED Gisno no turno matutino - 2016.....	19
Gráfico 6 – Tipo de moradia dos estudantes do ensino médio do CED Gisno no turno matutino - 2016.....	20
Gráfico 7 – RA de origem dos estudantes dos 1º anos A a G do CED Gisno - 2012.....	23
Gráfico 8 – Cidade de origem dos estudantes dos 1º anos A a G do CED Gisno - 2012.....	24
Gráfico 9 – Taxas de homicídio (por 100 mil habitantes) por região administrativa do DF....	27
Gráfico 10 – As seis cidades do DF com incidência elevada de homicídios	27
Gráfico 11 – Domicílios ocupados segundo a existência de atrativos próximos - DF - 2016..	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura básica da GDV	41
Quadro 2 – Significado Representacional	42
Quadro 3 – Significado interacional.....	43
Quadro 4 – Significado Composicional.....	45
Quadro 5 – Abordagem relacional à análise de textos	48
Quadro 6 – Roteiro para o trabalho de vídeo.....	69
Quadro 7 – Objetivos específicos da pesquisa e as categorias analíticas requeridas.	74
Quadro 8 – Transcrição Videográfica	76
Quadro 7 – Tabela para transcrição videográfica	77
Quadro 10 – Arcabouço teórico-metodológico da ADC.....	78
Quadro 11 – Procedimentos utilizados para análise de dados.....	81

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CED Gisno	Centro Educacional Gisno
CIL	Centro Interescolar de Línguas
DECA	Delegacia Especializada da Criança e do Adolescente
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GDF	Governo do Distrito Federal
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
GIMP	Programa de manipulação de imagens multiplataforma
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LEM-Inglês	Língua Estrangeira Moderna-Inglês
MEC	Ministério da Educação
NVivo	<i>Software</i> para métodos de pesquisa qualitativa e mista
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Político Pedagógico da escola
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
RA	Região Administrativa
RCC	Resíduos da Construção Civil
RIDE-DF	Região Integrada de Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal e Entorno
RS	Resíduos Sólidos
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TRAS	Teoria da Representação dos Atores Sociais
TSSM	Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VLC	Projeto de <i>player</i> multimídia e multiplataforma da VideoLAN

SUMÁRIO

O CHAMADO DA AVENTURA	1
1 A PARTIDA	6
1.1 Sobre o ponto de partida.....	6
1.2 Brasília, a capital da esperança?	7
1.2.1 Região Integrada de Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF).....	8
1.2.1.1 Vulnerabilidade social.....	10
1.2.1.1.1 Infraestrutura urbana.....	11
1.2.1.1.2 Renda e trabalho	14
1.2.1.1.3 Capital humano	17
1.3 Centro Educacional Gisno	21
1.3.1 Perfil aproximado dos estudantes do ensino médio no turno matutino.....	23
1.4 Brasília, de capital da esperança à capital da violência?	25
1.4.1 Violência juvenil.....	26
1.4.2 Segregação socioespacial	28
1.4.3 Exclusão social	30
1.4.4 Algumas considerações	31
1.5 O GISARTE em Movimento	32
2 O CAMINHO DAS PEDRAS.....	36
2.1 Sobre o caminho das pedras	36
2.2 Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade (TSSM)	37
2.3 Análise de Discurso Crítica (ADC)	46
2.3.1 Alguns conceitos da ADC	51
2.3.2 Discurso e identidades na escola: a representação como discursos particulares.....	53
2.4 Teoria da Representação dos Atores Sociais (TRAS): a interdiscursividade	56
2.5 A violência escolar: uma crítica emancipatória.....	59
3 INICIAÇÃO.....	65
3.1 Sobre a iniciação	65
3.2 Metodologia.....	66
3.2.1 Universo e amostra	67
3.2.2 Instrumentos de coleta de dados.....	68
3.2.3 Método de análise.....	70
3.2.3.1 A pesquisa qualitativa.....	71
3.2.3.2 A ADC como método de pesquisa qualitativa.....	71

3.2.3.3 <i>A pesquisa qualitativa em multimodalidade</i>	72
3.3 Dados da pesquisa	73
3.3.1 O levantamento e a transcrição de dados.....	73
3.3.1.1 <i>Algumas considerações</i>	75
3.3.2 Categorias analíticas da TSSM.....	75
3.3.3 Categorias analíticas da ADC.....	78
3.3.4 Categorias analíticas da TRAS.....	80
3.3.5 A análise de componentes representacionais e estruturais	80
3.4 Análise e discussão dos dados	80
4 A PASSAGEM PELO LIMIAR	83
4.1 Sobre a passagem pelo limiar	83
4.2 Vídeo 1, “A Escola é Nossa!” (04:04)	84
4.2.1 Inventário denotativo do vídeo 1	84
4.2.2 Níveis mais altos de significação do discurso sobre a violência	93
4.2.3 Níveis mais altos de significação dos discursos particulares sobre a violência	99
4.2.4 Algumas considerações	102
4.3 Vídeo 2, “Help!” – Beatles (02:40)	103
4.3.1 Inventário denotativo do vídeo 2	103
4.3.2 Níveis mais altos de significação do discurso sobre a violência	110
4.3.3 Níveis mais altos de significação dos discursos particulares sobre a violência	116
4.3.4 Algumas considerações	123
O CAMINHO DE VOLTA	128
REFERÊNCIAS	137
ANEXO A – TABELA PARA TRANSCRIÇÃO VIDEOGRÁFICA	148
ANEXO B – SINOPSE DOS VÍDEOS SELECIONADOS	149
Vídeo 1 – “A Escola é Nossa!” (04:04)	149
Vídeo 2 – “Help!” – Beatles (02:40)	150
ANEXO C – TRANSCRIÇÃO VIDEOGRÁFICA PARCIAL DOS VÍDEOS SELECIONADOS	151
Vídeo 1 – “A Escola é Nossa!” (04:04)	151
Vídeo 2 – “Help!” – Beatles (02:40)	163
ANEXO D – DESENHO DA PESQUISA	172

O CHAMADO DA AVENTURA

A pesquisa “Representações discursivas multimodais sobre a violência: a visão de estudantes do ensino médio do Centro Educacional Gisno e identidades construídas com base na violência” configura-se como um estudo qualitativo, descritivo-interpretativo, na área de Linguagem e Sociedade, na linha de Discursos, Representações Sociais e Textos, vinculado ao projeto de pesquisa Discursos, Ideologias, Identidade e Representações: práticas discursivas e sociais de exclusão, desenvolvido pela profa. Dra. Francisca Cordelia Oliveira da Silva no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB). Para sua realização, foram selecionados, como *corpus* de análise, dois vídeos produzidos por estudantes do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal (DF) para o desenvolvimento do projeto GISARTE em Movimento realizado em 2011.

As questões sociais que emergem por meio da linguagem audiovisual dos vídeos refletem uma realidade social violenta dentro e fora da instituição de ensino. Segundo Arendt (2009, p. 192), “[...] na ação e no discurso os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano”. Portanto, é necessário estudar a implicação da questão social para a identidade, pois o comportamento do indivíduo é influenciado pelo ambiente social e pelas escolhas pessoais quando suas condições objetivas de vida não lhe oferecem a oportunidade de constituir-se como sujeito e como cidadão (MINAYO, 2006).

O meu lugar de fala nesta pesquisa é um lugar de professora de inglês e por meio do qual eu acolho a humanidade dos estudantes a fim de ouvi-los de forma empática e de intervir nas questões sociais suscitadas pelos vídeos analisados.

A interface com os Estudos Culturais e áreas do conhecimento afins é feita no intuito de evidenciar aspectos sociais de representação da violência e seus efeitos sobre a constituição de identidades no espaço escolar.

Esta investigação é qualitativa, o que demanda uma visão ampla do processo social e, por isso, a mais apropriada para fins de análise do tipo descritivo-interpretativo, adotada para a análise de imagens em movimento.

Ela é referendada por uma pesquisa-ação realizada em 2011 por meio de minha própria prática (BARBIER, 2007), como professora de inglês e como coordenadora do projeto GISARTE em Movimento, e por uma pesquisa de cunho bibliográfico para fundamentar teoricamente as análises empreendidas sobre as relações de poder, sobre a construção e a

representação discursiva da realidade social, sobre a constituição de identidades, sobre as imagens do texto multimodal e sobre o levantamento e a transcrição videográfica dos dois vídeos.

Por meio desta pesquisa, procedi à análise multimodal dos vídeos analisados por três razões. A primeira, o vídeo é um gênero que possui uma estrutura e uma forma própria de organização como expressão de linguagem: os signos são multissignificativos dentro da produção audiovisual porque os realizadores dos textos multimodais dos vídeos adequam-se às relações discursivas e estéticas da comunidade que pretendem influenciar, convencer ou persuadir, na medida do possível, ao direcionar-se a ela ou ao servi-la.

A segunda, os realizadores têm de planejar as interpretações decorrentes de suas escolhas multimodais, valendo-se de diferentes modos de linguagem que contribuam para a construção e para a interpretação do significado. Portanto, os elementos típicos de cada modo de linguagem determinam quais princípios básicos da análise multimodal devo seguir a partir das unidades de análise que são próprias de cada modo de linguagem.

A terceira, a mídia exerce papel social relevante ao noticiar constantemente os casos de violência nas escolas públicas do DF; criminalizando os autores, permite a interação do público por meio de linguagens e de mensagens superpostas e da multidimensionalidade da comunicação emocional, racional e sensorial. Talvez seja essa a razão dos estudantes terem inserido cenas agressivas nos vídeos que eles produziram em um momento em que a escola pública tenta estabelecer uma cultura de paz. Embora a intenção não tenha sido obter resultados de trabalhos sobre violência, as escolhas dos estudantes nos vídeos selecionados para análise abordam aspectos diversos da violência, por isso a violência tornou-se elemento a ser analisado.

Dessarte, a realidade social das escolas públicas do DF tem sido vista como reduto ou campo de problemas urbanos, tais como o tráfico ostensivo de drogas, a impunidade, a violência contra a mulher, as lutas de gangues de jovens, a corrupção policial e as diversas manifestações de violência causadas pelas mais diversas idiosincrasias sociais. Nesse sentido, Caliman (2005) afirma que o ambiente escolar reflete as relações sociais dos estudantes e pode reproduzir relações sociais violentas, incluindo a violência institucional.

Em razão do que foi exposto, acredito ser interessante fazer o estudo de vídeos como gênero multimodal e ir além dos muros da escola, suscitando o debate sobre a indisciplina estudantil como reflexo de uma violência sistêmica que torna os estudantes pouco permeáveis à ação da escola e como fruto de diferentes culturas que são incorporadas pelo CED Gisno. Percebe-se, portanto, que precisamos buscar projetos que avancem em contextos mais amplos

com a aceitação e com a participação efetiva dos estudantes e que visem a mudança de paradigmas sociais e culturais.

OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as representações discursivas multimodais sobre a violência nos dois vídeos produzidos por estudantes do ensino médio do Centro Educacional Gisno (CED Gisno) para o desenvolvimento do projeto GISARTE em Movimento, a fim de evidenciar discursivamente traços de identidades construídas com base nas representações sociais (MOSCOVICI, 2015) da violência.

Como objetivos específicos, este estudo pretende:

1. analisar o discurso multimodal dos vídeos para identificar as representações discursivas socialmente elaboradas;
2. evidenciar como a violência faz parte das representações discursivas socialmente elaboradas pelos estudantes na produção dos vídeos; e
3. analisar os traços de identidades construídas no ambiente escolar a partir dessas representações discursivas multimodais.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A questão que pretendo desvelar é: Quais são as representações discursivas multimodais sobre a violência evidenciadas pelos estudantes do CED Gisno que trazem traços de identidades construídas baseadas em representações sociais da violência nos dois vídeos analisados? O enfoque qualitativo foi escolhido por entender que as questões sociais contempladas nos vídeos emergem por meio de imagens em movimento e que a Linguística dispõe de recursos que possibilitam analisá-las. Assim, após a análise de imagens do texto multimodal dos vídeos, este estudo buscará responder aos seguintes questionamentos, levantados baseado na questão inicial da pesquisa (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FLICK, 2009):

- 1) que escolhas linguístico-discursivas e multimodais são feitas por estudantes do ensino médio do CED Gisno, DF, para representar socialmente a violência nos vídeos analisados?
- 2) como essas escolhas linguístico-discursivas e multimodais podem evidenciar diversas manifestações da violência em uma escola pública do DF?
- 3) como é constituída a identidade dos atores sociais na escola pública do DF?

baseado nas diversas manifestações da violência nos vídeos analisados?

- 4) como os atores sociais se posicionam socialmente em relação à violência na escola pública do DF em que estudam?

O objeto de estudo são dois vídeos produzidos por jovens do ensino médio, cuja análise evidenciará as representações discursivas multimodais sobre a violência e seus efeitos sobre a constituição de identidades em uma escola pública do DF. O campo de investigação dessa pesquisa é formulado pelas práticas sociais de produção e de consumo do texto historicamente situadas, relativas ao gênero discursivo multimodal (FAIRCLOUGH, 2016 [2001]; 2003).

Nesta dissertação, há capítulos de contextualização, teórico, metodológico e o capítulo com as análises.

O **capítulo 1** – A partida – apresenta o contexto local e global das discussões e das análises empreendidas à luz da violência escolar no DF, bem como o projeto GISARTE em Movimento.

O **capítulo 2** – O caminho das pedras – apresenta os caminhos teóricos que permitiram chegar às abordagens selecionadas. Discute os pressupostos teóricos pelos quais se pauta esta pesquisa, na perspectiva da Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade (TSSM), da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Teoria da Representação dos Atores Sociais (TRAS) e em áreas de conhecimento afins, como os Estudos Culturais, relacionando alguns conceitos que serão mobilizados nesta pesquisa.

O **capítulo 3** – Iniciação – descreve o percurso metodológico. A metodologia de pesquisa subdivide-se em três etapas. A primeira é a seleção do material com o objetivo de analisar o significado representacional do discurso imagético dos vídeos. A segunda é a análise descritivo-interpretativa dos dados levantados por meio da análise semiológica de Bauer e Gaskell (2015), com adaptações; do modelo da matriz de transcrição multimodal de Baldry e Thibault (2006), com adaptações; e da análise multimodal, com o auxílio da Gramática do *Design* Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]). A terceira é a análise discursiva crítica dos aspectos sociais de representação da violência, baseada na ADC (FAIRCLOUGH, 2016 [2001]; 2003), e de seus efeitos sobre a constituição de identidades no espaço escolar, baseada na TRAS (VAN LEEUWEN, 1997; 2008; MOSCOVICI, 2015); e como podem ser interpretados pelo leitor de imagens e pelos atores sociais, respectivamente.

O **capítulo 4** – A passagem pelo limiar – apresenta a análise descritivo-interpretativa e qualitativa dos dados, procedendo à análise discursiva crítica dos aspectos sociais de representação da violência e de seus efeitos sobre a constituição de identidades baseada na

TSSM (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2010), na ADC (FAIRCLOUGH, 2016 [2001]; 2003) e na TRAS (VAN LEEUWEN, 1997; 2008; MOSCOVICI, 2015), que compreenderá a análise multimodal, linguística e interdiscursiva de textos, respectivamente, com foco sobre dois domínios da prática social, o *design* e o discurso.

A **conclusão** – O caminho de volta – apresenta a discussão da pesquisa teórica e da análise dos vídeos analisados, bem como possíveis contribuições da pesquisa para a comunidade acadêmica e para a proposição de ações locais ou globais de prevenção à violência escolar.

Em cada um desses capítulos, convido o leitor a participar da aventura que é (re)descobrir o mundo em que vivemos a partir de relações autênticas com o outro e capazes de transformar o conflito e de criar possibilidades mais inclusivas, trazendo justiça e dignidade para todos. A maneira como enxergo minha relação com o outro e como eu me vejo, como atriz social e, por isso, agente de transformação nesse mundo, pode sim criar estratégias para interferir no mundo e para transformá-lo se eu lançar novos olhares sobre a questão a ser desvelada e ouvir outras vozes que, muitas vezes, são caladas por causa de nosso preconceito e julgamento.

Vamos, então, partir para a nossa aventura?

1 A PARTIDA

“Escolas são pessoas, pessoas são seus valores que dão a ideia de ser humano e de visão de mundo”.
(José Pacheco, 2017)

Neste capítulo, discutirei os principais aspectos históricos, legais e sociais nos quais se pauta esta pesquisa, convidando autores cujas vozes contribuem para os estudos sobre a violência escolar, e apresentarei o projeto GISARTE em Movimento, durante o qual estudantes do ensino médio do Centro Educacional Gisno (CED Gisno) produziram dois vídeos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Início, então, essa aventura sob o olhar de uma professora de inglês e de francês da rede pública de ensino do DF, onde resido desde 1978, a fim de delimitar socioespacialmente o território que irei analisar.

1.1 Sobre o ponto de partida

Neste capítulo, organizado em quatro seções principais, faço a análise de conjuntura (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) da violência escolar como prática social e como prática particular e da constituição de identidades com base na violência a partir de meu lugar de fala nesta pesquisa: professora de inglês e de francês da SEDF, onde atuo desde 2000.

Primeiro, delimito socialmente o território analisado nesta pesquisa, descrevendo a trajetória percorrida pela população residente no DF, desde o início da ocupação do centro-oeste brasileiro até a formação da Região Integrada de Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF). Eu explano sobre a construção de uma posição socialmente inferior para os sujeitos em situação de vulnerabilidade social e de violação de direitos no DF. Segundo, descrevo o espaço da pesquisa, o CED Gisno, e o perfil aproximado dos estudantes do ensino médio do CED Gisno no turno matutino. Eu explano sobre as diferentes dimensões da vulnerabilidade social dos estudantes do ensino médio do CED Gisno no turno matutino. Terceiro, inicio a discussão de dois conceitos que serão tratados no capítulo 2: a violência, – fenômeno multifacetado e multidimensional que se relaciona com a equidade urbana e com questões de segurança pública –, e constituição de identidades em situação de delinquência, – as identidades social e pessoal –. Eu explano sobre a dimensão socioespacial do fenômeno da violência a fim de evidenciar a diversidade de dimensões dos problemas de segurança pública no DF. Finalmente, apresento o projeto GISARTE em Movimento como uma forma de

estabelecer uma cultura de paz na escola, cujas interações institucionais e interpessoais são influenciadas por práticas discursivas e sociais da violência como forma de exclusão social.

1.2 Brasília, a capital da esperança?

O antigo sonho brasileiro de começar uma cidade no meio de um planalto deserto, no cerrado que abriga as nascentes de Águas Emendadas, berço de três bacias hidrográficas importantes: Amazônica, Platina e São Francisco, data da Missão Cruls de 1892 (CRULS, 1947). A construção de Goiânia, capital de Goiás¹ e a Marcha para o Oeste em 1938 iniciaram a ocupação do centro-oeste brasileiro, que recebeu um novo impulso com a construção da “capital da esperança”². A oferta de emprego e a busca por melhores condições de vida e de renda estimularam a migração da população das cidades do litoral e do interior do Brasil para as novas cidades da região Centro-Oeste.

Brasília³, a sede do governo do DF e da administração federal, foi inaugurada em 21 de abril de 1960. Marco da arquitetura e do urbanismo modernos, Brasília foi inscrita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na lista de bens do Patrimônio Mundial em 1987, sendo o único bem contemporâneo a merecer essa distinção, e é detentora da maior área tombada do mundo, 112,25 km² (BRASIL, 2017). O projeto urbanístico de Brasília priorizou o coletivo sobre o individual ao redefinir as principais funções da vida urbana sob a ótica da arquitetura modernista, a saber, lazer, habitação, trabalho e circulação (HOLSTON, 1993), o que se observa na figura abaixo.

¹ Cf. BRASIL. Decreto n.º 1.816, de 1937, que transferiu para Goiânia a Capital do Estado de Goiás.

² O ministro da cultura do governo francês, André Malraux, definiu Brasília pela primeira vez como a “capital da esperança” em 25 de agosto de 1959, no discurso de lançamento da pedra fundamental da Casa de Cultura Francesa, atual Aliança Francesa de Brasília (ALVES, 2009).

³ A região administrativa do Plano Piloto (RA I Plano Piloto), denominada na época de sua construção de “Brasília”, compreende hoje a Asa Norte; a Asa Sul; o Setor Militar Urbano; o Setor de Clubes; o Setor de Garagens e Oficinas; o Setor de Indústrias Gráficas; a Área de Camping; o Eixo Monumental; a Esplanada dos Ministérios; o Setor de Embaixadas Sul e Norte; a Vila Planalto; a Granja do Torto; a Vila Telebrasil; o Setor de áreas Isoladas Norte e sedia os três poderes da República: Executivo; Legislativo e Judiciário (DISTRITO FEDERAL, 2017b).

Figura 1 – Plano urbanístico de Brasília



Extraído de: <<http://arquiteturaurbanismotodos.org.br/plano-piloto>>.

No plano urbanístico acima, a cidade de Brasília é horizontalizada, sendo cortada por dois eixos que se cruzam, um monumental, que passa por prédios de órgãos públicos e por monumentos, outro residencial, que passa pelas superquadras. Os laços sociais são fortalecidos por pequenos centros comerciais, escolas e clubes esportivos das superquadras, onde seus habitantes podem circular a pé e deslocar-se de carro entre o trabalho e sua residência.

Planejado para receber 500 mil habitantes em 2000, segundo o IBGE, nesta data o DF possuía 2,05 milhões de habitantes, sendo 1,96 milhões na área urbana e cerca de 90 mil na área rural (ONU. PNUD, 2013c). Segundo o IBGE, ao final de 2017, o DF terá mais de 3 milhões de habitantes, o que sobrecarregará seus serviços de transporte e de abastecimento e aumentará a demanda por emprego e por educação e saúde públicas. Logo, esse projeto que integraria a todos, propiciando desfrute do espaço social de forma igualitária, não foi capaz de evitar os problemas decorrentes do desenvolvimento urbano capitalista, como mostrarei na próxima seção.

1.2.1 Região Integrada de Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal e Entorno⁴ (RIDE-DF)

A seletivização dos espaços no centro metropolitano do DF deve-se ao fato de a cidade ter sido planejada como residência das classes dominantes em vez da crescente massa

⁴ A Região Integrada de Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal e Entorno – RIDE-DF – é constituída pelo Distrito Federal; pelos Municípios de Abadiânia; de Água Fria de Goiás; de Águas Lindas; de Alexânia; de Cabeceiras; de Cidade Ocidental; de Cocalzinho de Goiás; de Corumbá de Goiás; de Cristalina; de Formosa;

trabalhadora. Por um lado, a maior oferta de emprego durante a construção da cidade (1956 - 1960) atraiu os trabalhadores goianos, mineiros e nordestinos que foram transferidos pelo poder público para os canteiros de obras e para barracos em lugares mais afastados, dando início a favelas vizinhas ao Plano Piloto (DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN, 2016). Posteriormente, novos conjuntos habitacionais foram construídos nas décadas de 1960 e de 1970 a fim de erradicá-las, o que deu origem a novas regiões administrativas do DF, tais como Ceilândia, Guará e Taguatinga (GOUVÊA, 1995).

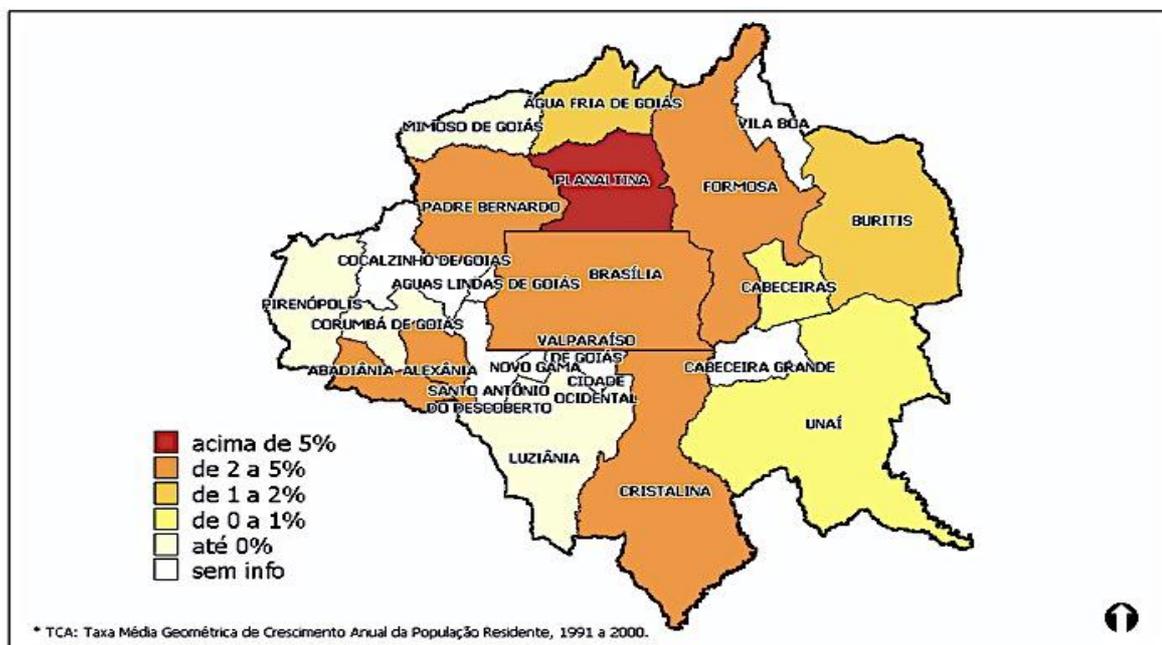
Por outro, a demanda crescente por moradia inflacionou o preço dos imóveis no Plano Piloto e aumentou a especulação imobiliária, o que contribuiu para redistribuir de forma não igualitária a população de baixa renda e a classe média entre as novas regiões administrativas. A consequente cobrança de impostos e a valorização dos imóveis decorrentes do investimento em infraestrutura nessas regiões e da legalização das moradias da população de baixa renda, a obriga a comercializá-los e a buscar moradias populares fora do DF, nos municípios goianos (GOUVÊA, 1995). Nesse sentido, Penna e Ferreira (2014) afirmam que:

[...] O caráter concentrador e dismantelador dos processos de coesão, igualdade e cidadania na sociedade brasileira é experimentado também em Brasília. Ao mesmo tempo em que Brasília concentra vantagens competitivas para assumir um desenvolvimento econômico com papel regional relevante, concentra também indicadores de vulnerabilidade, segmentação e dualidade do tecido social e espacial, em decorrência da desigualdade do desenvolvimento urbano capitalista. E isso tem levado a um descompasso entre as dinâmicas territoriais da população e da economia, reforçando o caráter segregador e concentrador da renda, do trabalho e das atividades sociais e econômicas no centro metropolitano em detrimento da Área Metropolitana. (PENNA; FERREIRA, 2014, p. 31).

No período de 1970 a 2000, a população do DF aumentou para 2.051.146 habitantes e a dos municípios vizinhos do entorno do DF para 901.130 habitantes (DISTRITO FEDERAL. SEDUMA-IBRAM, 2009). Por envolver três unidades federativas, porém a Região Metropolitana do DF não pôde ser legalmente criada. Em vez disso, denominou-se de área metropolitana do DF a região formada pela RIDE do DF e Entorno, constituída por 31 regiões administrativas do DF, por 19 municípios vizinhos do entorno do DF, em Goiás, e por 2 municípios de Minas Gerais, conforme mostra a figura abaixo.

de Luziânia; de Mimoso de Goiás; de Novo Gama; de Padre Bernardo; de Pirenópolis; de Planaltina; de Santo Antônio do Descoberto; de Valparaíso e de Vila Boa, no Estado de Goiás, e de Unai e de Buritis, no Estado de Minas Gerais (BRASIL. Lei Complementar n.º 94, 1998; BRASIL. Decreto n.º 7.469, 2011).

Figura 2 – Crescimento populacional, RIDE-DF, 1991 a 2000



Extraído de: Observatório de Políticas Urbana e Gestão Municipal. IPPUR/UFRJ-FASE, 2003.
Equipe Metrodata: Henrique Rezende, Paulo Renato Azevedo, Peterson Leal.

O alto custo de vida da capital federal nos setores alimentício, imobiliário e educacional obrigou a população do DF a procurar moradias mais baratas nos municípios do entorno, em Goiás, tais como Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cidade Ocidental, Luziânia, Cristalina, Novo Gama, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso de Goiás, Formosa, Padre Bernardo e Planaltina de Goiás.

Dentre os municípios de Goiás que apresentam IDHM alto em 2010 (ONU. PNUD, 2013b), estão Valparaíso de Goiás (0,746), Formosa (0,744), Cidade Ocidental (0,717) e Luziânia (0,701). Cristalina (0,699) e Padre Bernardo (0,651) aparecem em seguida. Cristalina, Padre Bernardo e Formosa também se destacam pela produção agropecuária e pela concentração fundiária. O desempenho dessas cidades também permitiu reduzir a vulnerabilidade social da população da RIDE do DF e entorno, como descrevo a seguir.

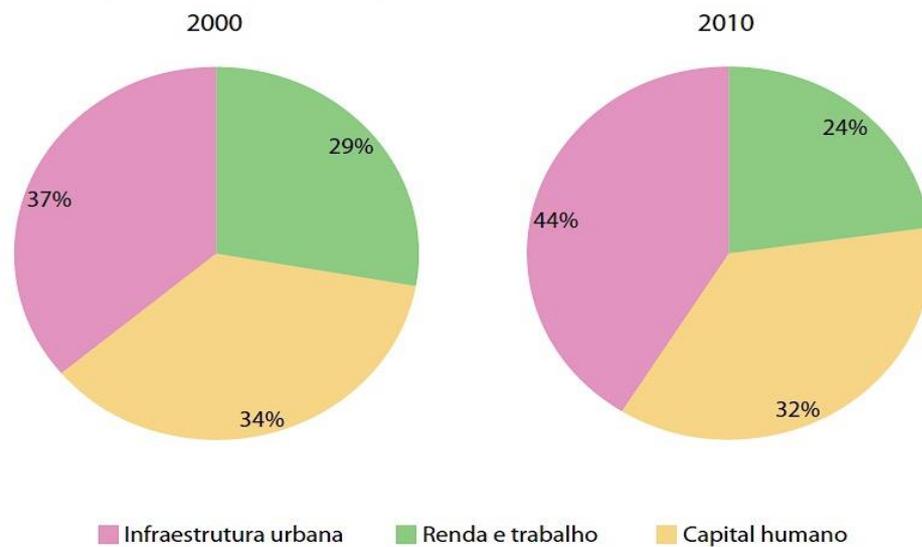
1.2.1.1 Vulnerabilidade social

O processo de vulnerabilidade da população implica a interação entre as potencialidades sociais da população e a estrutura de oportunidades apresentadas pelo Estado, pelo mundo do trabalho e pela sociedade no território onde ela vive, o que lhe permite o acesso a bens e serviços (PENNA; FERREIRA. 2014). Ele não se limita à dimensão monetária, mas implica a

infraestrutura urbana, a renda e o trabalho e o capital humano. Essas dimensões compõem os indicadores do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e sua distribuição espacial informa sobre a exclusão social, sobre a pobreza multidimensional e sobre a vulnerabilidade social (COSTA; MARGUTI, 2015). O gráfico abaixo apresenta a contribuição de cada dimensão para o IVS da RIDE do DF e Entorno.

Gráfico 1 – Contribuição dos componentes para o IVS da RIDE-DF (2000 e 2010)

Contribuição dos componentes para o IVS (2000 e 2010)



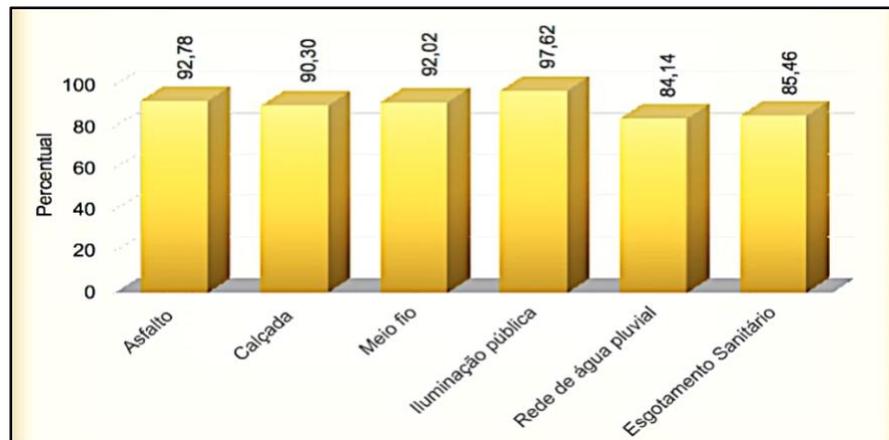
Extraído de: COSTA; MARGUTI, 2015, p. 83.

No gráfico 1, a dimensão IVS Renda e Trabalho foi a que apresentou menor vulnerabilidade social em 2000 e em 2010 e a que mais reduziu nesse período, 5%. Em razão disso, foi a dimensão que mais contribuiu para a redução da vulnerabilidade da RIDE do DF e Entorno. Descrevo a seguir cada um dos indicadores que compõem o IVS de acordo com o contexto social da pesquisa.

1.2.1.1.1 Infraestrutura urbana

Dentre as diferentes situações indicativas de exclusão e de vulnerabilidade social, é importante ressaltar o número de domicílios atendidos pelos serviços de abastecimento de água por rede geral, de coleta direta ou indireta de lixo e de esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial. Em geral, as regiões administrativas do DF são bem atendidas pelos serviços essenciais de infraestrutura urbana, apesar de sua condição socioeconômica, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Domicílios ocupados segundo a existência de infraestrutura - DF - 2016

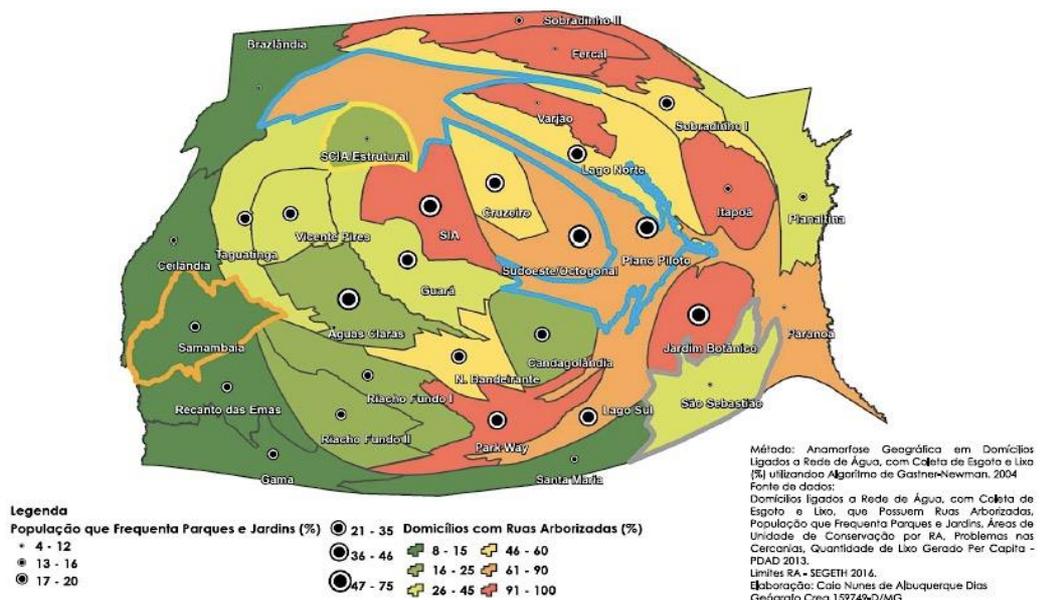


Extraído de: DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN, PDAD/DF - 2015, 2016.

No gráfico 2, ruas asfaltadas, meios-fios, iluminação pública e rede de água pluvial estão presentes em quase todos os domicílios. No entanto, ainda há casos de ruas esburacadas (17,97%) e de entulhos próximos de residências (13,61%) (DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN, 2016). Os índices desiguais de saneamento e de meio ambiente que as regiões administrativas do DF apresentam são descritos na figura abaixo.

Figura 3 – Cartograma de Saneamento Básico e Meio Ambiente no DF

Anamorfose em Domicílios Ligados a Rede de Água, com Coleta de Esgoto e Lixo (%)



Extraído de: INESC, 2016.

Método: Anamorfose Geográfica em Domicílios Ligados a Rede de Água, com Coleta de Esgoto e Lixo (%), utilizando o Algoritmo de Gastner-Newman, 2004.

Fonte de dados: Domicílios Ligados a Rede de Água, com Coleta de Esgoto e Lixo, que Possuem Ruas Arborizadas, População que Frequenta Parques e Jardins, Áreas de Unidades de Conservação por RA, Problemas nas Cercanias, Quantidade de Lixo Gerado Per Capita - PDAD 2013.

Limites RA - SEGETH 2016.

Elaboração: Caio Nunes de Albuquerque Dias.

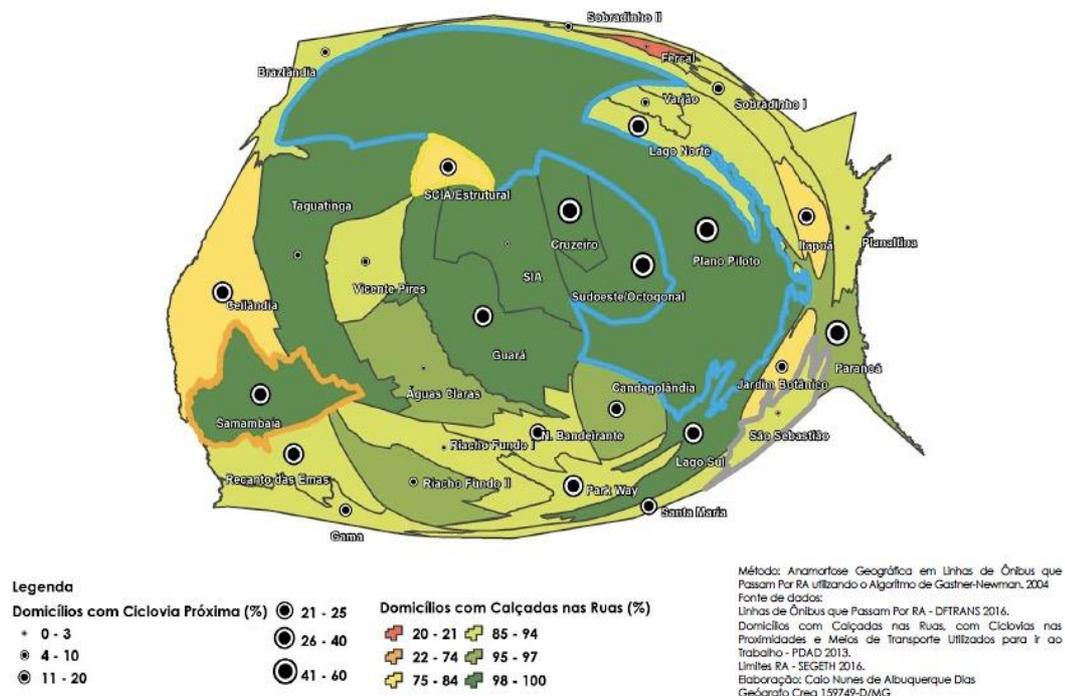
Geógrafo CREA 159749-D/MG.

No mapa, o Plano Piloto é a RA com a maior quantidade de domicílios que possuem ruas arborizadas, o que permite que sua população frequente parques e jardins. A Estrutural apresentou os piores índices, com a maior quantidade de domicílios próximos às áreas de “bota-fora⁵”, e é a única RA que não possui unidade de conservação em seu território.

A incidência de homicídios é baixa nas regiões administrativas de classe média e de classe média alta do DF, como ocorre no Lago Norte, no Plano Piloto, em Águas Claras e no Cruzeiro, ou praticamente nula, como ocorre na Octogonal/Sudoeste, no Lago Sul e no Park Way. O Plano Piloto é o principal centro irradiador de ônibus do DF porque abriga a rodoviária distrital, conforme mostra a figura abaixo.

Figura 4 – Cartograma de mobilidade humana no DF

Anamorfose em Linhas de Ônibus que Passam em cada RA



Extraído de: INESC, 2016.

⁵ [...] Material de escavação de cortes, não aproveitado nos aterros, devido a sua má qualidade, ao seu volume ou à excessiva distância de transporte, e que é depositado fora da plataforma da rodovia, de preferência na faixa de domínio, quando possível. Local de bota-fora: lugar estabelecido para depósito de materiais inservíveis. (BRASIL. DNIT 108/2009 - ES, p.3).

Método: Anamorfose Geográfica em Linha de Ônibus que Passam Por RA, utilizando o Algoritmo de Gastner-Newman. 2004.

Fonte de dados: Linhas de Ônibus que Passam Por RA - DFTRANS 2016.

Domicílios com Calçadas na Rua, com Ciclovias nas Proximidades e Meios de Transporte Utilizados para Ir ao Trabalho - PDAD 2013.

Limites RA - SEGETH 2016.

Elaboração: Caio Nunes de Albuquerque Dias.

Geógrafo CREA 159749-D/MG.

Em razão do que foi exposto, apesar da população das regiões administrativas do DF ter acesso aos serviços essenciais de infraestrutura urbana, eles não são distribuídos uniformemente entre as regiões administrativas. Esse pressuposto é importante para compreender a vulnerabilidade social dos personagens na narrativa dos vídeos a serem analisados.

Os programas de estímulo à demanda e a retomada dos investimentos públicos são responsáveis pelo crescimento econômico do Brasil no período de 2003 a 2012, caracterizado pela criação de postos de trabalho formais e pela consequente redução da taxa de desemprego. Entretanto, os programas de redistribuição de renda para a população mais pobre não alteraram as relações assimétricas de convivência decorrentes da concentração de renda, de poder, de cultura, de oportunidades e de formas de propriedade por poucos privilegiados (GUERRA; PORCHMANN; ALDRIN, 2015; GOMES *et al.*, 2016), como descrevo a seguir.

1.2.1.1.2 Renda e trabalho

A qualidade de vida do brasileiro evoluiu 47,5% ao longo das décadas de 1990 e de 2000. O Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil (IDH) (ONU. PNUD, 2013a, 2014), inicialmente baixo (0,493) em 1991, foi considerado alto (0,727) em 2010 graças ao desempenho muito alto do indicador longevidade (0,816). Os indicadores renda (0,739) e educação (0,637) foram considerados alto e médio, respectivamente. Segundo o PNUD (ONU. PNUD, 2013a), em 2017, o IDH do Brasil aumentou um pouco mais (0,754) e a pobreza atinge 9,96% dos brasileiros.

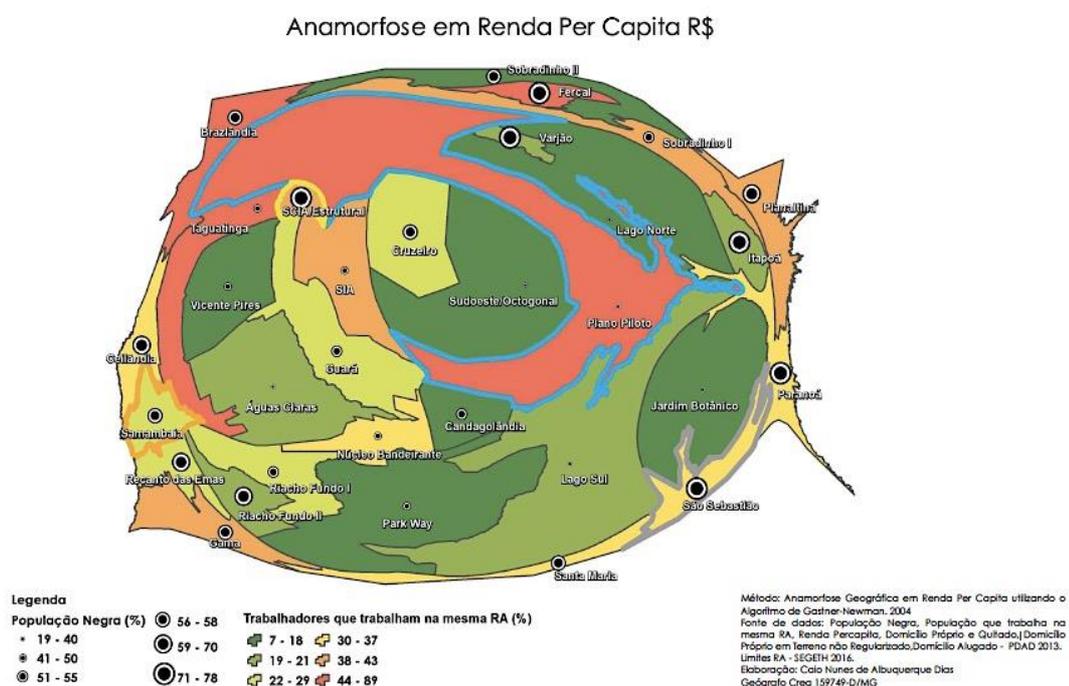
De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) (ONU. PNUD, 2013a, 2013b, 2013c), o DF apresentou o maior IDHM (0,824) entre as 27 unidades federativas do Brasil em 2010, acima do IDH do Brasil (0,755) em 2014. Nota-se ainda o aumento de seu IDHM (0,616) em 1991 e (0,725) em 2000 e, desde que o IDHM foi publicado pela primeira vez em 1991, o DF ocupa a primeira posição no Brasil.

Em comparação com os índices dos 5.565 municípios brasileiros em 2010 (ONU. PNUD, 2013a, 2013b, 2013d), porém a posição de Brasília é a 9^a. Nota-se que aumentou sua posição desde 1991 (21^a), apresentando uma queda em 2000 (40^a). Em comparação com as 20

regiões metropolitanas brasileiras (ONU. PNUD, 2013b), a RIDE do DF e Entorno ocupou a 2ª posição em 2010, apresentando um IDHM (0,792) muito alto.

A infraestrutura do DF, bem como o ambiente natural, a qualidade da oferta de bens de consumo e, principalmente, a longevidade da população influenciaram esses resultados. Os altos índices alcançados em avaliações internacionais por algumas regiões administrativas do DF (ONU. PNUD, 2013b, 2013e), superam os de países com o maior IDH do mundo, como a Noruega (0,944), o que se observa na figura abaixo.

Figura 5 – Cartograma de trabalho e renda no DF



Extraído de: INESC, 2016.

Método: Anamorfose Geográfica em Renda Per Capita, utilizando o Algoritmo de Gastner-Newman, 2004.

Fonte de dados: População Negra, População que trabalha na mesma RA, Renda Per Capita, Domicílio Próprio e Quitado, Domicílio próprio em terreno não regularizado, Domicílio Alugado - PDAD 2013.

Limites RA - SEGETH 2016.

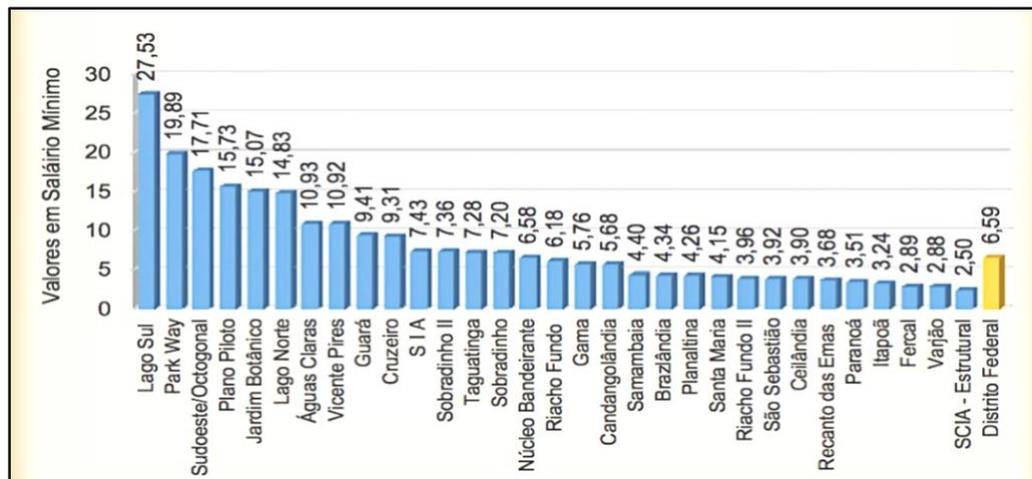
Elaboração: Caio Nunes de Albuquerque Dias.

Geógrafo CREA 159749-D/MG.

No mapa, o tamanho das regiões administrativas que apresentam as maiores rendas, acima de cinco salários mínimos, e que concentram o menor número de população negra, tais como Lago Sul, Park Way, Sudoeste/Octogonal, Plano Piloto, Jardim Botânico e Lago Norte, é muito maior que as de baixa renda, que concentram o maior número de população negra. A única RA que apresentou renda per capita menor que um salário mínimo foi a Estrutural. Nas regiões administrativas de baixa renda, a população compõe a mão de obra menos especializada

e com menor instrução do DF, que atua na Construção civil, no Comércio e em empregos domésticos, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Renda domiciliar per capita média mensal segundo as Regiões Administrativas - DF - 2015



Extraído de: DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN, PDAD/DF - 2015, 2016.

No gráfico 3, a população de classe média alta (26,49%) reside em 9 regiões administrativas e a de classe média baixa (58,70%), em 13, respectivamente. Nota-se que a renda per capita média da RA que apresenta maior renda (Lago Sul) é 16 vezes maior que a da RA que apresenta a menor (Estrutural).

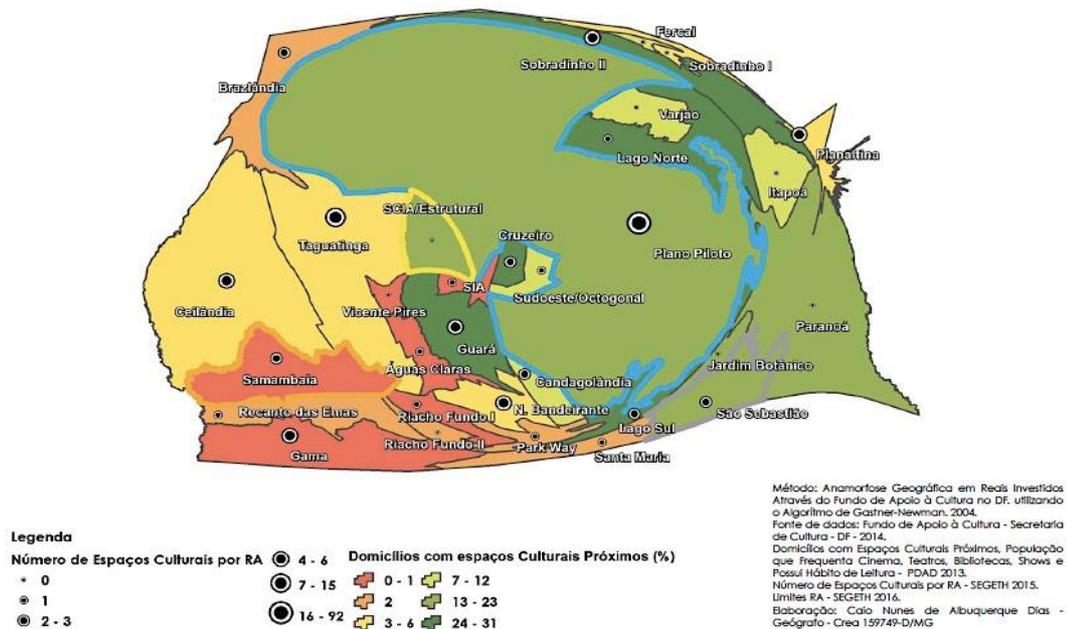
Em razão do que foi exposto, pode-se verificar que a concentração de renda é maior nas 9 regiões administrativas do DF, onde reside a população de classe média alta. Essa desigualdade social pode ser medida pelo IDHM, pois Brasília não lidera o IDHM entre os municípios, apesar do IDHM do DF ser o maior entre as 27 unidades federativas do Brasil e da vice colocação da RIDE do DF e Entorno entre as regiões metropolitanas. Esse pressuposto é importante para compreender a vulnerabilidade social dos personagens na narrativa dos vídeos analisados porque, seja por não se enquadrar no perfil socioeconômico da população local, seja por não residir no trabalho, como é o caso dos trabalhadores domésticos de prédios e de casas residenciais, a maioria dos estudantes do CED Gisno do turno matutino não reside no Plano Piloto, como descrevo a seguir.

1.2.1.1.3 Capital humano

Nas regiões administrativas do DF, os estudantes precisam se deslocar para as regiões mais próximas para estudar porque as escolas de ensino médio são escassas na maioria das regiões e/ou porque não conseguem ser plenamente atendidos dentro da sua região administrativa de origem. Esta distância entre os espaços culturais e a residência dos estudantes é descrita na figura abaixo.

Figura 6 – Cartograma da Educação no DF

Anamorfose em Número Total de Estudantes que Estudam na Mesma Região



Extraído de: INESC, 2016.

Método: Anamorfose Geográfica em Reais Investidos Através do Fundo de Apoio à Cultura no DF, utilizando o Algoritmo de Gastner-Newman, 2004.

Fonte de dados: Fundo de Apoio à Cultura - Secretaria de Cultura - DF - 2014.

Domicílios com Espaços Culturais Próximos, População que Frequenta Cinema, Teatros, Bibliotecas, Shows e Possui Hábitos de Leitura - PDAD 2013.

Números de Espaços Culturais por RA - SEGETH 2015.

Limites RA - SEGETH 2016.

Elaboração: Caio Nunes de Albuquerque Dias.

Geógrafo CREA 159749-D/MG.

No mapa, o Plano Piloto apresenta número maior de escolas públicas por número de estudantes, por isso os moradores do Plano Piloto não precisam realizar deslocamentos para frequentar as escolas como ocorre na maioria das regiões administrativas do DF. Além disso, esta RA concentra o maior número de pessoas com curso superior e possui o menor índice de analfabetismo do DF.

Talvez a falsa crença da população das regiões administrativas de que as escolas públicas do Plano Piloto são melhores que a de sua RA de origem explique esse fenômeno. Essa crença não se justifica uma vez que também há escolas de referência em sua RA de origem, tais como o CEM Taguatinga Norte, o CED 05 de Taguatinga, o CEM 01 de Sobradinho, o CEM 04 de Ceilândia, o CEM 09 de Ceilândia, o CED 6 de Ceilândia, o CED 03 do Guará e o CEM 01 do Gama, cujo desempenho no ENEM 2016 está entre os 120 melhores das escolas do DF. Provavelmente isso explique o porquê dos estudantes do ensino médio do CED Gisno no turno matutino residirem em 25 cidades diferentes localizadas nas 22 regiões administrativas do DF e na RIDE do DF e Entorno, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 4 – RA de origem dos estudantes do ensino médio do CED Gisno no turno matutino - 2016

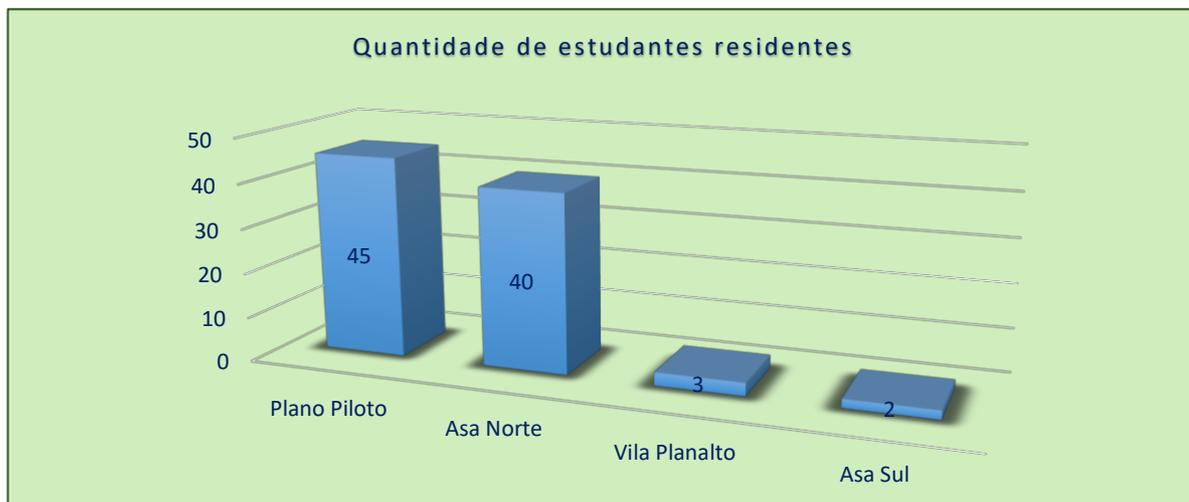


Fonte: DISTRITO FEDERAL. CED GISNO, 2017, p. 18.

No gráfico 4, em 2016, os estudantes das 24 turmas do Ensino médio do CED Gisno no turno matutino informaram que residiam em 21 regiões administrativas do DF e na RIDE do DF e Entorno. Dos 306 estudantes entrevistados, a maior parte (45) informou que residia em cidades do Plano Piloto, os demais informaram que residiam na RIDE do DF e Entorno (15), em Sobradinho (11), no Paranoá (9), em Planaltina (7), no Itapo (7), no Guará (4), em Samambaia (4), no Varjão (4), em São Sebastião (3), no Jardim Botânico (3), em Taguatinga (2), no Núcleo Bandeirante (2), em Ceilândia (2), em Santa Maria (2) e no Recanto das Emas (2). Nas demais RA do DF, foram computados como residentes apenas um estudante em cada uma.

No turno matutino, a maioria dos estudantes do ensino médio do CED Gisno residentes no Plano Piloto declararam residir na Asa Norte, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 5 – Cidade de origem dos estudantes do ensino médio do CED Gisno no turno matutino - 2016



Fonte: DISTRITO FEDERAL. CED GISNO, 2017, p. 18.

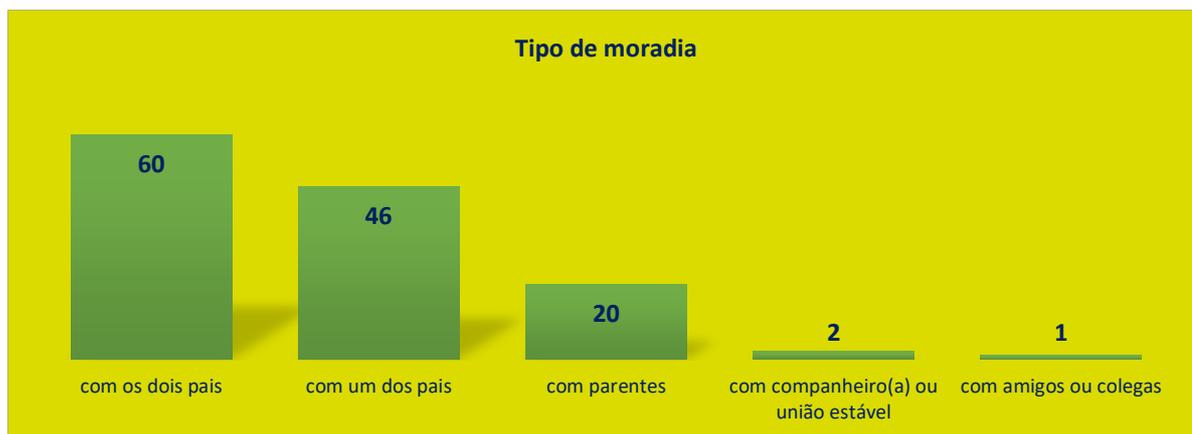
No gráfico 5, em 2016, os estudantes do ensino médio do CED Gisno no turno matutino que residiam no Plano Piloto (45) informaram que residiam na Asa Norte (40), na Vila Planalto (3) e na Asa Sul (2). De fato, a maioria dos estudantes residia na Asa Norte, onde se situa a escola, porém esse número representa 13,07% do total de estudantes entrevistados no turno matutino (306). Apesar da escola existir há 46 anos, como a maioria dos estudantes entrevistados (261) não reside perto da escola, a falta de vínculos entre estudantes e seus familiares residentes na Asa Norte e o CED Gisno não permitiu estabelecer nenhuma parceria com a comunidade local, como é descrito a seguir:

[...] Embora o CED Gisno possua uma localização privilegiada, por ser uma escola com uma grande área verde e em termos estruturais, uma escola de grande porte, não possui, de fato uma comunidade local. Talvez pelo poder aquisitivo das famílias que morem nas proximidades da escola, que busquem por matricular seus filhos em escolas particulares e outras escolas próximas. Então, mediante o perfil da escola atual, o CED Gisno passou a receber estudantes das áreas mais distantes que de sua comunidade escolar, impossibilitando a construção de parcerias com a comunidade local. (DISTRITO FEDERAL. CED GISNO, 2017, p. 12).

Em razão dos estudantes do CED Gisno não residirem perto da escola, os laços dos estudantes e de seus familiares com a escola não são fortalecidos, o que inviabiliza a formação de parcerias entre a escola e a comunidade local (DISTRITO FEDERAL. CED GISNO, 2017).

Em 2016, no turno matutino por exemplo, a maioria dos estudantes do ensino médio do CED Gisno residia com os pais, o que se observa no gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Tipo de moradia dos estudantes do ensino médio do CED Gisno no turno matutino - 2016



Fonte: DISTRITO FEDERAL. CED GISNO, 2017, p. 18.

No gráfico 6, em 2016, 129 estudantes das 24 turmas de Ensino Médio do CED Gisno do turno matutino informaram que residiam: com ambos os pais (60), com um de seus pais (46), com parentes (20), com companheiro(a) ou em união estável (2) ou com amigos ou colegas (1).

Mesmo estudando em uma escola situada no Plano Piloto, que não se localiza em contexto de pobreza, os estudantes do ensino médio do CED Gisno provêm de escolas públicas localizadas em lugares de vulnerabilidade social, sem saneamento básico e/ou com condições precárias para lazer e esporte, onde concluíram os anos finais do Ensino Fundamental. Em razão disso, a violência da comunidade de origem dos estudantes também repercute dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, Abramovay (2016) afirma que:

[...] Escolas localizadas em regiões com pouca ou nenhuma estrutura de lazer, onde faltam atividades culturais, precariedade no saneamento básico, dominadas pelo tráfico, e com referências constantes às diversas violências, são realidades vivenciadas por inúmeras escolas públicas existentes nas cidades brasileiras. (ABRAMOVAY, 2016, p. 67).

Em razão do que foi exposto, a infraestrutura urbana, a renda e o trabalho e o capital humano no DF são indicadores do IVS que contribuem para reduzir ou aumentar as potencialidades sociais da população e as oportunidades de acesso a bens e serviço apresentadas pelo Estado. Logo, o espaço escolar apresenta possibilidades institucionais, pedagógicas,

relacionais e sociais de estruturar as formas de sociabilidade, banalizando a cultura da violência em sala de aula. A seguir, descrevo o CED Gisno, o lócus da pesquisa.

1.3 Centro Educacional Gisno

O CED Gisno⁶ é uma escola inclusiva de grande porte, sito à Asa Norte do Plano Piloto, área nobre da cidade. Possui uma área verde muito extensa, o que se observa na figura abaixo.

Figura 7 – Mapa do Centro Educacional Gisno



Extraído de: DISTRITO FEDERAL. CED GISNO, 2017, p. 10; GOOGLE MAPS, 2017.

Na figura 7, a estrutura física do CED Gisno abrange: uma área de Cerrado Preservado; 1 auditório com capacidade para 250 pessoas com 2 banheiros internos (1); 1 cantina e 1 pátio (2); 3 módulos de sala de aula (3 e 9) compostos por 23 salas de aula; por 1 laboratório de Química; por 1 laboratório de Biologia; 1 módulo de apoio à Educação Física (4), composto

⁶ O Ginásio do Setor Noroeste foi criado pelo Decreto n.º 1.620, de 01/03/1971. Posteriormente, seu nome foi alterado para Centro Educacional 02 de Brasília Norte pela Resolução n.º 95-CD/FEDF, de 21/10/76, e, finalmente, para Centro Educacional Gisno, pela Resolução n.º 174-CD/FEDF, de 10/10/1979. (DISTRITO FEDERAL. Decreto n.º 3.547, 1977; DISTRITO FEDERAL. Resolução n.º 14-CD FEDE, 1979; DISTRITO FEDERAL. CED GISNO, 2017).

por 1 sala de Educação Física e por 1 sala de judô, equipada com tatame; 4 quadras poliesportivas **(5)**; 1 módulo **(6)** composto por 1 sala de Direção com 1 banheiro interno; por 1 sala de Assistência Pedagógica; por 1 sala de Orientação Educacional com 1 banheiro interno; por 1 sala de Coordenação de Professores e por 1 Secretaria; 1 módulos **(7)** composto por 2 salas de Arte; por 1 laboratório de informática e por 1 sala de vídeo; 1 módulo **(8)** composto por 1 sala de Projeto Cineclubes; por 1 sala de Atendimento Administrativo, a EJA e à Informática; por 1 sala de Professores e por 1 sala de xérox; 1 módulo **(9)** composto por 1 sala para os servidores terceirizados; 1 sala de aula (Altas Habilidades/Superdotação) e por 2 salas de recursos (Generalista e Deficiência Auditiva); 2 portões de acesso **(10 e 13)**; 1 Biblioteca comunitária com 2 banheiros internos **(11)**; 1 guarita **(12)**; 1 módulo com salas de escoteiros **(14)**; 1 horta comunitária **(15)** e 8 banheiros externos (DISTRITO FEDERAL. CED GISNO, 2017).

Desde 1971, o CED Gisno atende estudantes da educação básica, do Ensino Médio nos turnos matutino e noturno e dos anos finais do Ensino Fundamental no turno vespertino. Os estudantes dos três segmentos da EJA, Alfabetização, Fundamental e Médio, também são atendidos, mas apenas no noturno. Em 2017, 1.618 estudantes foram matriculados para cursar os 13 componentes curriculares ministrados por 182 professores, 748 só no Ensino Médio no turno matutino (DISTRITO FEDERAL. CED GISNO, 2017).

A Direção da escola é formada por um diretor e um vice-diretor e dois supervisores administrativos para os turnos diurno e noturno, respectivamente. Os recursos humanos da escola são: 2 supervisores administrativos; 17 servidores que atuam na secretaria, na cantina, na segurança e na limpeza; 1 psicóloga itinerante, que atende a três escolas no turno diurno; 2 orientadores educacionais; 4 coordenadores pedagógicos; 4 intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para atender estudantes com deficiência auditiva no turno diurno e 3 professores para atender os demais alunos com necessidades especiais educativas (ANEES) na Sala de Recursos no turno diurno: altas habilidades/superdotação; deficiência física; condutas típicas (Síndrome de Asperger, Síndrome de Apert e outras) e transtornos globais do desenvolvimento (DISTRITO FEDERAL. CED GISNO, 2017).

A comunidade do CED GISNO se organiza por meio da Associação de Pais e Mestres (APAM), do Conselho Escolar, do Grêmio Estudantil, de reuniões de coordenação com o corpo docente, de reuniões entre servidores e administração e de reuniões com pais. Os representantes discentes participam de reuniões com professores para discutir assuntos relevantes para comunidade escolar como um todo (DISTRITO FEDERAL. CED GISNO, 2017). Entretanto,

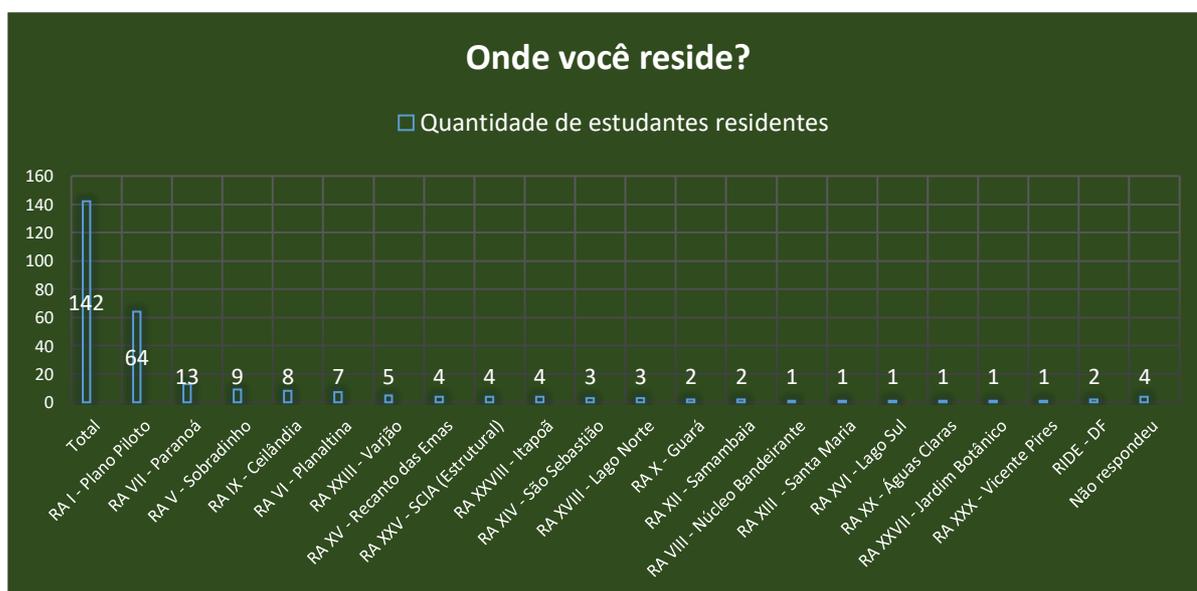
não há a formação de parcerias entre a escola e a comunidade local. Provavelmente, isso ocorre porque os estudantes não residem perto da escola, o que descrevo a seguir.

1.3.1 Perfil aproximado dos estudantes do ensino médio no turno matutino

Como não foram disponibilizados dados oficiais sobre os estudantes do ensino médio nesse ano, para pesquisar o perfil estudantil, apresento como amostra os dados de um questionário com questões fechadas que foi aplicado junto às turmas que lecionei em 2012, o qual comparei com os dados oficiais da escola de 2015. Assim, eu pude traçar um perfil aproximado dos estudantes do ensino médio do CED Gisno em 2011.

Em 2012, eu lecionei para estudantes de 7 turmas do Ensino Médio do CED Gisno, do turno matutino, residentes em 26 cidades diferentes localizadas nas 19 regiões administrativas do DF e na RIDE do DF e Entorno, um pouco menos que em 2016, o que se observa nos dois gráficos abaixo.

Gráfico 7 – RA de origem dos estudantes dos 1º anos A a G do CED Gisno - 2012



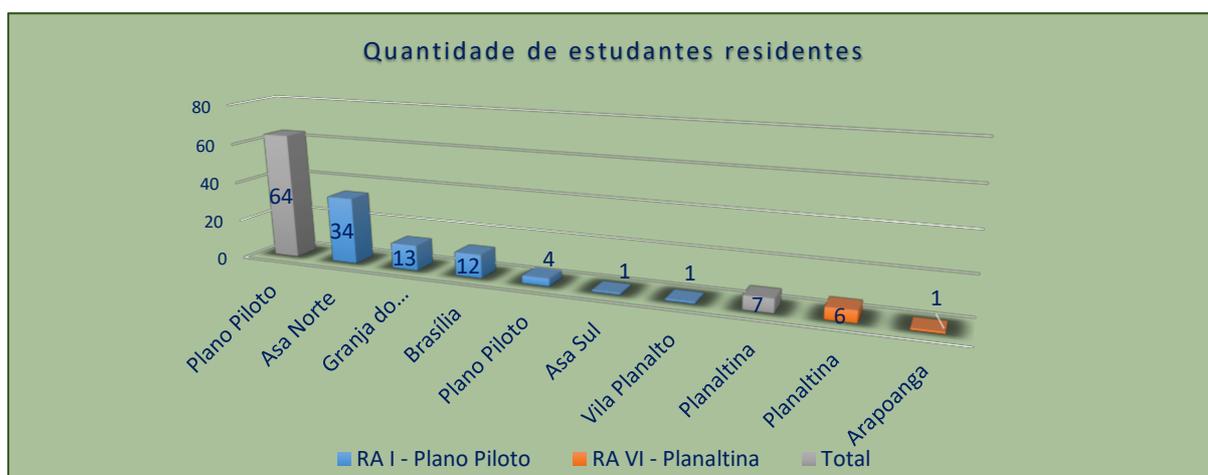
Fonte: NASCIMENTO, 2013, p. 168-169.

No gráfico 7, em 2012, os estudantes dos 1º anos A a G do CED Gisno residiam em em 19 regiões administrativas e no Entorno. Dos 142 estudantes entrevistados, a maior parte (64) informou que residia em cidades do Plano Piloto, os demais informaram que residiam no Paranoá (13), em Sobradinho (9), em Ceilândia (8), em Planaltina (7), no Varjão (5), no Recanto das Emas (4), no SCIA (Estrutural) (4), no Itapoã (4), em São Sebastião (3), no Lago Norte (3),

no Guará (2), em Samambaia (2) e na RIDE do DF e Entorno (2). Nas demais RA do DF, foram computados como residentes apenas um estudante em cada uma.

Ao todo, os estudantes informaram 26 cidades diferentes como domicílio. Apesar do número de estudantes residentes no Plano Piloto em 2012 (64) ser maior que em 2016 (45), o número de estudantes residentes na Asa Norte em 2016 (40)  quase o mesmo (34) em 2012, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 8 – Cidade de origem dos estudantes dos 1 anos A a G do CED Gisno - 2012



Fonte: NASCIMENTO, 2013, p. 168-169.

No gráfico 8, em 2012, os estudantes dos 1 anos A a G do CED Gisno que residiam no Plano Piloto (64) informaram a cidade onde residem, a Asa Norte (34), onde se situa o CED Gisno, a Granja do Torto (13), Brasília (12), o Plano Piloto (4), a Vila Planalto (1) e a Asa Sul (1). De fato, Brasília e Plano Piloto se referem  própria RA I do Plano Piloto. Apesar da maioria dos estudantes residirem na Asa Norte, esse número representa apenas 23,94% do total de estudantes entrevistados no turno matutino (142).

Os dados coletados em 2012 não se referem à realidade socioeconmica dos estudantes que produziram os vídeos analisados em 2011, pois não obtive nenhum dado oficial sobre os estudantes do CED Gisno no matutino nesse ano. Entretanto, dada sua proximidade temporal, eles nos permitem traçar um paralelo com os dados coletados em 2016 a fim de identificar um padrão: a quantidade de estudantes do ensino médio residentes na Asa Norte, onde se situa o CED Gisno, é menos de 1/4 do total de estudantes entrevistados em 2012 (23,94%) e em 2016 (13,07%).

Em razão do que foi exposto, a vulnerabilidade social não se restringe a questões de ordem econmica, pois as dimensões infraestrutura urbana e capital humano do DF

apresentaram um desempenho inferior à dimensão renda e trabalho em 2010. Esse pressuposto é importante para compreender que a vulnerabilidade social dos personagens na narrativa dos vídeos analisados ocorre em diferentes dimensões. Ademais, a maneira como a vulnerabilidade social é proposta ao espectador permite que ele se identifique com a situação de vulnerabilidade social dos personagens, como é descrito a seguir:

[...] a identificação é um efeito da estrutura, da situação, mais do que um efeito da relação psicológica com os personagens. [...] Essa “lei” empírica da identificação segundo Hitchcock [...], tem o mérito de ser muito clara em um ponto essencial: é a situação (aqui, alguém que corre o perigo de ser surpreendido) e a maneira como ela é proposta ao espectador (a enunciação) que vão determinar quase estruturalmente a identificação com este ou aquele personagem em determinado momento do filme. [...] A identificação é, portanto, uma questão de lugar, um efeito de posição estrutural. Daí a importância da *situação* como estrutura de base da identificação em uma narrativa do tipo clássico: cada *situação* que surge no decorrer do filme redistribui os lugares, propõe uma nova rede, um novo posicionamento das *relações intersubjetivas* dentro da ficção. (AUMONT, 2012, p. 268, 270).

Na próxima seção, direciono nossa aventura para o fenômeno da violência e para sua dimensão socioespacial, situando-o num processo social mais amplo por meio de mapas e de estatísticas que evidenciam a diversidade de dimensões dos problemas de segurança pública no DF.

1.4 Brasília, de capital da esperança à capital da violência?

Atualmente a violência e a criminalidade atingiram grande visibilidade na mídia brasileira, que exhibe o cotidiano do brasileiro marcado dramaticamente pelo aumento dos crimes, em particular dos contra a vida, e por suas implicações nas políticas públicas brasileiras.

Em 2016, 19 cidades brasileiras figuraram entre as mais violentas do mundo, segundo levantamento realizado pela ONG mexicana Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Justicia Penal (2017). Brasília não apareceu novamente neste *ranking* após ter figurado como a 49ª cidade mais violenta do mundo em 2012 (CONSEJO CIUDADANO PARA LA SEGURIDAD PÚBLICA Y JUSTICIA PENAL, 2013). Apesar da sensação de insegurança e de medo desse cenário noticiado pela mídia, os problemas de segurança pública apresentam diversidade de dimensões, tais como a econômica, a política, a sociocultural e a socioespacial, que constituem grande desafio para a efetiva implementação de políticas públicas no Brasil, como é descrito a seguir:

[...] sabe-se que os impactos da incidência criminal são sentidos de forma desproporcional por jovens, pelas mulheres, pela população negra e por residentes de áreas pobres e periféricas dos grandes centros urbanos. São identificadas nessas regiões características que indicam a convergência de fatores de riscos, tais como superpopulação, sobretudo aqueles provenientes de crescimento urbano descoordenado e rápido, desigualdade social, desemprego, em especial, da população jovem, crimes relacionados a drogas e instituições fracas ou corruptas. (DISTRITO FEDERAL. SSPDF, 2015, p. 53).

Eu descrevo a seguir a diversidade de dimensões da violência que são capazes de afetar os modos de construção e de produção das subjetividades dos jovens do DF.

1.4.1 Violência juvenil

A taxa média brasileira de homicídios a cada 100 mil habitantes (25,2) é quatro vezes maior que a taxa média mundial (6,2) (GUERRA; PORCHMANN; ALDRIN, 2015). Dentre os Estados que compõem a RIDE do DF e Entorno, Minas Gerais apresentou a taxa de homicídios mais baixa (41,4) (BRASIL. IBGE, 2016), porém mais alta que a média nacional. Apesar da taxa de homicídios no DF ainda ser considerada alta, ela é estável e as vítimas de homicídios são jovens na faixa etária de 20 a 29 anos, como é descrito a seguir:

[...] No Distrito Federal, a situação é de relativa estabilidade das taxas de homicídios por 100 mil habitantes para os últimos 20 anos. Ainda que estável, a incidência anual dessas mortes pode ser considerada bastante grave. Isso porque a taxa de homicídios no DF ultrapassa a taxa nacional. Em termos numéricos, o DF acumulou, nas duas últimas décadas, cerca de 15 mil mortes decorrentes de crimes violentos letais e intencionais. Nove em cada dez desses mortos eram homens. Um terço das vítimas tinha idade de 20 a 29 anos. A maioria desses jovens era de cor parda ou preta. (DISTRITO FEDERAL. SSPDF, 2015, p. 17).

A desigualdade regional e a resistência das desigualdades entre as áreas mais ricas e as mais pobres do país parecem menores em relação ao indicador de violência (GUERRA; PORCHMANN; ALDRIN, 2015). No entanto, em todas as grandes regiões brasileiras, a taxa mais baixa de homicídios para o grupo de pessoas de 15 a 29 anos é mais alta que todas as taxas para os outros grupos etários (BRASIL. IBGE, 2016). Talvez isso ocorra em virtude da violência e da criminalidade juvenis, como é descrito a seguir:

[...] Em 2014, no Distrito Federal, 688 pessoas foram assassinadas. Nos dois anos anteriores, a conta dos mortos foi ainda mais assustadora: 707, em 2013, e 792, em 2012. As principais vítimas eram homens jovens e pobres, que moravam longe do Plano Piloto, em áreas com deficiências de urbanização e

serviços. A previsibilidade com a qual eles estão morrendo — 60% dos crimes contra a vida se concentram em seis das 31 regiões administrativas —, exige providências que vêm sendo adiadas pelo poder público há décadas. A taxa de homicídios se mantém alta e estável. (DISTRITO FEDERAL. SSPDF, 2015, p. 10).

Dessarte, a dinâmica da violência entre as 31 regiões administrativas do DF está distribuída de forma desigual e é descrita no gráfico abaixo.

Gráfico 9 – Taxas de homicídio (por 100 mil habitantes) por região administrativa do DF



Extraído de: Banco Millenium - GPQD/CCTD/SGI/SSP-DF *apud* DISTRITO FEDERAL. SSPDF, 2015, p. 18.

De acordo com o Gráfico 9, em 2014, a incidência elevada de homicídios concentrou-se em seis regiões administrativas específicas em destaque no gráfico abaixo.

Gráfico 10 – As seis cidades do DF com incidência elevada de homicídios



Extraído de: DISTRITO FEDERAL. SSPDF, 2015, p. 17.

O crescimento populacional das regiões administrativas do DF não foi acompanhado pelo aumento da oferta de serviços públicos, tais como as atividades policiais e de urbanização, concentrando-se em áreas de maior exclusão social (GUERRA; PORCHMANN; ALDRIN, 2015), como descrevo a seguir.

1.4.2 Segregação socioespacial

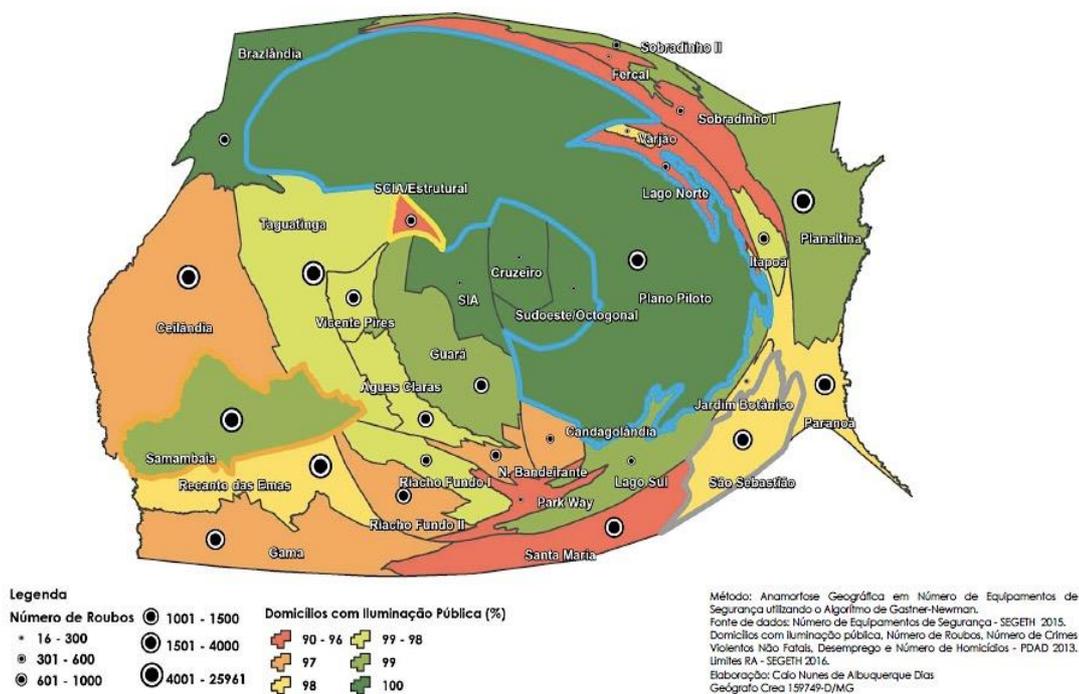
A segregação socioespacial do DF caracteriza-se pelas adversidades que tornam a população de baixa renda socialmente mais vulnerável ao ser obrigada a percorrer longas distâncias a fim de deslocar-se de sua residência para o centro metropolitano do DF, tais como o transporte público de baixa qualidade e caro, o difícil acesso a equipamentos públicos, a infraestrutura urbana e a habitação em condições precárias (GOUVÊA, 1995), o que também contribui para aumentar a insegurança, reduzindo o bem-estar e a liberdade da população. Desse modo, a violência da delinquência no DF é um desdobramento dessa violência estrutural, como é descrito a seguir:

[...] Os dados disponíveis e o conhecimento acumulado por estudos sobre o tema demonstram que os crimes violentos letais intencionais (CVLIs) são mais frequentes em regiões com crescimento populacional vertiginoso, ocupação territorial desordenada e desigualdade na oferta de serviços de mediação de conflitos e de justiça. Somadas a características como desestrutura familiar, dependência química, baixa escolaridade e desemprego, a combinação se torna ainda mais grave. A necessidade de atuar nesse contexto faz com que os crimes deixem de ser assunto apenas policial para se tornarem uma prioridade política. (DISTRITO FEDERAL. SSPDF, 2015, p. 12).

As estatísticas de criminalidade no DF são influenciadas por outros fatores, tais como falta de iluminação pública e desemprego, que também são maiores nas regiões administrativas com menor índice de segurança, aliado à carência de recursos em cultura, educação, esportes, dentre outros. Essa diversidade de dimensões dos problemas de segurança pública no DF é descrita na figura abaixo.

Figura 8 – Cartograma de Segurança Pública no DF

Anamorfose em Número de Equipamentos de Segurança



Extraído de: INESC, 2016.

Método: Anamorfose Geográfica em Número de Equipamentos de Segurança, utilizando o Algoritmo de Gastner-Newman, 2004.

Fonte de dados: Números de Equipamentos de Segurança - SEGETH 2015.

Domicílios com iluminação pública, Número de roubos, Número de crimes violentos não fatais, Desemprego e Número de homicídios - PDAD 2013.

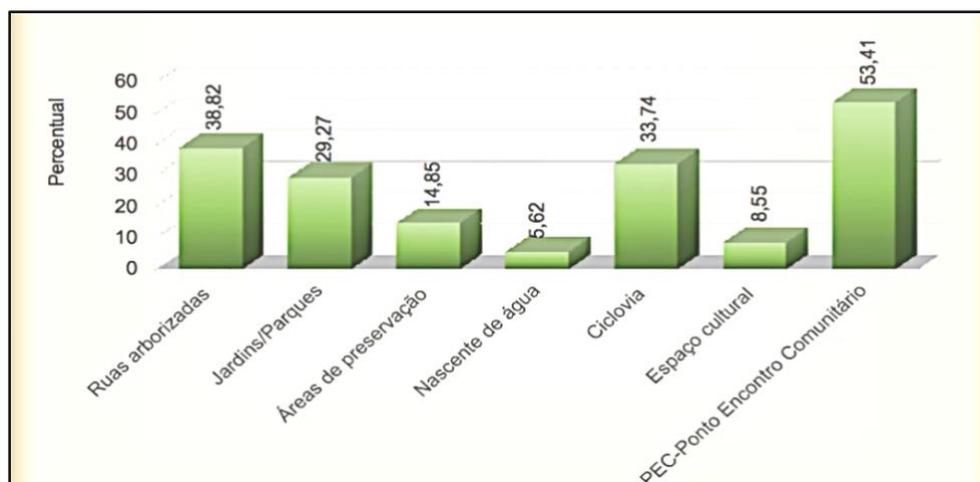
Limites RA - SEGETH 2016.

Elaboração: Caio Nunes de Albuquerque Dias.

Geógrafo CREA 159749-D/MG.

No mapa, o Plano é a RA que apresenta o maior número de equipamentos públicos e a Estrutural é a RA que apresenta o menor número. O número de equipamentos de cultura, de esporte e de lazer e a proximidade com os domicílios é muito desigual em comparação com as outras regiões administrativas. A maior parte desses equipamentos concentram-se no Plano Piloto. Em razão disso, os moradores locais não têm acesso a equipamentos culturais como atividades esportivas, bibliotecas, cinemas, museus, shows e teatros e, para isso, precisam deslocar-se ao Plano Piloto (INESC, 2016). Nota-se a distribuição desigual dos recursos para a cultura no DF no gráfico abaixo, mesmo se desconsiderarmos a falta de apoio a equipamentos autônomos de cultura, que se encontram em mal estado de conservação ou depreedados.

Gráfico 11 – Domicílios ocupados segundo a existência de atrativos próximos - DF - 2016



Extraído de: DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN, PDAD/DF - 2015, 2016.

No gráfico 11, a maioria dos domicílios do DF estão perto de Ponto de Encontro Comunitário (PEC) (53,41%), porém ruas arborizadas (38,82%), ciclovias (33,74%), jardins e parques (29,27%) ainda não são acessíveis à maior parte da população.

Em razão do que foi exposto, a estrutura residencial e político-administrativa da capital do Brasil contrasta com regiões administrativas com assassinatos diários, cujos índices de criminalidade se equiparam ao das regiões mais violentas do país e do mundo, em que a presença do Estado também é baixa e a atuação do tráfico de drogas é alta. Essas regiões administrativas têm em comum não apresentar a baixa densidade habitacional nem a estabilidade da população de Brasília, o que torna sua população socialmente mais vulnerável. Esse pressuposto é importante para compreender a relação entre a vulnerabilidade social e a violência na narrativa dos vídeos a serem analisados.

Entretanto, a elevação dos índices de violência em muitas cidades brasileiras na década 2000, incluindo o DF, aconteceu também em regiões brasileiras onde o crescimento econômico aumentou, apesar de elas apresentarem os piores indicadores sociais (GUERRA; PORCHMANN; ALDRIN, 2015). Isso é devido, em parte, à diversidade de dimensões da exclusão social contemporânea, como descrevo a seguir.

1.4.3 Exclusão social

A exclusão social contemporânea tornou-se um fenômeno de proporções internacionais. A modernidade líquida (BAUMAN, 2005), ou tardia (GIDDENS, 2002), esvaziou o espaço

público e o poder de garantia da cidadania pelo Estado nacional, deslocando para fora do espaço nacional os novos centros de decisões decorrentes da globalização neoliberal.

Desde a década de 1970, a terceira revolução industrial tecnológica, notadamente nos campos da tecnologia de comunicação e de informação e da microeletrônica, entre outros, foi responsável pelas crises no centro do capitalismo mundial⁷, produzindo instabilidade nas relações de produção e na organização do trabalho. Assim, a concentração de riqueza, a pobreza e a desigualdade atingiram hoje escalas globais (GUERRA; PORCHMANN; ALDRIN, 2015).

Segundo Guerra, Porchmann e Aldrin, (2015), as novas formas de desigualdades produzidas no interior do capitalismo contemporâneo também influenciaram o desempenho brasileiro em três dimensões da exclusão social contemporânea. A primeira, a contenção das esferas públicas, com o avanço do poder privado em detrimento dos vínculos sociais do Estado do bem-estar social, favoreceu o clientelismo e a defesa de interesses patrimonialistas por grupos privados transnacionais. A segunda, a perda da identidade do capital social em prol da competição individualista por bens públicos comprometeu as relações de confiança e de reciprocidade capazes de construir identidades coletivas e da cooperação grupal na sociedade brasileira. A terceira, a sociedade individualizada não contemplou a diversidade societal, estimulando o sentimento de culpa maior em relação aos fracassos individuais em vez da solidariedade. Portanto, essa oposição entre a exclusão social contemporânea e a cidadania almejada pela população deve nortear a análise dos problemas de segurança pública do DF.

1.4.4 Algumas considerações

Conforme o que vimos até aqui, a violência é um fenômeno multifacetado e multidimensional que não se restringe a questões de segurança pública, mas que está relacionado com a mobilidade social decorrente da equidade urbana. A informalidade e a precariedade com que a população excluída se insere no espaço urbano resulta da valorização, pela produção capitalista e pelo poder público, de lugares da cidade considerados nobres em detrimento dos lugares de moradias populares. Assim, territórios de risco são formados em

⁷ As crises econômicas do período 1970-2015 foram: o fim do sistema de gerenciamento do comércio e das finanças internacionais com base no ouro-dólar, estabelecido em 1944 na Conferência de Bretton Woods (1971/1973); as crises do crédito imobiliário nos bancos dos EUA (1974-75 e 1979-1980) e do Japão (1989/1996 e 1997/1999); a dívida dos países da América Latina (1982); a mexicana (1994-1995); a asiática (1997); a russa (1998); a brasileira (1999 e 2001/2003); a da bolha na internet nos EUA (2000/2001); a turca (2000/2001); a da argentina (2001/2002); a do 11 de setembro nos EUA (2001/2003); a do subprime nos EUA (2007/2009); a da zona do euro (2008/2010) e a grega (2009/2015) (GOMES *et al.*, 2016; LEITE; CAVALCANTI FILHO; CORDEIRO, 2011; PREVIDELLI; SOUZA, 2015).

locais sem infraestrutura, sem boas condições de vida, de renda e de trabalho, o que favorece a imobilidade social (PENNA; FERREIRA, 2014).

A violência é um fato social corriqueiro em qualquer sociedade, porém os altos índices atingidos pela violência no Brasil evidenciam a violência da delinquência como um fato social brasileiro de modo que os governos e municípios têm de priorizar a segurança pública em políticas públicas educacionais para prevenção à violência escolar, como é o caso da Lei n.º 5.455 (DISTRITO FEDERAL, 2015), que instituiu a Política de Prevenção à Violência contra Professores da Rede Pública de Ensino do DF.

Em razão do que foi exposto, a vulnerabilidade social e a violência estão relacionadas dada sua multidimensionalidade, pois a violência da delinquência aumenta em regiões administrativas onde a vulnerabilidade social da população é maior.

Na próxima seção, a nossa aventura chega ao seu ponto de partida, o projeto GISARTE em Movimento, que coordenei entre 2011-2015 no CED Gisno como uma forma de intervir de forma não violenta e colaborativa no contexto da violência escolar.

1.5 O GISARTE em Movimento

O GISARTE em Movimento, realizado de 2010 a 2015, é um projeto que culmina com uma feira artístico-cultural do CED Gisno e que se destina aos professores que utilizam as tecnologias digitais em sala de aula e que queiram expor as produções multimodais dos estudantes para a comunidade escolar a fim de promover o letramento multimodal crítico nacional e internacionalmente.

Nesse período, eu elaborei um portfólio de projetos multimodais do GISARTE em Movimento, no qual documentei, por meio de um arquivo fotográfico, o trabalho realizado durante as aulas de LEM-Inglês e dos professores envolvidos nesse projeto. Por meio da socialização desse portfólio durante a Feira do GISARTE em Movimento, que ocorre na Semana da Consciência Negra, em novembro, os estudantes parceiros foram avaliados por seu próprio professor e os demais professores puderam apreciar seus trabalhos e/ou atribuir-lhes nota.

Dessarte, o GISARTE em Movimento se pauta nas disposições do Currículo em Movimento/SEEDF para o Ensino Médio (2013), do Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Orientações Educacionais Complementares/MEC (2000) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias/MEC (2006), no

sentido de integrar tecnologia, ciência e cultura em sala de aula por meio de projetos interdisciplinares.

O nome desse projeto foi alterado para GISARTE em Movimento em 2011, quando socializei os registros da execução de cada etapa do projeto com a comunidade escolar do CED Gisno em forma de DVDs, de jornal, de livretos e de pôsteres pela primeira vez. Também socializei os resultados desse projeto com a comunidade escolar do DF, no Brasil e no exterior por meio do canal GISARTE no YouTube e da página do GISARTE em movimento no Facebook, que criei a fim de desenvolver a internacionalização da escola por meio de minha parceria em projetos educacionais de instituições internacionais, tais como o Conselho Britânico, em 2012; a *Adobe Foundation*, no período 2012-2013; e de escolas da educação básica do Nepal e do Reino Unido, nos períodos 2013-2014 e 2014-2015, respectivamente.

Os resultados dessas e de outras mostras do GISARTE em Movimento estão disponíveis em:

- <www.gisarte.com.br>. Página em construção. Acesso em: 3 nov. 2017;
- <<https://www.facebook.com/gisarteemmovimento>>. Acesso em: 3 nov. 2017;
- <<https://www.youtube.com/user/ThaisEnglishTeacher>>. Acesso em: 3 nov. 2017;
- <<http://www.giznarede.jex.com.br/projetos+escolares/sobre+o+projeto+de+video+viagem+no+tempo>>. Acesso em: 3 nov. 2017;
- <<https://clubedeingles.wordpress.com>>. Acesso em: 3 nov. 2017; e
- <<https://inglesnaescola.wordpress.com>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

Houve repercussão do projeto em 2012, 2013, 2014 e 2015, no entanto, a opção do *corpus* desta pesquisa foi feita pelo período de 2011. A seleção, a coleta e a organização do *corpus* foi feita durante o curso de Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, Pró-Letramento - Alfabetização e Linguagem em 2011, ao desenvolver a atividade de elaboração de projetos pedagógicos interdisciplinares.

No curso de Especialização em Letramento e Práticas interdisciplinares nos anos Finais, Programa Mediadores de Leitura, em 2014, decidi utilizar esse *corpus* para as análises pela primeira vez (JUNQUEIRA, 2015). No entanto, dada a complexidade da linguagem audiovisual e a conjuntura de produção dos vídeos analisados, eu analisei o *corpus* apenas à luz da abordagem semiótica social da multimodalidade.

Ao iniciar, em 2016, o programa de Mestrado em Linguística na área de Linguagem e Sociedade, na linha de Discursos, Representações Sociais e Textos, decidi utilizar esse *corpus*

para as análises à luz da Análise de Discurso Crítica (ADC), da Teoria da Representação dos Atores Sociais (TRAS) e da Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade (TSSM), vinculando minha pesquisa ao projeto de pesquisa Discursos, Ideologias, Identidades e Representações: práticas discursivas e sociais de exclusão.

Como o currículo escolar não tem sido trabalhado de forma que o estudante da rede pública de ensino compartilhe suas crenças, seus valores e seus desejos no espaço escolar sem ser pré-julgado, sua visão sobre a escola e sobre a sociedade ainda são pouco conhecidas no meio acadêmico. Assim, apontamos a necessidade desse estudante poder escolher temas relevantes para ele refletir criticamente dentro e fora do espaço escolar. Uma forma de alcançar esse objetivo é tornar o estudante protagonista dos processos de pré-produção, de produção e de pós-produção de projetos multimodais baseado nos letramentos digitais⁸. O tema desta pesquisa, por exemplo, foi suscitado pelos estudantes durante a produção de dois vídeos para o projeto GISARTE em Movimento em 2011, por isso, esta pesquisa visa desvelar a visão dos estudantes do ensino médio do CED Gisno sobre a violência escolar a partir de um *corpus* de sua própria autoria.

A constante busca por uma prática pedagógica que construa interações significativas de forma positiva, estabelecendo um discurso humanizador entre os corpos discente e docente e a instituição escolar no momento presente, tornou esse projeto bem-sucedido. A complexidade dessas interações, ora produzindo diálogo, ora produzindo conflitos dentro do espaço escolar, e minha experiência pessoal com os estudantes produtores dos vídeos que compõem o *corpus* desta pesquisa motivaram-me a selecioná-los a fim de iniciar uma reflexão mais profunda sobre práticas discursivas e sociais da violência como forma de exclusão social a fim de prevenir que essas práticas nos impeçam de criar condições para os estudantes desenvolverem suas potencialidades na escola. O papel humanizador e socializador da escola também está previsto na legislação brasileira, quando afirma que a educação é: “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL. Constituição (1988), art. 205; BRASIL. Lei n.º 9.394, 1996, art. 2º).

A realidade da violência a que os estudantes estão sujeitos cotidianamente foi percebida por mim com clareza quando analisei pela primeira vez o vídeo “A Escola é Nossa!”. Questões de constituição de identidades também foram levantadas no vídeo “Help!”. Os estudantes retrataram a escola pública e a eles mesmos sob o olhar dos estudantes do ensino médio da rede

⁸ [...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito dos canais de comunicação digital. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

pública de ensino do DF, interagindo com as diversas manifestações da violência dentro da infraestrutura da escola de forma realista.

Em 2011, os estudantes tiveram total liberdade durante o processo criativo que precedeu a produção dos vídeos analisados e não receberam nenhum tipo de intervenção da minha parte. Em razão disso, eu pude empreender análises de forma empática e intervir nas questões sociais suscitadas pelos vídeos analisados, propondo formas de superá-las.

Como evidencia meu percurso reflexivo sobre a violência escolar, eu trilhei um longo caminho para chegar até aqui. Porém, eu não estou sozinha, pois conto com outras vozes que podem me ajudar a remover as pedras que me impedem de continuar caminhando. Algumas delas eu apresentei anteriormente em minha monografia (JUNQUEIRA, 2015), mas novas vozes somaram-se a elas a fim de me ajudar nesta nova aventura.

No próximo capítulo, eu vou trilhar o caminho que me levará a produzir as análises empreendidas nesta pesquisa. Apresentarei os caminhos teóricos das abordagens selecionadas e discutirei os pressupostos teóricos pelos quais se pauta esta pesquisa.

Agora, vamos nos aventurar pela trilha das pedras, partindo de pistas...

2 O CAMINHO DAS PEDRAS

“O homem que move montanhas, começa carregando pedras pequenas”.
(Provérbio chinês)

Neste capítulo, discutirei os pressupostos teóricos pelos quais se pauta esta pesquisa, convidando autores cujas vozes contribuem para os estudos em ADC, na TRAS, na TSSM e em áreas de conhecimento afins, relacionando alguns conceitos que serão mobilizados nesta pesquisa, dando mais atenção às categorias identidade e representação discursiva no contexto da violência escolar. Eu começo, então, a trilhar o caminho de nossa aventura que me levará a produzir as análises empreendidas nesta pesquisa.

2.1 Sobre o caminho das pedras

Neste capítulo, explano sobre aspectos da violência escolar e da constituição de identidades e sobre mecanismos discursivos multimodais baseada nos referenciais teóricos, – A TSSM, a ADC e a TRAS –. Eu argumento que, apesar da escola ser um lugar de práticas sociodiscursivas decorrentes de lutas hegemônicas nem sempre explícitas, a crítica emancipatória pode construir um lugar para eu analisar as falas e os silenciamentos no contexto da violência escolar.

Por meio da TSSM, discuto como os modos comunicativos e os recursos semióticos nos comunicam discursos, além do nível linguístico, que naturalizam e que legitimam relações de poder e ideologias que moldam e que difundem esses discursos, permitindo ou restringindo diferentes formas de interação social. Por meio da ADC, discuto como as relações sociais violentas na escola podem refletir o engajamento do estudante em lutas discursivas anti-hegemônicas e como elementos da prática social da violência escolar podem interferir na constituição identitária de atores sociais.

Por meio da TRAS, discuto como a relação da construção e da diferenciação de identidades na escola com base na violência e na luta pela identidade com várias instituições sociais é uma questão de discurso.

2.2 Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade (TSSM)

A Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade (TSSM) é uma abordagem multimodal da Semiótica Social que se iniciou com o trabalho de Hodge e Kress (1988), embasada na concepção de Halliday (1978) de linguagem como semiótica social, cujo escopo são os efeitos potenciais de sentido dos recursos semióticos da comunicação nas práticas comunicativas produzidos por uma pessoa por meio de uma tecnologia unificada. Assim como a ADC, a TSSM é uma ciência social crítica.

Os trabalhos de Halliday (1973; 1978; 1994 [1985]); Halliday e Hasan (1989); Halliday e Matthiessen (2004) embasaram inicialmente a abordagem sociossemiótica da Linguística. Esses primeiros pesquisadores desenvolveram trabalhos de fundo teórico que evoluíram para vertentes complementares, que expandiram os estudos sobre a sociossemiótica para outros modos de linguagem. Por exemplo, Norris (2002; 2004; 2006) e O’Toole (1994; 2004) verificaram posteriormente o processo de construção de significado por meio de outros modos de linguagem além da língua em produtos de mídia e nas interações do cotidiano, independentemente da situação de comunicação na qual estejam envolvidos.

Segundo van Leeuwen (2005) e Kress (2010), a **multimodalidade** combina diferentes **modos** de representação, ou sistemas de significação, tais como a linguagem verbal (no seu modo oral ou escrito), a linguagem sonora, a linguagem visual, a linguagem corporal e o arranjo espacial, o que contribui para que a forma como o significado da composição visual é construído e interpretado comunique ideias e atitudes complexas.

A Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade de Kress (2010) mantém a base epistêmico-teórica da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1985) que permite analisar os **códigos semióticos da linguagem verbal**, mas a Gramática do *Design* Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2001; 2006 [1996]) adapta as categorias de análise do **código semiótico das imagens, do som, do gesto, do traço, da cor, do layout, da luz, do gráfico, da textura e da narrativa** a fim de ampliar a compreensão do processo de comunicação humana. Assim, a teoria multimodal trilha novos caminhos ao refletir sobre o valor das práticas de escrita.

Ao esclarecer o importante e exclusivo papel de acesso ao poder social que as sociedades ocidentais atribuíram à escrita no passado, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) afirmam que outros meios de comunicação se desenvolveram paralelamente. Em geral, os estudiosos da abordagem sociossemiótica da Linguística reconhecem que o desenvolvimento tecnológico na sociedade contemporânea destituiu a linguagem verbal como sistema semiótico preferencial de criação de significados nos diferentes meios de comunicação de massa – por

exemplo, o jornal, o rádio, a televisão, o cinema, a Internet, o telefone, o livro, a revista, entre outros –, pois a escrita, ou a palavra grafada, deixou de ser a forma mais importante de divulgação do conhecimento uma vez que todos os sistemas semióticos assumiram a mesma relevância no processo comunicacional (BALDRY; THIBAUT, 2006).

Esses estudiosos lançam, então, um novo olhar para desenvolver análises textuais baseado nos diferentes modos semióticos e nas novas formas de significação. Por um lado, as interpretações decorrem das escolhas multimodais feitas pelos realizadores dos textos baseadas nas funções sociais da linguagem, ou seja, nos objetivos comunicativos de quem produziu o texto multimodal e nas circunstâncias sociais em que foi escrito (VAN LEEUWEN, 2005). Por outro, as novas tecnologias, em vez de operar com modos ou os recursos semióticos isoladamente, ou monomodalidade segundo Kress (2010), têm mediado a comunicação social e integrado diferentes modos semióticos na construção do artefato e do evento comunicativo que, apesar de funcionar de maneira diferente do idioma e de não se subordinar aos mesmos conceitos e categorias analíticas, podem ser caracterizados e analisados da mesma forma detalhada que a linguagem escrita:

[...] Assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares de experiência e para formas de interação social. Até certo ponto, estas também podem ser expressas linguisticamente. Os significados pertencem à cultura e não a modos semióticos específicos. E a maneira como os significados são mapeados em diferentes modos semióticos, a forma como algumas coisas podem, por exemplo, ser 'ditas' visualmente ou verbalmente, outras apenas visualmente e outras apenas verbalmente, também é cultural e historicamente específico. [...] Mas, mesmo quando podemos expressar o que parecem ser os mesmos significados em qualquer forma-imagem, escrita ou verbal, eles serão realizados de forma diferente. Por exemplo, o que se expressa na linguagem por meio da escolha entre diferentes classes de palavras e tipos de oração, pode, em comunicação visual, ser expresso por meio da escolha entre diferentes usos da cor ou estruturas composicionais. E isso vai afetar o significado. Expressar algo verbal ou visualmente faz a diferença.⁹ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 2).

⁹ [...] Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction. To some degree these can also be expressed linguistically. Meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes. And the way meanings are mapped across different semiotic modes, the way some things can, for instance, be 'said' either visually or verbally, others only visually, again others only verbally, is also culturally and historically specific. [...] But even when we can express what seem to be the same meanings in either image-form or writing or speech, they will be realized differently. For instance, what is expressed in language through choice between different word classes and clause structures, may, in visual communication, be expressed through the choice between different uses of colour or different compositional structures. And this will affect meaning. Expressing something verbally or visually makes a difference. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 2).

Baldry e Thibault (2006), por sua vez, sustentam que o enfoque multimodal “[...] reconhece que os textos são constituídos de níveis textuais múltiplos que se conectam e cujo sentido é produzido pela constante interação entre as unidades textuais maiores e menores”.¹⁰ Lemke (2002) também entende a língua como um sistema semiótico que constitui significados quando interage conjuntamente com outros sistemas:

[...] toda semiose é multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN 1996, MITCHELL 1994): você não pode construir um sentido baseadas em apenas um determinado sistema de recurso semiótico. [...] o fato de que todos os significantes são fenômenos materiais cujo potencial de significação não pode ser exaurido por um único sistema de traços contrastivos a fim de construir e de analisar sentidos. [...] A linguagem e a representação visual desenvolveram-se cultural e historicamente a fim de complementarem-se e de completarem uma a outra, de serem coordenadas e integradas.¹¹ (LEMKE; 2002, p. 301-302).

A proposta de observação paralela de Baldry e Thibault (2006) dos diferentes modos semióticos, ou modos de linguagem, que formam um mesmo signo em uma peça audiovisual nos textos de gênero vídeo-fílmicos, tais como linguagem verbal, imagens e gestos, a partir dos contextos de cultura e de situação em que interagem é feita com a finalidade de apreender os significados e as funções presentes no material de análise: “[...] Nós, portanto, iniciamos o estudo das relações todo-parte dentro e entre os textos multimodais com o contexto da situação, com o gênero e com o contexto da cultura”.¹²

Kress e van Leeuwen (2001), por sua vez, propõem que os sentidos são realizados sem hierarquia em quatro domínios da prática social:

- a) **discurso** – os conhecimentos socialmente construídos da realidade (modo de representar);
- b) **design** – o meio de realizar discursos no contexto determinado pela situação de comunicação e de transformá-los em (inter)ação social (modo de agir ou gênero);

¹⁰ [...] views texts as consisting of multiple, interacting textual levels that make their meaning through the constant interplay of smaller and larger textual units. (BALDRY; THIBAUT, 2006, p. 55).

¹¹ [...] all semiosis is multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; MITCHELL, 1994): you cannot make meaning that is construable through only one analytically distinguishable semiotic resource system. [...] the fact that all signifiers are material phenomena means that their signifying potential cannot be exhausted by any one system of contrasting features for making and analyzing meaning. [...] Language and visual representation have coevolved culturally and historically to complement and supplement one another, to be coordinated and integrated. (LEMKE; 2002, p. 301-302).

¹² [...] We have thus made a start to the study of the whole-part relationships within and between multimodal texts, with context of situation, genre and context of culture. (BALDRY; THIBAUT, 2006, p. 56).

- c) **produção** – a articulação na forma material do evento semiótico ou a produção material do produto semiótico (mídia); e
- d) **distribuição** – a preservação e a reprodução dos eventos e dos produtos semióticos.

Desse modo, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), o discurso corresponde aos elementos semióticos das práticas sociais que as pessoas podem experimentar como diversão, como estilo e como parte da vida cotidiana, bem como sentir o poder exercido sobre eles em diferentes atividades comunicativas da realidade social criada por meio da comunicação multimodal, tais como a política, a tecnologia, a mídia e a indústria cultural e do entretenimento.

Em suma, a análise sociossemiótica do texto multimodal proposta por Kress, Leite-García e van Leeuwen (1997) pressupõe como características dos textos multimodais que:

- a) em toda produção ou leitura de textos, há sempre um conjunto de modos semióticos;
- b) as potencialidades específicas de comunicação e de representação de cada modo são produzidas culturalmente, apesar de serem inerentes a cada modo;
- c) é preciso ler esses textos como sendo coerentes em si mesmos;
- d) tantos os produtores quanto os leitores têm poder em relação aos textos;
- e) signos complexos – textos – surgem do “interesse” do produtor do texto, que pode ser tanto o escritor como o leitor;
- f) “o interesse” descreve a convergência de um conjunto complexo de fatores: histórias socioculturais, contextos sociais atuais, incluindo avaliações do produtor de signos sobre o contexto comunicativo; e
- g) “o interesse” em uma comunicação efetiva e em representações aptas significa que os produtores de signos escolhem significantes (formas) apropriados para expressar significados (sentidos) sem que a relação entre significante e significado seja arbitrária, mas motivada.

Em razão do que foi exposto, ao combinar a TSSM com a ADC nesta pesquisa, eu pretendo desvelar como os efeitos potenciais de sentido do silêncio, das atitudes e das identidades constituídas nos **discursos** comunicados por meio dos recursos semióticos e dos modos comunicativos, além do nível linguístico, e realizados nos vídeos de nosso *corpus* por meio de seu **design**, ou de diferentes **gêneros** comunicativos, naturalizam e legitimam relações de poder e ideologias que moldam e que difundem esses discursos, permitindo ou restringindo

diferentes formas de interação social (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Nesse sentido, Machin (2013) afirma que:

[...] Os modelos que Kress e van Leeuwen oferecem em seu trabalho, *Reading Images*, entre outros, diferiram de outras tradições semióticas, na medida em que não estavam tão interessados em elementos visuais individuais e como eles simbolizavam ou conotaram idéias e valores, mas no repertório subjacente de escolhas, de potenciais de sentido, aos quais os comunicadores poderiam recorrer. Em seu trabalho anterior, eles sugeriram que, à maneira das tradições em linguística, buscamos a gramática subjacente da comunicação visual e a sintaxe das imagens. E é esse senso dos potenciais de sentido disponíveis da linguagem que tem sido um componente importante dos CDS [Estudos de Discurso Crítico] baseados em linguística, que também pode ser importante para os MCDS [Estudos de Discurso Multimodal Crítico]¹³. (MACHIN, 2013, p. 348).

A leitura dos vídeos de nosso *corpus* na perspectiva sociosemiótica multimodal considerará como válidos para análise os pressupostos da linguagem multimodal e seu foco recairá apenas sobre dois domínios da prática social, o discurso e o *design*, porque os vídeos analisados foram produzidos sem finalidade comercial e não são institucionais. Para tanto, adotarei a GDV do Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) que orienta a análise multimodal dos significados representacional, interacional e composicional identificados no *corpus* em diálogo com a visão de mundo, com as relações sociais, com a coerência interna e externa (contexto) do texto dos vídeos analisados, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Estrutura básica da GDV

Categoria	Classificação
Significado representacional	- Estrutura narrativa - Estrutura conceitual
Significado interacional	- Contato - Distância social - Perspectiva - Modalidade
Significado composicional	- Valor da informação - Saliência - Enquadramento

¹³ [...] The models Kress and van Leeuwen have offered across their work, from *Reading Images* and beyond differed from other semiotic traditions in that they were not so much interested in individual visual elements and how they symbolised or connoted ideas and values, but in the underlying repertoire of choices, of meaning potentials, that communicators could draw upon. In their earlier work they suggested that in the manner of traditions in linguistics we look for the underlying grammar of visual communication and the syntax of images. And it is this sense of the available meaning potentials of language that has been a major component of linguistic based CDS which can also be important for MCDS. (MACHIN, 2013, p. 348).

Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 59, 74, 149, 210.

De acordo com o quadro 1, o enfoque multimodal compreende todos os modos de representação social que entram nos modos de representação em uma comunicação efetiva. Segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), as representações implicam a escolha, pelos produtores de signos, de significantes (formas) que expressem sentidos por meio de uma relação socialmente motivada e não arbitrária. No quadro abaixo, descrevo as duas estruturas de representações básicas da GDV, estrutura narrativa e estrutura conceitual.

Quadro 2 – Significado Representacional

SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	
O significado representacional apresenta o desenvolvimento de ações e de eventos, processos de mudança e disposições espaciais transitórias. Ele constitui-se de:	
Categoria	Definição
1) ESTRUTURA NARRATIVA	Representada por vetores (traço indicador de direção) que indicam a realização de uma ação ou de um evento durante o processo de interação entre dois participantes por meio da transitividade entre os elementos verbais e visuais.
No processo narrativo, o vetor nos permite distinguir a:	
Ação	O ator é participante da ação da qual o vetor emana (o vetor parte do ator) em direção a uma meta (pessoa ou objeto que sofre a ação do ator).
Reação	O participante que dirige o olhar do qual o vetor emana (o olhar de um participante reflete em outro) é chamado de reator . A expressão facial e o olhar do reator têm de ser visualizados pelo leitor de imagens.
A reação pode ser:	
Verbal	O participante conecta-se ao enunciado por meio do vetor (a fala do participante, ou dizente, é representada por meio de um balão de fala).
Mental	O experienciador conecta-se ao fenômeno por meio do vetor. O fenômeno pode ser formado pelo seu pensamento (o pensamento do experienciador, ou participante, é representado por meio de balão de pensamento) ou por outro participante .
2) ESTRUTURA CONCEITUAL	Classifica os participantes envolvidos, representando-os conforme suas particularidades.
A estrutura conceitual representa a essência atemporal e estável dos participantes por meio da classe, da estrutura ou do significado. Ela compreende os seguintes processos :	
Classificatório	As taxonomias relacionam os participantes entre si. Assim, o papel de um grupo de participantes estará subordinado ao de outro participante, o superordenado.
Analítico	Dois tipos de participantes em termos da estrutura conceitual “parte-todo” existem: o portador , que se relaciona ao “ todo ”, e seus atributos possessivos , que se relacionam às “ partes ” do portador.
Os processos analíticos subdividem-se em:	
Estruturado	Apresenta o portador (o todo).
Desestruturado	Apresenta um ou mais atributos possessivos do portador (as partes).
Simbólico	O que “significa” o participante da imagem ou o que ele “é”.
Os processos analíticos simbólicos subdividem-se em:	

Portador	O sentido ou identidade que ele estabelece na relação com o outro participante.
Atributo simbólico	O sentido ou identidade é representado por outro participante.

Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 45-113.

No quadro 2, os **participantes representados** referem-se às pessoas, aos lugares e aos objetos descritos na imagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Ambos os participantes representados e interativos são salientados pelos componentes do significado interacional, os quais descrevo no quadro abaixo.

Quadro 3 – Significado interacional

SIGNIFICADO INTERACIONAL	
O significado interacional diz respeito à proximidade ou ao distanciamento entre o participante representado na imagem e o leitor de imagens (participante interativo) e é formado pelos seguintes elementos:	
Categoria	Definição
A) CONTATO (C)	Relaciona os participantes representados com o leitor de imagens por meio dos vetores que a linha dos olhos dos participantes representados forma. Sua conexão com os leitores de imagens estabelece o contato entre eles em nível imaginário.
O contato subdivide-se em duas funções:	
Demanda	O participante representado lança seu olhar em direção ao leitor de imagens. O olhar (e/ou o gesto) do participante representado estabelece uma relação imaginária com o participante por solicitar algo do leitor de imagens.
Oferta	O participante representado torna-se o objeto do olhar daquele que o lê. Ao ser lido, ele não é mais o sujeito do ato de olhar. O participante da imagem, de acordo com Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), torna-se o objeto de contemplação do leitor de imagens, que se comporta como um espectador invisível.
B) DISTÂNCIA SOCIAL (D) (ou Afinidade social)	A relação imaginária de maior ou de menor distância social entre os leitores de imagens e os participantes representados na imagem. A interação dos participantes representados na imagem os expõem perto ou longe do leitor de imagens.
Kress e van Leeuwen utilizam três desses enquadramentos idênticos aos da fotografia e do cinema para organizar sua linguagem:	
Plano fechado	Visualização da cabeça e dos ombros do participante representado (caráter pessoal).
Plano médio	Visualização de sua imagem até o joelho (caráter social).
Plano aberto	Visualização de todo o corpo do participante representado (caráter impessoal).
C) PERSPECTIVA (P)	As atitudes dos participantes representados são socialmente determinadas pelo ângulo, ou pelo ponto de vista adotado, que estabelece identidades por meio da transitividade que a vetorização do olhar entre eles e o leitor de imagens proporciona.
Os ângulos são três:	
Frontal	O leitor de imagens envolve-se com o participante representado (transitividade).

Oblíquo	O participante representado visto de perfil provoca uma sensação de alheamento, como se a imagem representada não fizesse parte de nosso universo (intransitividade).
Vertical	A câmara posicionada em cima capta de cima para baixo o participante representado, o que confere uma posição de poder ao leitor de imagens em relação ao objeto. A câmara posicionada em baixo capta de baixo para cima o participante representado, o que confere uma posição de submissão do leitor de imagens em relação ao objeto. A câmara no mesmo nível do olhar do participante representado e do leitor de imagens estabelece, entre eles, uma relação de igualdade (bitransitividade).
D) MODALIDADE (M)	As imagens representam o mundo real, de modo natural (realis), ou imaginário (irrealis). Sua relação com a credibilidade das afirmações sobre o mundo exibidas nelas depende do que possibilitou criar imagens que representam coisas; dos aspectos mais próximos possíveis do real, da objetividade, ou do irreal, como se não existissem, ou dos marcadores ou pistas de modalidades que determinam o nível de realidade representado pela imagem.
Os marcadores ou pistas de modalidades são:	
Utilização da cor	Saturação, diferenciação e modulação.
Contextualização	Uma escala de ausência de cenário até o cenário mais detalhado (profundidade e representação mais concreta ou abstrata por meio de técnicas de perspectiva).
Iluminação	Uma escala de maior luminosidade ou sombra até a ausência de luz.
Brilho	Uma maior ou menor luminosidade em um ponto específico (do nível máximo de brilho até os tons de cinza).
A escolha das cores que é feita de forma consciente e explícita baseada nos referenciais culturais e históricos de uma dada sociedade, sem relacionar-se com preferências pessoais ou com a personalidade individual, exerce influência sobre o indivíduo, cativando-o e estimulando-o durante sua leitura da imagem (VAN LEEUWEN, 2011). Para Kress e van Leeuwen (KRESS; VAN LEEUWEN 2002, p. 366 <i>apud</i> VAN LEEUWEN, 2011, p. 57), os traços distintivos das cores apresentam usos específicos que definem os sistemas de cores existentes, aos quais van Leeuwen (2011) atribui valores em dez escalas a fim de analisar as cores como potenciais de sentido ou como potenciais metafóricos:	
Saturação	A escala se estende das manifestações mais puras e intensas de cor (tendendo para preto), significando exuberância ou vulgaridade, até às mais pastéis (tendendo para branco), significando ternura e sutileza ou frieza e repressão.
Diferenciação	A escala se estende do monocromático, significando restrição ou timidez, até a máxima utilização da paleta de cores, significando aventura, diversidade ou exuberância.
Modulação	A escala se estende da cor mais modulada/texturizada, significando uma verdade naturalista por ser específica ou excessivamente detalhada, até a cor mais lisa, significando uma verdade abstrata por ser genérica ou simplicidade e ousadia.
Valor	A escala cinza, que se estende do máximo de luz (branco) até o máximo de escuridão (preto), significa intensidade espiritual, asceticismo e austeridade.
Pureza	A escala se estende dos vermelhos, azuis ou amarelos mais puros, significando pureza, até o hibridismo máximo, significando mistura ou impureza.
Transparência	A escala que se estende do mais transparente (a luz atravessa a cor) até o translúcido (luz parcialmente bloqueada) e o opaco significa leveza e elevação espiritual.
Luminosidade	A escala de cores mais claras e saturadas são mais luminosas porque brilham por dentro e significa esplendor e glamour ou sobrenaturalidade e divindade.
Luminescência	A escala de cor emitida/transmitida diretamente por uma fonte de luz significa sobrenaturalidade.

Brilho	A escala de cor que resulta da luz refletida por superfícies coloridas (como o dourado) significa brilho e que foi acendido.
Temperatura	A escala se estende da extremidade azul, significando frieza, calma, distância e segundo plano/mais baixo, até a extremidade vermelha, significando saliência, calor, energia e primeiro plano/mais alto.

Fonte: KRESS; VAN LEEUWWEN, 2006 [1996], p. 114-174.

No quadro 3, os **participantes interativos** são os leitores da representação visual no contexto de recepção e os produtores da representação visual no contexto de produção. A posição do participante representado ou o seu destaque na imagem em relação a outros recursos semióticos produz efeitos potenciais de sentidos diferentes, conforme quadro abaixo.

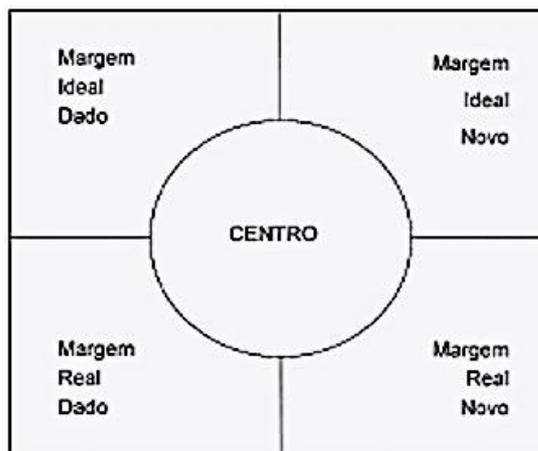
Quadro 4 – Significado Composicional

SIGNIFICADO COMPOSICIONAL	
No sentido composicional do texto , os elementos visuais da imagem são organizados e/ou combinados para que ela faça sentido, integrando elementos representacionais e interacionais em uma composição textual. Ele é formado pelos seguintes elementos:	
Categoria	Definição
VALOR DA INFORMAÇÃO (VI)	A informação é considerada uma estrutura ideológica baseada no ponto de vista particular do leitor de imagens e do participante representado, de acordo com a forma como estão posicionados na imagem, “esquerda-direita”, “topo-base” ou “centro-margem”.
SALIÊNCIA (S)	A maior ou menor ênfase atribuída a certos elementos na imagem em relação a outros pode atrair ou não a atenção do leitor de imagens em diferentes níveis: plano de fundo ou primeiro plano, tamanho, contrastes de tons ou de cores, diferenças de nitidez etc.
ENQUADRAMENTO (E) (ou Moldura)	Os elementos do texto fortemente posicionados no enquadramento visual revelam conexão entre os elementos da composição se estiverem visualmente unidos por meio de vetores, das continuidades ou similaridades de formato visual e de cor e da ausência de enquadramento da imagem. Os elementos do texto fracamente posicionados no enquadramento visual revelam desconexão entre os elementos da composição se estiverem visualmente separados uns dos outros por meio de linhas, de aspectos do enquadramento da imagem, de espaços vazios entre os elementos e de descontinuidades de formato visual e de cor.
Assim, o universo do discurso compreende o conteúdo representacional do texto em análise.	

Fonte: KRESS; VAN LEEUWWEN, 2006 [1996], p.175-214.

As categorias da GDV, saliência, valor da informação e enquadramento, serão utilizadas na análise das imagens dos vídeos analisados de acordo com as dimensões do espaço visual de cada *frame*, as quais são ilustradas pela figura abaixo.

Figura 9 – Dimensões do espaço visual



Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 197, 209-210.

Na próxima seção, para a nossa aventura prosseguir, apresentarei alguns conceitos básicos. Por isso, explanarei um pouco sobre as questões de análise textual associadas ao significado representacional.

2.3 Análise de Discurso Crítica (ADC)

A ADC segundo Fairclough (1992), firmou-se como disciplina da Linguística em 1991 e estuda a linguagem como prática social, materializando historicamente no texto relações de controle, de discriminação, de dominação e de poder investidas de ideologia. Logo, a ADC tem por escopo as relações dos textos com as práticas sociais.

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), a vida social é objeto de estudo da Ciência Social Crítica, na qual se situa a ADC. Os autores (1999) denominam **discurso** os elementos semióticos das práticas sociais, a saber, a linguagem oral e escrita combinada com outras semioses, a comunicação não-verbal e as imagens visuais, que se materializam em textos e que são momentos das práticas sociais em articulação com outros momentos não-discursivos.

Como um modelo teórico-metodológico, a ADC dialoga de modo transdisciplinar com outras teorias sociais e métodos a fim de tratar das diversas práticas que constituem o processo social por meio de uma postura emancipatória que seja capaz de produzir transformações sociais. Entretanto, Fairclough (2003) afirma que uma abordagem transdisciplinar à teoria ou ao método analítico para uma análise social de discurso ainda é um projeto de longo prazo.

A análise de textos em sentido amplo, por meio da relação dialética entre prática e estruturas sociais, denomina-se Teoria Social do Discurso (TSD) e baseia-se na concepção de Halliday (1978; 1994) de linguagem como semiótica social, centrada nas funções sociais da

linguagem. Trata-se de uma abordagem linguístico-discursiva crítica, iniciada em 1985 por Norman Fairclough, que visa desvelar como a linguagem contribui para estabelecer poder e para reproduzir, manter e transformar a sociedade.

Seu primeiro modelo de análise linguístico-discursiva crítica, denominado Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), foi apresentado em 1992. Em 2003, alguns dos postulados de Fairclough foram reformulados em outro modelo de análise linguístico-discursiva crítica, denominado **abordagem relacional à análise de textos**.

Por um lado, o autor (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2016 [2001]; 2003) reconhece que a relação entre a língua e outros aspectos e elementos da vida social, como a ideologia, contribui para a mudança social que afeta o discurso como expressão de práticas sociais, ou seja, a construção dos sujeitos e de suas identidades, das relações sociais e dos sistemas de conhecimentos e de crenças. Fairclough relaciona, então, essas três dimensões sociais do discurso às funções da linguagem de Halliday.

Por outro, Fairclough (2016 [2001]) enfatiza o papel vital que o discurso desempenha para constituir, reproduzir, contestar e reestruturar identidades por meio da **função identitária**, que estabelece identidades sociais aos atores sociais; da **função relacional**, que estabelece modelos de relações sociais, e da **função ideacional**, que estabelece sistemas de conhecimento e de crença. Posteriormente, Fairclough (2003) substituiu essa nomenclatura por outra, – os significados identificacional (função identitária) e acional (função relacional) –.

Fairclough (2003) compreende os textos como multifuncionais, mas, em vez de funções da linguagem, apresenta três significados para os textos:

- a) **representacional** – a representação de aspectos do mundo físico, mental e social em textos;
- b) **acional** – os significados de um texto como modo de (inter)ação em eventos sociais; e
- c) **identificacional** – a construção e a negociação da identidade dos indivíduos. Ele não distingue a função textual das demais, optando por incorporá-la ao significado acional.

Fairclough (2003) faz uma análise linguística de textos mais detalhada baseada nos diferentes significados da linguagem, ampliando o diálogo entre as duas teorias sobre as práticas e estruturas sociais. Ele propõe uma abordagem relacional à análise de textos, partindo de sua visão relacional dos textos, com vários níveis de análise que se relacionam entre si. Segundo Fairclough,

[...] O nível do discurso é aquele no qual as relações entre gêneros, discursos e estilos são analisadas – eu as chamo de relações “interdiscursivas”. O nível do discurso é intermediário, um nível que medeia entre o texto *per se* e seu contexto social (eventos, práticas e estruturas sociais). Discursos, gêneros e estilos são elementos de textos e são também elementos sociais. Nos textos, eles são organizados em relações interdiscursivas, relações nas quais diferentes gêneros, discursos e estilos podem ser “misturados”, articulados e tecidos de maneira particular. Como elementos sociais, são articulados de maneira particular em ordens de discurso – os aspectos linguísticos de práticas sociais nos quais a variação linguística é socialmente controlada. Esses itens fazem a ligação entre o texto e outros elementos do social, entre as relações internas do texto e suas relações externas.¹⁴ (FAIRCLOUGH; 2003, p. 37).

Na tabela abaixo, descrevo a abordagem relacional à análise de textos.

Quadro 5 – Abordagem relacional à análise de textos

ABORDAGEM RELACIONAL À ANÁLISE DE TEXTOS			
NÍVEL DAS RELAÇÕES EXTERNAS DOS TEXTOS – Contexto social			
Relações externas	Definição	Descrição	
INTERTEXTUALIDADE (presença explícita de outros textos em um texto)	Segundo Fairclough (2016 [2001], p. 119): “[...] Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”.	O contexto intertextual de produção.	
ESTRUTURAS SOCIAIS - Contexto social de consumo	Semiose (Línguas)	Sistema linguístico como instituição cujas normas e códigos orientam os agentes sociais.	
PRÁTICAS SOCIAIS - Contexto institucional de distribuição (práticas discursivas articuladas dentro de um campo social, ou ordem de discurso)	Ordens de discurso* (momentos semióticos das práticas sociais) <i>*Ver campo social.</i> Análise estrutural: • de aspectos linguísticos de práticas sociais nos quais a variação linguística é	Gêneros (modos de agir)	Significado acional
		Discursos (modos de representar) – temas principais sobre o mundo e	Significado representacional

¹⁴ [...] The level of discourse is the level at which relations between genres, discourses and styles are analysed — ‘interdiscursive’ relations as I call them. The level of discourse is an intermediate level, a mediating level between the text *per se* and its social context (social events, social practices, social structures). Discourses, genres and styles are both elements of texts, and social elements. In texts they are organized together in interdiscursive relations, relations in which different genres, discourses and styles may be ‘mixed’, articulated and textured together in particular ways. As social elements, they are articulated together in particular ways in orders of discourse — the language aspects of social practices in which language variation is socially controlled. They make the link between the text and other elements of the social, between the internal relations of the text and its external relations. (FAIRCLOUGH; 2003, p. 37).

- Rituais associados a determinadas instituições e organizações.	socialmente controlada e	- ponto de vista particular do qual o mundo é representado.		
	<ul style="list-style-type: none"> da relação que fazem entre o texto (relações internas) e outros elementos do social (relações externas). 	Estilos (modos de ser)	Significado identificacional	
	<p>*Campo social (os elementos da vida social são elementos das práticas e dos eventos sociais)</p> <ul style="list-style-type: none"> Os elementos da vida social constituem e são constituídos simultaneamente pelos discursos das práticas sociais e pelas representações do mundo dos eventos sociais. 	Instrumentos (meios, tecnologias)		
		Objetos		
		Tempos e espaços		
		Atividades sociais (ação e interações)		
		Relações sociais (mundo social, formas institucionais)		
		Pessoas (identidades sociais)	Atitudes	Valores
			Histórias	Crenças
		Formas de conhecimentos		
EVENTOS SOCIAIS - Produção e consumo	Textos (orais, escritos, visuais, sonoros etc, cuja combinação constitui os textos multimodais)	Ações e suas relações sociais		
		Representações do mundo	*(campo social)	
		Identificação de pessoas		
NÍVEL DAS RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS – Discurso				
Relações interdiscursivas	Definição	Descrição		
DISCURSO (constituição de um texto com base numa configuração de tipos de texto, ou convenções discursivas)	Gêneros	<p>Análise textual – as relações entre os níveis do discurso são realizadas formalmente como elementos de textos.</p> <p>Análise interacional – como os níveis do discurso são misturados, articulados e tecidos de maneira particular.</p>		
	Discursos			
	Estilos (identidades pessoais)			
NÍVEL DAS RELAÇÕES INTERNAS DOS TEXTOS – O texto em si				
Relações internas	Descrição			
RELAÇÕES SINTAGMÁTICAS - Relações de realização formal	Semânticas			
	Gramaticais			
	Lexicais			
	Fonológicas			
RELAÇÕES PARADIGMÁTICAS - Relações com sistemas de conhecimento e de crença	Escolhas			
	Ausências significativas			

Fonte: adaptado de FAIRCLOUGH, 2003.

Em sua **abordagem relacional à análise de textos**, Fairclough (2003; 2006) busca compreender de forma dialética as **relações externas** (intertextualidade, prática social, estrutura social e os três elementos de ordem de discurso – ações, representações e identificações) e **internas** (fonológica, lexical, gramatical e semântica) dos textos.

Por um lado, os três elementos de ordem de discurso (momentos semióticos das práticas sociais) – chamados de gêneros, ou modos de (inter)agir, de discursos, ou modos de representar, e de estilos, ou modos de identificar(-se) – são elementos das práticas sociais (práticas discursivas articuladas dentro de um campo social, ou ordem de discurso) que se inter-relacionam a três significados do discurso: acional, representacional e identificacional, respectivamente, e que são interdependentes das práticas sociais e entre si.

Por outro, a relação entre estrutura social, – os potenciais de sentido da linguagem como semiose (sistema linguístico como instituição cujas normas e os códigos orientam os agentes sociais) –, e eventos sociais, que são materializados em textos orais, escritos, multimodais, sonoros etc, é intermediada pelas práticas sociais – rituais associados a determinadas instituições e organizações –.

Ao tratar da **análise textual** em seu manifesto para a análise crítica de discurso, Fairclough (2003) enfatiza a análise **gramatical** e **semântica** para a análise linguística de texto, mas faz referência à análise interdiscursiva e aos aspectos das ordens de discurso, que articulam a linguagem com outros elementos sociais não-discursivos da prática social.

Ao tratar da **análise de discurso (textual/interacional)**, Fairclough (2003) apresenta três maneiras como o discurso figura em práticas sociais:

- a) **gênero** – a linguagem ou outros tipos de semiose como elemento irreduzível da vida social (discurso como substantivo abstrato, usado no singular), ou seja, como parte da atividade social dentro da prática social;
- b) **discursos** – a linguagem como maneiras particulares de representar parte do mundo que são inerentemente posicionadas (discurso como substantivo concreto, pode ser usado no plural), ou seja, como representação (um processo de construção social de práticas sociais, incluindo a construção reflexiva de si mesmo); e
- c) **estilos** – a linguagem como parte das formas particulares de ser, das identidades sociais ou pessoais particulares conjuntamente com expressões corporais, ou seja, como modos da pessoa constituir identidades.

Ao tratar da **análise social (estrutural)**, Fairclough (2003) enfatiza a análise das relações dos textos com outros elementos de **eventos sociais** (ações, representações e identificações) e com **práticas e estruturas sociais**. Ele propõe que a análise e a pesquisa sociais adotem alguma forma de análise de discurso junto com outras formas de análises por entender que a língua se conecta dialeticamente a outros elementos da vida social.

Das questões de análise textual citadas por Fairclough (2003) e associadas ao significado representacional, serão analisadas nesta pesquisa a representação de atores sociais e da violência no contexto escolar. Das questões associadas ao significado acional, serão analisados nesta pesquisa elementos da prática social da violência escolar que interferem na constituição identitária de atores sociais. Das questões associadas ao significado identificacional, serão analisadas as identidades construídas em uma escola pública do DF com base na violência e na TRAS.

2.3.1 Alguns conceitos da ADC

A ADC (FAIRCLOUGH, 2016 [2001]; 2003; 2006) situa-se entre o texto e o contexto social (eventos, práticas e estruturas sociais) e implica a relação dialética entre as relações internas e externas dos textos, que são mediadas por relações interdiscursivas, é a chamada “mediação textual da vida social” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Os efeitos causais e sociais dos textos (FAIRCLOUGH, 2003), vistos como parte dos eventos sociais, dependem dos processos de construção de potenciais de sentido pelas relações de poder e pela ideologia, no plano econômico e político, e pela hegemonia, que trata, no plano cultural, dos valores e das identidades culturais. Entretanto, somente se esses processos forem analisados criticamente, poderemos desvelar como esses efeitos contribuem para sustentar ou transformar a ideologia e a hegemonia.

Segundo Fairclough (2001; 2003),

- a **ideologia** é a representação ou visão de mundo que pode ser mostrada a fim de contribuir para o estabelecimento, para a manutenção ou para a mudança das relações sociais de poder, de dominação e de exploração. Para tornar-se uma modalidade de poder, ela deve ser legitimada em forma de interação (gêneros) e imposta a modelos existentes e identidades (estilos). Fairclough considera a ideologia dialética (2016 [2001]), pois os atores sociais são moldados pelas práticas discursivas, bem como capazes de remodelá-las e de reestruturá-las; e
- a **hegemonia** é o conceito de Gramsci (1999) de poder e de luta pelo poder em

sociedades capitalistas, segundo o qual o poder depende mais do consentimento, da aquiescência e da ideologia que da força. A disputa pelo discurso na luta hegemônica implica o discurso, a dominação e a naturalização de certas representações.

A escola é um lugar de práticas sociodiscursivas, como o letramento, a oralidade e a linguagem visual, decorrentes de lutas hegemônicas nem sempre explícitas. Por meio desses símbolos e de códigos, determina-se como os estudantes devem agir e interagir no ambiente escolar e delimitam-se seus espaços.

No contexto escolar, a cultura particular da classe hegemônica está presente nos textos de documentos oficiais, cujos discursos representam espaços de poder, nos quais identidades são forjadas por meio de discursos políticos, e nas relações de força entre grupos sociais materializadas em produtos que devem ser trabalhados em sala de aula:

- a) disciplinas selecionadas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/MEC), do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e do Currículo em Movimento da Educação Básica (GDF) ou da Base Nacional Curricular Comum (BNCC/MEC);
- b) conteúdos selecionados, vinculados a ideologias hegemônicas; e
- c) gêneros discursivos selecionados, vinculados a posições sociais hegemônicas.

Por um lado, a escola é uma instituição social relevante para estabelecer poder, pois pode legitimar e valorizar alguns grupos e atores sociais, bem como silenciar ou excluir outros a fim de reproduzir e de manter o equilíbrio entre as relações de poder na sociedade. Suas convenções discursivas e práticas sociais naturalizam ideologias e relações sociais que permitem reproduzir e manter a visão de mundo de um grupo social que ocupa a posição de supremacia na sociedade por meio do governo, das instituições do Estado e do uso da força. Por outro, ela pode transformar a sociedade por meio de uma crítica emancipatória de práticas sociais, como a relativa ao silêncio de quem ocupa uma posição subalterna (SPIVAK, 2010), desvelando como tende a reforçar a inocência, a alienação ou a ignorância dos estudantes, e como conscientizar que também pode se tornar uma resistência a esse equilíbrio de poder.

Na próxima seção, explanarei um pouco mais sobre a luta pelo poder, com o foco nas categorias representação discursiva e identidade no contexto da violência escolar.

2.3.2 Discurso e identidades na escola: a representação como discursos particulares

A violência é um problema social que também repercute discursivamente no contexto escolar. As representações sociais sobre a prática social da violência no espaço da escola não são incorporadas pelos diferentes atores sociais de forma homogênea, uma vez que seus posicionamentos dentro dessa prática divergem. Nesse sentido, Fairclough (2003) afirma que:

[...] Discursos diferentes são diferentes perspectivas do mundo, e elas estão associadas às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, que, por seu turno, dependem de suas posições no mundo, suas identidades sociais e pessoais, e das relações sociais com outras pessoas. Discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou melhor como ele é visto), eles são também projetivos, imaginários, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real, e inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares. As relações entre discursos diferentes são um elemento das relações entre pessoas diferentes – eles podem complementar-se, competir entre si, um pode dominar o(s) outro(s), e assim por diante. Discursos constituem parte dos recursos com que as pessoas se posicionam no relacionamento umas com as outras – mantendo-se separadas, cooperando, competindo, dominando – e na tentativa de mudar os rumos pelos quais elas se relacionam¹⁵. (FAIRCLOUGH; 2003, p. 124).

Os efeitos desses posicionamentos, por sua vez, baseiam-se em representações discursivas de ideologias inculcadas nas identidades dos atores sociais, cujos diferentes modos de ação e de interação sociais podem ou não as legitimar a fim de manter relações implícitas de poder e de hegemonia (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Logo, as diferentes identidades que os atores sociais assumem podem ser continuamente transformadas em decorrência de relações de poder implícitas nas práticas de significação.

Os modos de construção e de produção das subjetividades por meio da linguagem constroem novas formas de imaginar a si mesmo, de imaginar o outro e de tratar as diferenças. Segundo Jodelet (1989, p. 36), a representação social é uma: “[...] forma de conhecimento elaborada e partilhada socialmente, tendo uma visão prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Desse modo, o lugar da linguagem verbal na análise

¹⁵ [...] Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people. Discourses not only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective, imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied in to projects to change the world in particular directions. The relationships between different discourses are one element of the relationships between different people — they may complement one another, compete with one another, one can dominate others, and so forth. Discourses constitute part of the resources which people deploy in relating to one another — keeping separate from one another, cooperating, competing, dominating — and in seeking to change the ways in which they relate to one another. (FAIRCLOUGH; 2003, p. 124).

das **representações sociais** é evidente: as palavras não traduzem diretamente as ideias, do mesmo modo que os discursos não refletem imediatamente as posições sociais (MOSCOVICI, 2015).

Giddens (2002), Bauman (2005) e Hall (2015) relacionam a autoidentificação (construção de identidades pessoais) e a identificação (construção de identidades sociais) de atores sociais a sistemas de representação sociodiscursiva, cujas relações de poder e processos de diferenciação social constroem de modo particular os lugares por meio dos quais os indivíduos podem se posicionar e falar. Nessa perspectiva, a **identidade** é construída dentro do discurso de forma relacional, instável e processual, permitindo que os indivíduos se constituam multiplamente nos eventos discursivos.

Por um lado, o processo de mudanças socioeconômicas em escala global causou descentramento das identidades pessoais e crise das antigas fontes de ancoragem das identidades sociais nas sociedades mundiais (GIDDENS, 1991; 1992; 2000; HALL, 2015). Segundo Moscovici (2015, p. 20, 54 e 61-63), a ancoragem é um: “[...] processo de assimilação do novo, ou não-familiar, ao que já existe, ou familiar, tornando-o conhecido, ou familiar, por meio da classificação e da nomeação das coisas e das pessoas”. A identidade e os sentimentos das pessoas têm sido profundamente afetados pelos espaços de sociabilidade humana que a modernidade tardia ampliou (GIDDENS, 1991; 2002) e a identificação do “eu”, marcada por um processo constante de intervenções (deslocamento) e de transformações ativas (fragmentação) (GIDDENS, 1991).

Por outro, a revolução tecnológica “[...] cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva” (BRASIL, 2000, p. 14). Novos grupos culturais surgem na cena social, fortemente engajados em lutas discursivas em prol da construção e da reafirmação de suas identidades ou melindrados pela posição de prestígio de identidades cuja hegemonia aprenderam a questionar (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Os atos da linguagem constituem, portanto, a identidade e a diferença, tornando-as produtos socioculturais e linguísticos. A indeterminação do espaço e do tempo decorrente da pós-modernidade desloca as relações sociais dos seus contextos até o momento habituais. Por conseguinte, as representações discursivas podem ser desconstruídas e mudar, como ocorre no discurso, pois as palavras ativam outros significados preexistentes, posicionando-os no tempo e no espaço em que são usadas.

A compreensão de que a subalternidade é uma posição e não uma condição social, apesar da posição de subalternidade poder ser mantida historicamente por muito tempo, implica

um lugar para eu analisar as falas e os silenciamentos no contexto da violência escolar. Além disso, o trânsito livre entre lugares de agência, diferentes lugares e posições subalternas pode ser buscado por meio da crítica emancipatória do contexto da violência escolar a fim de construir lugares onde o estudante enquanto sujeito da subalternidade pode se posicionar a fim de falar em conformidade com esse ponto de vista.

Ademais, as relações de subalternidade têm caráter político (SPIVAK, 2010). A produção da **consciência subalterna** (SPIVAK, 2010), a capacidade da crítica ao *status quo* tornar sujeitos os subalternos conscientiza sobre a situação de opressão e estabelece antagonismos sociais entre grupos dominantes e classes subalternas, decorrentes da relação social. Em vista disso, além da violência, outras práticas sociais que coexistem na sala de aula e na escola contribuem para a construção de identidades, o que também torna a escola um locus de crítica ao senso comum e pode permitir a passagem do locus subalterno para o locus enunciativo.

Dessarte, a construção de identidades que ocorre dentro da escola se relaciona simultaneamente e de forma imbricada com várias instituições sociais. Consequentemente, a fala do subalterno pode ser violenta ou pode refletir relações sociais violentas na escola com base em seu engajamento em lutas discursivas anti-hegemônicas. Logo, outros momentos da prática social que se articulam dialeticamente com discursos sobre a violência no espaço escolar influem na constituição identitária de atores sociais quando os atores internalizam esses discursos.

Por um lado, as representações discursivas sobre a violência, ao definir, ao silenciar e ao hierarquizar grupos e atores sociais dentro da escola, estabelecem assimetrias de poder, que interferem no seu acesso à esfera pública e que desvelam como um setor da população exerce seu domínio e controle sobre outros a fim de explorá-los. Por outro, as representações discursivas sobre violência podem ser uma forma de resistência ao *status quo* que estabelece antagonismos sociais entre classes subalternas e grupos dominantes dentro da escola, decorrentes da relação social. Elas podem refletir diferentes posições, – diferenças, resistência ao poder e emancipação –, e outras vozes que foram incorporadas de outros discursos e ideologias, bem como reposicionar grupos e atores sociais, transformando suas identidades a fim de agir sobre sua realidade social.

Posto isso, discutir como as identidades são constituídas e diferenciadas na escola com base na violência e na luta pela identidade é uma questão de discurso que integra a agenda da ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Na próxima seção, retomarei esta discussão do ponto de vista da Teoria da Representação dos Atores Sociais.

2.4 Teoria da Representação dos Atores Sociais (TRAS): a interdiscursividade

A Teoria da Representação de Atores Sociais mostra de que modo os atores sociais podem ser linguisticamente representados em um dado contexto sociocultural, sendo socialmente incluídos ou excluídos. Nesta pesquisa, busco aplicar essa teoria a um estudo discursivo crítico de dois vídeos, produzidos por estudantes do ensino médio. Das questões de análise textual citadas por Fairclough (2003) associadas ao significado representacional, nesta pesquisa, analisarei **a representação de atores sociais e da violência** no contexto escolar. Das questões associadas ao significado identificacional, focarei as identidades construídas com base na violência em uma escola pública do DF.

Ao analisar as imagens dos vídeos selecionados para esta pesquisa, eu me embasarei na concepção de van Leeuwen (2008) de que discursos podem ser representados linguisticamente e por outros modos semióticos, bem como no diálogo que estabelece entre a ADC e a TSSM. Além disso, o instrumental que o autor fornece possibilita observar o papel social que os envolvidos num discurso desempenham, ou seja, por meio da realização das representações, eu posso perceber a utilização de estratégias que atendem a determinados objetivos.

A expressão “atores sociais” é usada pelo autor (1997; 2008) como uma forma de representar as pessoas em um texto. Em seu estudo, ele sistematiza diferentes modos de representação de atores sociais no discurso. Essas escolhas representacionais estão ligadas a realizações linguísticas ou retóricas específicas (VAN LEEUWEN, 2008) que os incluem ou os excluem do discurso.

Fairclough (2003) e van Leeuwen (2008) afirmam que representações de práticas sociais são particulares e propõem que o sujeito pode ser reflexivo. Para Fairclough (2003) o significado representacional relaciona-se ao conceito de discurso, como modos de representação de aspectos do mundo, que podem ser representados de forma diversa, conforme a perspectiva de mundo adotada. Assim, para ele, atores sociais, em qualquer prática social, percebem e representam a vida social, com diferentes discursos, produzindo representações de outras práticas, assim como representações ‘reflexivas’ de sua própria prática. Para esses atores, tais representações são configuradas de acordo com o modo como eles se posicionam e são posicionados.

A construção das identidades, por conseguinte, é feita a partir dos eventos discursivos de que os atores sociais participam, podendo fragmentar-se como resultado da grande quantidade de contradições que as rodeiam e do elevado nível de reflexividade que sofrem. Assim, o sujeito é suficientemente consciente da estrutura e dos eventos com que se relaciona

e ativo para alterar a constituição de sua identidade e para lidar com ideologias e estruturas de poder estáveis, transformando as práticas sociais de forma particular por meio de sua recontextualização, ou seja, pela “[...] apropriação de elementos de uma prática social em outra, incluindo a anterior no contexto da contemporânea, e transformando-a de forma particular no processo” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 31).

Na visão de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), os significados são sociais, pois se relacionam a questões de poder e a ideologias. Nesse sentido, Fairclough (2003) também afirma que o modo como o ator social que participa de processos sociais é representado nos eventos sociais é socialmente construído porque as representações são ideológicas dentro de uma prática social e podem sustentar relações de dominação. Na/pela interação indivíduo e sociedade, a realidade vai sendo construída também por meio da linguagem, pelas pessoas (atores) e por meio das experiências individuais de acordo com sua compreensão do mundo. Desse modo, os indivíduos produzem mensagens caracterizadas pelas incongruências, diferenças e embates da vida social (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, *apud* FUZER, 2010).

Van Leeuwen (2008) propõe categorias sociológicas a partir da noção de **ator social** e analisa as formas como os atores sociais estão representados num texto a partir da noção de agência. A ADC busca verificar quais atores sociais estão representados e em que contextos estão representados como “agentes” e como “pacientes”. Entretanto, a agência sociológica nem sempre é realizada pela agência linguística, conseqüentemente um ator social nem sempre estará preenchendo, o papel do participante agente (experenciador, ator, dizente) no nível gramatical.

Segundo van Leeuwen (2008), as categorias de representação dos atores sociais são demonstradas como pertencentes a uma rede de sistemas linguísticos que contemplam escolhas léxico-gramaticais, como figuras retóricas, e a transformação do discurso, por processo de apagamento, de reestruturação e de (in)consistência linguística, dentre eles os processos de inclusão e exclusão.

De acordo com Fairclough (2003) e van Leeuwen (2008), outras categorias que são reconhecidas dentro das estratégias de **inclusão** e de **exclusão** dos atores sociais, bem como os diferentes graus de abstração na representação dos eventos sociais, a organização desses eventos e as informações acrescentadas a eles com intenções diversas conduzem às transformações que ocorrem no processo de recontextualização. As representações podem excluir ou incluir atores sociais segundo seus interesses e propósitos em relação à audiência a que se dirigem.

Segundo van Leeuwen (2008), a exclusão pode ocorrer por **supressão** (não há referência ao ator social em questão, nem à sua atividade no texto) ou **encobrimento** (o ator desaparece parcialmente ou é colocado em segundo plano). A inclusão, por sua vez, pode ocorrer por três tipos de subsistemas:

- a) como **pacientes** ou **agentes** em ações, muitas vezes, avaliadas como desvios ou de baixa estima ou, ainda, como criminosas, subservientes ou ruins;
- b) de modo **específico** ou **genérico**, por categorização biológica, que implica o uso de estereótipos étnicos, ou por categorização cultural com conotação negativa;
- e
- c) como indivíduo ou como grupo, neste caso (grupo) por **diferenciação** ou **homogeneização**, podendo-se negar às pessoas suas características e diferenças individuais, além de uma conseqüente atribuição a elas de uma única identidade.

A realização de representação de atores sociais num texto desvela efeitos potenciais da estratégia do autor, as quais podem ser excludentes ou includentes para servir aos interesses e propósitos em relação aos leitores/interlocutores a quem se dirigem. Para van Leeuwen (2008), o ator social pode ser radicalmente suprimido por duas razões: quando se pressupõe que os leitores/interlocutores já sabem quem ele é e para evitar que a representação detalhada de uma prática desperte algum tipo de reação, bloqueando-se o acesso ao seu conhecimento. Em ambos os casos, a exclusão de atores sociais da prática representada previne seu reexame e sua contestação.

Existem várias categorias apresentadas pelo autor que se subdividem em outras, as quais não pretendo aprofundar neste trabalho devido à amplitude das discussões. As identidades sociais nesta pesquisa serão descritas construídas e reconstruídas no discurso de sala de aula, em que os estudantes aprendem a construir significados sobre identidades na escola. Por isso, atendo-me apenas àquelas que aparecem nos vídeos selecionados para a análise e que estão relacionadas às categorias de exclusão e inclusão. Na análise das imagens nos vídeos selecionados para esta pesquisa, como expressão de representações sociais, observarei o significado representacional das práticas sociais e os discursos particulares sobre a violência que diferenciam e que constituem identidades para os atores sociais com base nas diversas manifestações da violência no espaço escolar representada pelo discurso multimodal no gênero vídeo.

Em razão do que foi exposto, desvelar como as representações sociodiscursivas podem excluir o ator social, por meio da supressão total ou mesmo por encobrimento, bem como podem incluir o ator social é uma questão que também integra a agenda da ADC

(CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), pois depende do modo como isso ocorre por meio de estruturas léxico-gramaticais e multimodais. Na próxima seção, explanarei como o conhecimento que a violência produz, enquanto problema social, pode levar à mudança emancipatória que a ADC postula (FAIRCLOUGH, 2003) antes de retomar as questões de pesquisa.

2.5 A violência escolar: uma crítica emancipatória

O papel socializador e educativo da escola pública como instituição social é traduzido no reconhecimento da identidade própria e do outro. De acordo com esse reconhecimento, ela se torna um lugar de conviver onde o adulto educador forma a identidade das futuras gerações por meio da mediação de todas as linguagens usadas para compartilhar significados. Os valores e as informações que esses significados compartilhados transmitem sobre as pessoas constituem suas identidades pessoais e sociais, como é descrito a seguir:

[...] Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimento que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura. Os processos de diferenciação na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo. (BRASIL, 1997, p. 34).

Entretanto, a pedagogia e a educação ainda não reconhecem que houve a passagem do sujeito racional e unitário do Iluminismo para o sujeito fragmentado e contraditório da Pós-Modernidade, ou modernidade tardia (HALL, 2015). Esse silenciamento contribui para acentuar a crise no ensino e nas relações interpessoais dentro da escola. Nesse contexto, a consciência da subalternidade (SPIVAK, 2010) pode expressar a violência das lutas discursivas anti-hegemônicas em suas diversas manifestações dentro da escola.

No Brasil, a violência está presente na exclusão social dos jovens, decorrente de uma desigualdade social histórica que gera insatisfações e reações de defesa, que podem ser identificadas como delinqüenciais ou não, por parte desse segmento da população (CALIMAN, 2005). Segundo Caliman (2005), o ambiente escolar reflete as relações sociais dos estudantes e reproduz as relações sociais violentas (violência institucional), de onde decorreriam as

agressões dos estudantes contra a instituição escolar e contra aquilo que ela representa (violência anti-institucional).

Em seu estudo sobre a violência, Minayo (2009) retrata a violência como fato humano e social, que permeia todas as sociedades, havendo sociedades mais violentas que outras. A definição de violência proposta por Minayo é: “[...] Ela consiste no uso da força, do poder e de privilégios para dominar, submeter e provocar danos a outros: indivíduos, grupos e coletividades” (MINAYO, 2009, p. 23). Caliman, por sua vez, considera a maioria dos casos de violência verbal, de atmosfera hostil, de falta de respeito e de episódios repetidos de incivildade dos estudantes no espaço escolar como **microviolências**, ou desordens comuns, por não serem penalizáveis pelo código penal brasileiro (CALIMAN, 2005). Nesse sentido, Abramovay (2005), afirma que:

[...] As incivildades não são necessariamente comportamentos ilegais no sentido jurídico. No entanto, elas consistem em infrações à ordem estabelecida que ocorrem na vida cotidiana. Mesmo não sendo aparentemente graves, são atos – como agressões verbais, xingamentos, atos de indisciplina, abuso de poder, etc. –, elas têm um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando um sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro. (ABRAMOVAY, 2005, p. 73).

Dessarte, a existência da previsão legal de pena para uma forma de violência é o que diferencia a macroviolência da microviolência. Circunstâncias sociais, ambiente cultural, formas de relações comunitárias e primárias, bem como idiosincrasias dos sujeitos podem transformar a agressividade, por exemplo, em uma violência que se enquadre no código penal brasileiro (MINAYO, 2009). De fato, o conceito de microviolência e de macroviolência estão imbricados. Segundo Minayo e Assis (1993), a manifestação da violência da delinquência tanto pode ser considerada crime pela sociedade como também manifestação da violência da resistência à submissão ou subjulgamento de pessoas e de grupos por outrem. Nesse sentido, CHARLOT (2002) ressalta a importância de distinguir três tipos de manifestação da violência na escola que contribuem para intensificá-la: a violência da escola, a violência contra a escola e a violência na escola.

A violência da escola é institucional, simbólica. Ela manifesta-se quando a instituição educacional reproduz e produz a sociedade em suas relações institucionais e interpessoais. A violência contra a escola e contra seu funcionamento é pedagógica e relacional. Ela manifesta-se quando há ressentimentos de certos jovens e famílias em relação àqueles que representam a instituição escolar, tais como diretores, professores e demais servidores. Esta violência

manifesta-se por meio da negligência e do abandono da educação, de agressões às autoridades da escola e da depredação do patrimônio escolar. A violência na escola é social. A violência urbana manifesta-se no espaço escolar por razões diversas das atividades da instituição escolar, tais como as invasões dos prédios de instituições de ensino por adolescentes ou por grupos de jovens. Como a violência urbana não é considerada violência escolar, a qual é tratada pela equipe gestora e pela comunidade escolar, esses jovens são encaminhados para órgãos de segurança pública.

A violência não era o tema do trabalho, mas, como foi recorrente nos vídeos analisados, tornou-se elemento de análise. As manifestações que provocam sérias consequências para a vida social e pessoal, segundo Bourdieu (2014), Giron (2010) e Minayo (1994; 2006; 2009), e que estão presentes nas representações discursivas sobre a violência nos vídeos produzidos por estudantes do CED Gisno são:

- **violência institucional** – refere-se a regras, a normas de funcionamento e a relações burocráticas e políticas das instituições que reproduzem estruturas sociais injustas a fim de criar um ambiente de interação social contínua baseado no mando e na obediência. Por exemplo, a forma como os serviços públicos são oferecidos, negados ou negligenciados. No caso da educação, a má qualidade do ensino.
- **negligência profissional** – refere-se ao desinteresse em atender o pleito e as necessidades vitais do indivíduo na esfera pública por ineficiência profissional ou por falta de compromisso político, demonstrando indiferença à situação de risco e de vulnerabilidade social a que estão sujeitos e à sua condição de autonomia. No caso da educação, a negação da existência dos direitos da criança e do adolescente e sua violação por meio de atitudes de omissão, de rejeição e de descaso.
- **violência simbólica** – refere-se ao posicionamento do indivíduo no espaço social consoante a produção e a reprodução de um discurso dominante sobre superioridade econômica, social ou simbólica, naturalizado no processo de socialização mediante crenças que o convencem das inferioridades dos sujeitos que estão à margem da sociedade, em condições de vulnerabilidades sociais e com os direitos violados. No caso da educação, as construções sociais que discriminam, que humilham, que inferiorizam e que excluem, desconsiderando a alteridade dos estudantes.

A violência pode ter por consequência uma percepção pública negativa sobre o desempenho das instituições democráticas que pode afetar a formação de identidade em nível local e pessoal. Ela impacta as interações sociais, provocando tensões entre as diferentes identidades que dela emergem e sobrecarregando atores sociais com exigências que não costumavam atender (WOODWARD, 2000). A implicação da questão social para a subjetividade é um fato, pois o comportamento do indivíduo é influenciado pelo ambiente social e pelas escolhas pessoais quando suas condições objetivas de vida não lhe oferecem a oportunidade de constituir-se como sujeito e como cidadão (MINAYO, 2006).

O discurso dos atores sociais, portanto, é influenciado socialmente. Um bom exemplo é como a percepção pública negativa sobre o desempenho das instituições de ensino públicas, combinada com a percepção docente negativa sobre a violência estrutural e institucional, afeta a constituição da identidade do professor, repercutindo negativamente em sua própria saúde. Nesse sentido, Freitas (2013) afirma que:

[...] Sob o olhar da psicodinâmica do trabalho, nota-se nos estudos aqui destacados a coexistência da dinâmica de prazer-sofrimento no trabalho docente. No entanto, identifica-se que o sofrimento sobressai e a sua procedência está na falta de reconhecimento social, no aumento da carga de trabalho e na desvalorização advinda dos baixos salários, do alto número de alunos e do excesso de aulas dadas. Assim sendo, o paradoxo em torno do trabalho docente, com maiores exigências para o professor de um lado, e a perda de reconhecimento social, de outro, produz nos contextos de trabalho docente um círculo de insatisfações geradoras de intenso desânimo e descrédito com o próprio trabalho. (FREITAS, 2013, p. 46).

Apesar de o discurso dos estudantes ser influenciado socialmente, ele também é socialmente constituído, por meio de suas interações sociais, e pode mudar sua posição na sociedade (FAIRCLOUGH, 2016 [2001]; 2003). Por meio de gêneros discursivos multimodais, como o vídeo, os estudantes podem se constituir como sujeitos e como cidadãos, constituindo novas identidades ao criar um ambiente em que reformulam práticas sociais, seja racionalizando, seja reinventando diferentes aspectos da vida em sociedade. Suas identidades também são fortalecidas ao permitir que seus relatos sejam ouvidos por uma audiência maior e fora da sala de aula, pois ela pode partilhar dos mesmos pontos de vista e valores.

As interações sociais dos estudantes dentro e fora do espaço escolar são importantes para análise a que se propõe esta pesquisa porque se relacionam com a violência, por isso relações de poder e discursos particulares também se tornaram elementos a ser analisados. A visibilização da palavra dos atores vitimizados no espaço escolar contribui para a desconstrução de violências em uma cultura hegemônica que estigmatiza o perdedor e que valoriza o herói,

perpetuando a violência ao sustentar um ideal de homogeneidade, o que permite identificar uma rotina escolar de padronização que influencia as situações de violências.

A palavra reflete e transpõe intolerâncias no debate da violência por meio da razão. O único processo de ação e de discurso capaz de fazer coincidir as diferenças e as similaridades entre as pessoas de forma consensual é o diálogo (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2013). Por meio do processo de troca e de composição de ideias, as pessoas adotam visões consensuais de ação que podem reformular suas próprias representações da realidade (MOSCOVICI, 2015).

Portanto, os conhecimentos reunidos sobre as representações discursivas sociais no gênero vídeo implicam uma visão crítica capaz de suscitar o debate sobre a necessidade de mudança e de influenciar a maneira de agir e de pensar da maioria (MOSCOVICI, 2015) porque a identificação do leitor de imagens em relação à situação de vulnerabilidade social dos participantes representados depende da construção social hegemônica de uma posição socialmente inferior para os estudantes da rede pública de ensino. Nesta pesquisa, procederei à compreensão, à explanação e à crítica emancipatória sobre a violência em suas diversas manifestações por eu acreditar que ela permite mudar esse quadro de violência. Segundo Arendt, a violência é incapaz de substituir o poder humano porque ele depende da pluralidade humana:

[...] A rejeição arendtiana da concepção do homem no singular, bem como sua postulação da pluralidade humana como fundamento de toda atividade política inovadora, está assentada na ideia de que a política tem a ver com a construção de um “mundo comum” artificial por meio de uma “pluralidade” de agentes, demarcando-se, portanto, em face do reino da natureza, concebido como a fonte de tudo aquilo que é “misteriosamente dado por nascimento”. (ARENDR, 2000, p. 334 *apud* DUARTE, 2010, p. 325).

Para esta pesquisa, a violência é uma construção social, pois resulta de processos e de interações entre os indivíduos dentro e fora do espaço escolar. Por se tratar de um processo social, as normas do ambiente educacional refletem relações que também podem ser configuradas como violências. Nessa perspectiva, buscarei discutir a visão de estudantes do ensino médio do CED Gisno sobre a violência escolar, destacando efeitos potenciais de sentido dos diversos tipos de manifestação de violência no espaço escolar que constituem e que diferenciam identidades para os atores sociais.

O fenômeno que gerou a inquietação da pesquisa levou à questão: Quais são as representações discursivas multimodais sobre a violência evidenciadas pelos estudantes do CED Gisno que trazem traços de identidades construídas com base em representações sociais da violência nos dois vídeos analisados? Assim, após a análise de imagens do texto multimodal

dos vídeos, este estudo buscará responder aos seguintes questionamentos, levantados com base na questão inicial da pesquisa (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FLICK, 2009):

- 1) que escolhas linguístico-discursivas e multimodais são feitas por estudantes do ensino médio do CED Gisno, DF, para representar socialmente a violência nos vídeos analisados?
- 2) como essas escolhas linguístico-discursivas e multimodais podem evidenciar diversas manifestações da violência em uma escola pública do DF?
- 3) como é constituída a identidade dos atores sociais na escola pública do DF com base nas diversas manifestações da violência nos vídeos analisados?
- 4) como os atores sociais se posicionam socialmente em relação à violência na escola pública do DF em que estudam?

Como pode ser percebido, eu reuni pistas sobre a violência e sobre a constituição de identidades. Agora, precisamos de uma bússola para não nos perder nessa aventura, não é mesmo?

No próximo capítulo, farei minha iniciação no percurso metodológico, organizado em três etapas. A primeira é a seleção dos vídeos. A segunda é a análise dos dois vídeos que compõem o *corpus* por meio da transcrição multimodal. A terceira é a análise das representações discursivas multimodais que estruturam as imagens nos vídeos, com foco sobre dois domínios da prática social, o *design* e o discurso.

3 INICIAÇÃO

*“Quando as coisas são investigadas, o conhecimento então se amplia,
a vontade então se torna sincera;
quando a vontade é sincera, o coração então se põe no caminho certo;
quando o coração está no caminho certo, a vida pessoal então é cultivada;
quando a vida pessoal é cultivada, a vida familiar então é regulada;
quando a vida familiar é regulada, então a vida nacional está ordenada;
e quando a vida nacional está ordenada, então há paz no mundo”.*
(Confúcio, Lun Yü)

Este capítulo visa delinear os mecanismos discursivos multimodais que utilizarei para analisar e para interpretar o significado representacional das práticas sociais e os discursos particulares sobre a violência nos dois vídeos analisados que diferenciam e que constituem identidades para os atores sociais com base nas diversas manifestações da violência no espaço escolar. Eu trilharei, então, o caminho que me levará a produzir as análises empreendidas nesta pesquisa, organizado em três tópicos: metodologia, dados, análise e discussão dos dados.

3.1 Sobre a iniciação

Esta pesquisa é qualitativa e foi organizada de acordo com o arcabouço teórico-metodológico da ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) a fim de combinar teorias sociosemióticas multimodais, sociossemânticas e linguísticas para responder às questões de pesquisa.

Primeiro, apresento o contexto da investigação; os sujeitos participantes; o *corpus* e o método de coleta de dados. Segundo, apresento as categorias analíticas selecionadas para a análise descritivo-interpretativa dos dados levantados por meio da análise semiológica das imagens dos vídeos analisados (BAUER; GASKELL, 2015), com adaptações, e da matriz de transcrição multimodal de Baldry e Thibault (2006), com adaptações; e para a análise multimodal, com o auxílio da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Terceiro, apresento as categorias selecionadas para a análise discursiva crítica dos aspectos sociais de representação da violência, que se baseia na ADC (FAIRCLOUGH, 2016 [2001]; 2003), e as categorias sociossemânticas selecionadas para a análise de seus efeitos sobre a constituição de identidades no espaço escolar, que se baseia na TRAS (VAN LEEUWEN, 1997; 2008; MOSCOVICI, 2015), o que compreende a análise linguística e interdiscursiva de textos.

Nesse sentido, a análise qualitativa dos vídeos será feita com foco sobre dois domínios da prática social, segundo Kress e van Leeuwen (2001) e Kress (2010), o *design* e o discurso.

3.2 Metodologia

A pesquisa é norteada pela seguinte **questão inicial**: Quais são as representações discursivas multimodais sobre a violência evidenciadas pelos estudantes do CED Gisno que trazem traços de identidades construídas com base em representações sociais da violência nos dois vídeos analisados?

A partir desta questão, as etapas desta pesquisa foram definidas de acordo com os objetivos. O **objetivo principal** é analisar as representações discursivas multimodais sobre a violência nos dois vídeos produzidos por estudantes do ensino médio do CED Gisno para o desenvolvimento do projeto GISARTE em Movimento, a fim de evidenciar discursivamente traços de identidades construídas com base nas representações sociais (MOSCOVICI, 2015) da violência. Os **objetivos específicos** são: analisar o discurso multimodal dos vídeos para identificar as representações discursivas socialmente elaboradas; evidenciar como a violência faz parte das representações discursivas socialmente elaboradas pelos estudantes na produção dos vídeos; e analisar os traços de identidades construídas no ambiente escolar a partir dessas representações discursivas multimodais.

A fim de atingir os objetivos desta pesquisa, foram realizados os seguintes **procedimentos metodológicos**: uma pesquisa-ação realizada em 2011 por meio de minha própria prática (BARBIER, 2007); uma pesquisa de cunho bibliográfico para fundamentar a análise da construção e da representação discursiva da realidade social, das relações de poder e da constituição de identidades; o levantamento e a transcrição videográfica (BALDRY; THIBAUT, 2006) e a análise de trechos de imagens do texto multimodal dos vídeos analisados. A triangulação teórica e conceitual entre a ADC, TRAS e a TSSM embasou a análise descritivo-interpretativa e qualitativa dos vídeos analisados.

O *corpus* de pesquisa é formado por dois vídeos produzidos pelos estudantes dos 3º anos do Ensino Médio do CED Gisno em 2011 para o desenvolvimento do projeto GISARTE em Movimento durante as aulas de Língua Estrangeira Moderna-Inglês (LEM-Inglês), a saber:

- a) vídeo 1 – “A Escola é Nossa!”; e
- b) vídeo 2 – “Help!”.

O enfoque qualitativo foi escolhido por entender que as questões sociais contempladas nos vídeos emergem por meio da linguagem e que a Linguística dispõe de recursos que possibilitam solucioná-las. Assim, após a análise de imagens do texto multimodal dos vídeos, este estudo buscará responder os seguintes **questionamentos**, levantados com base na questão inicial da pesquisa (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FLICK, 2009):

- 1) que escolhas linguístico-discursivas e multimodais são feitas por estudantes do ensino médio do CED Gisno, DF, para representar socialmente a violência nos vídeos analisados?
- 2) como essas escolhas linguístico-discursivas e multimodais podem evidenciar diversas manifestações da violência em uma escola pública do DF?
- 3) como é constituída a identidade dos atores sociais na escola pública do DF com base nas diversas manifestações da violência nos vídeos analisados?
- 4) como os atores sociais se posicionam socialmente em relação à violência na escola pública do DF em que estudam?

3.2.1 Universo e amostra

A partir das necessidades suscitadas pelos objetivos desta pesquisa, o contexto da investigação e os sujeitos participantes são os estudantes do 3º ano do Ensino Médio de inglês como língua estrangeira moderna, iniciantes no nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL), de uma escola da rede pública de ensino do DF (CED Gisno), sito à Asa Norte, em Brasília, DF, os quais produziram dois vídeos durante as aulas de LEM-Inglês em 2011 para o projeto GISARTE em Movimento.

Sob o tema “A revitalização do espaço escolar”, busquei melhorar as relações entre os estudantes com seus pares, com seus professores e com os demais membros da comunidade escolar em 2011. Para tanto, elaborei uma Prova Interdisciplinar sobre *Bullying* no 2º bimestre e organizei a feira do GISARTE em Movimento no 4º bimestre. Após visualizar on-line e em mídia os trabalhos dos estudantes e participar da exposição durante o GISARTE em Movimento, os demais professores também puderam atribuir-lhes uma nota.

A fim de permitir que significados fossem negociados e recriados de forma crítica, os temas se aproximaram da realidade vivida no dia-a-dia pelos estudantes e as atividades foram interativas. Por um lado, a continuidade da interação estudante-professor-computador-Internet foi de extrema importância para os trabalhos propostos dentro e fora da sala de aula porque redimensionou socioculturalmente a reflexão sobre o saber e sobre suas relações no processo

educativo. Por outro, a mediação do professor em suas diversas etapas também foi muito importante: acompanhando por e-mail e/ou presencialmente, questionando, perguntando e relacionando as atividades ao seu dia-a-dia. Nesse movimento da teoria com a ação, o GISARTE em Movimento foi construído a partir da reflexão dos estudantes em 2011.

3.2.2 Instrumentos de coleta de dados

O método de coleta de dados para a dissertação consistiu na seleção de documentos formais (FLICK, 2009): mídias compostas de linguagem verbal e multimodal que tivessem temática direcionada à violência nas escolas públicas do DF. Nesse processo, os dados consistem de uma seleção dentre os vídeos produzidos pelos estudantes do CED Gisno durante as aulas de LEM-Inglês. Desse modo, o *corpus* desta pesquisa é assim formado:

- a) vídeo 1 – um vídeo curta-metragem, com acervo fotográfico retratando a depredação e a deterioração do patrimônio do CED Gisno em 2011, produzido por estudantes do 3º ano do Ensino Médio: “A Escola é Nossa!”; e
- b) vídeo 2 – um vídeo curta-metragem, que faz uma intertextualidade com uma música da banda *The Beatles* a fim de retratar a depredação do patrimônio do CED Gisno em 2011, produzido por estudantes do 3º ano do Ensino Médio: “*Help!*”.

A execução do projeto GISARTE em Movimento constou de três etapas que se estenderam por 5 meses:

- a) relatório em português no 2º bimestre;
- b) relatório em inglês no 3º bimestre; e
- c) entrega do vídeo no 4º bimestre.

As informações e os prazos para a execução das três etapas do projeto foram apresentados aos estudantes por meio do roteiro abaixo.

Quadro 6 – Roteiro para o trabalho de vídeo

DATA	TAREFA	CRITÉRIOS	PONTOS
20/06/11	1. ROTEIRO EM PORTUGUÊS	<p>O PROJETO DO VÍDEO DEVE SER APRESENTADO POR ESCRITO DA SEGUINTE FORMA:</p> <p>1- INTRODUÇÃO, 2- TAREFAS, 3- PROCESSO, 4- AVALIAÇÃO, 5- CONCLUSÃO.</p>	1,5
<p>Na Introdução o grupo deve apresentar o seu projeto: sobre o que vai falar (Qual é o assunto) e como vai falar sobre o que escolheu (Qual é o tema?)</p>			
<p>Em Tarefas o grupo deve descrever as datas e as atividades desenvolvidas na forma de uma tabela. Para cada atividade deve constar o nome dos integrantes do grupo que a realizaram. Se não constar o nome de todos os estudantes que participaram desse projeto, haverá estudante(s) sem nota.</p>			
<p>Em Processo o grupo deve descrever como desenvolveu o vídeo: dividiu o vídeo em quantas partes, onde o filmou, quais os <i>softwares</i> que utilizou, quais os sites, os textos, as fotos e as músicas que utilizou. Se não constar o nome de quem tirou as fotos, escreveu a música ou os textos e/ou o endereço dos sites de onde tirou os recursos utilizados, haverá perda de parte da nota.</p>			
<p>Em Avaliação o grupo deve descrever quais as dificuldades previstas para realizar o projeto e quais as modificações que terá de fazer por causa disso.</p>			
<p>Em Conclusão o grupo deve resumir qual é a mensagem do seu vídeo e como a desenvolverá por meio dos recursos audiovisuais que escolheu. Se o grupo fugir ao tema que propôs na introdução e/ou não justificar o uso dos recursos selecionados para o vídeo, haverá perda de parte da nota.</p>			
10/08/11	2. ROTEIRO EM INGLÊS	<p>O PROJETO DEVE SER REVISADO A PARTIR DAS ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELA PROFESSORA, TRADUZIDO PARA A LÍNGUA INGLESA POR MEIO DO GOOGLE TRANSLATOR E ENVIADO PARA ELA POR E-MAIL, NO FORMATO RICH TEXT.</p>	1,5
<p>Na Introdução o grupo deve apresentar o seu projeto: sobre o que vai falar (Qual é o assunto) e como vai falar sobre o que escolheu (Qual é o tema?)</p>			
<p>Em Tarefas o grupo deve descrever as datas e as atividades desenvolvidas na forma de uma tabela. Para cada atividade deve constar o nome dos integrantes do grupo que a realizaram. Se não constar o nome de todos os estudantes que participaram desse projeto, haverá estudante(s) sem nota.</p>			
<p>Em Processo o grupo deve descrever como desenvolveu o vídeo: dividiu o vídeo em quantas partes, onde o filmou, quais os <i>softwares</i> que utilizou, quais os sites, os textos, as fotos e as músicas que utilizou. Se não constar o nome de quem tirou as fotos, escreveu a música ou os textos e/ou o endereço dos sites de onde tirou os recursos utilizados, haverá perda de parte da nota.</p>			
<p>Em Avaliação o grupo deve descrever quais as dificuldades que enfrentou para realizar o projeto e quais as modificações que teve de fazer por causa disso.</p>			

Em Conclusão o grupo deve resumir qual é a mensagem do seu vídeo e como a desenvolveu por meio dos recursos audiovisuais que escolheu. Se o grupo fugir ao tema que propôs na introdução e/ou não justificar o uso dos recursos selecionados para o vídeo, haverá perda de parte da nota.			
O ROTEIRO DEVERÁ SER TRADUZIDO PARA A LÍNGUA INGLESA POR MEIO DO GOOGLE TRANSLATOR. SE O GRUPO NÃO EFETUAR A REVISÃO DA LÍNGUA INGLESA, PROPOSTA PELA PROFESSORA EM SEGUIDA, HAVERÁ PERDA DA NOTA.			
10/09/11	3. VÍDEO	ENTREGA DO VÍDEO PARA A PROFESSORA.	2,0
O vídeo deve conter legendas que expliquem a proposta do grupo durante a exibição das imagens/textos, bem como títulos e subtítulos com as partes em que ele foi dividido. Se a exibição de textos/imagens ficar sem sentido ou desorganizada, haverá perda da nota.			

Fonte: elaborado pela autora (JUNQUEIRA, 2015).

Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi redigido a fim de obter a autorização dos professores participantes do projeto GISARTE em Movimento durante os anos de 2010 e de 2011 (JUNQUEIRA, 2015, p. 85-96). Por reconhecer a inviolabilidade da imagem e da privacidade (BRASIL. Constituição (1988), art. 5º, X) das pessoas que participaram do vídeo 2, “*Help!*”, optei por desfocar o rosto dos participantes nas imagens, por meio do *software* GIMP, e por não informar nenhum nome nem a turma, no caso dos estudantes. Assim, nesta pesquisa, os participantes não podem ser identificados nem é feita nenhuma menção ofensiva a eles durante as análises que eu empreendi à luz do referencial teórico, limitando-me à descrição de suas ações físicas e interacionais.

3.2.3 Método de análise

A pesquisa enquadra-se no perfil da investigação qualitativa, o que demanda uma visão ampla do processo social e, por isso, a mais apropriada para fins de análise do tipo descritivo-interpretativo, adotada para a análise de imagens em movimento a fim de evidenciar discursivamente traços de identidades construídas com base na violência representada no espaço escolar.

A análise descritivo-interpretativa dos dados é realizada baseada nos autores citados no referencial teórico desta pesquisa e em outros que foram encontrados no percurso da pesquisa e privilegiou a interpretação e a reinterpretação dos dados, aproximando-os da realidade social de forma subjetiva, parcial e empírica baseada na paisagem semiótica¹⁶.

¹⁶ A paisagem semiótica é a gama de formas ou modos semióticos disponíveis no contexto da comunicação pública de determinada sociedade e que se articulam na construção de significados por meio de escolhas baseadas em usos e valores determinados por fatores socioeconômicos e culturais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

3.2.3.1 *A pesquisa qualitativa*

A quantificação e a análise estatística da pesquisa quantitativa (BAUER; GASKELL, 2010) fundamentam-se na objetividade científica, que restringe o número de categorias analíticas à sua representatividade numérica no mundo objetivo, relegando a segundo plano a subjetividade humana, bem como os textos e os discursos. Em contraste com a rigidez da metodologia quantitativa, a pesquisa qualitativa (FLICK, 2009) ocupa-se dos significados que o indivíduo atribui a fenômenos complexos da vida social, o que permite contemplar a crença individual, a ação e a cultura no mundo subjetivo, ou mundo da experiência vivida. Nesse sentido, Magalhães, Martins e Resende (2017) afirmam que:

[...] Ao contrário dessas modalidades, que em geral estudam dados estatísticos, na pesquisa qualitativa é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam com os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem. (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 30).

A escolha da ADC, da TRAS e da TSSM como abordagens teóricas desta pesquisa justifica-se pelo fato de serem ciências sociais críticas, cujo objeto de estudo é a vida social, e pelo caráter semiótico e social do objeto de estudo desta pesquisa, o que requer a análise da subjetividade na interação do leitor com os vídeos e de aspectos da vida social dos participantes e produtores.

3.2.3.2 *A ADC como método de pesquisa qualitativa*

A ADC é “[...] um método que conjuga o estudo textual-discursivo à crítica social. Dessa forma, a ADC volta-se para o debate de um determinado problema social, contribuindo para a reflexão sobre ele” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 33). Desse modo, a compreensão empática do analista-intérprete, bem como a subjetividade da interpretação do participante-intérprete dos sentidos sociais do discurso e das ideologias (FAIRCLOUGH, 2016 [2001]), tornam-se, portanto, necessárias para apreender o indivíduo como sujeito reflexivo (FAIRCLOUGH, 2003; VAN LEEUWEN, 2008) que tem em vista a emancipação social baseada na experiência social, na ordem simbólica e na confrontação com a alteridade no mundo subjetivo, ou mundo da experiência vivida.

Nesta pesquisa, a fim de ampliar a análise dos dados coletados nas práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2016 [2001]; 2003), investigarei a linguagem como forma de ação e de interação social, observando sua dinâmica e flexibilidade no processo socio-histórico de mudança social e cultural em que se insere e refletindo sobre os efeitos potenciais de sentidos construídos pelos participantes e pelo leitor com base nas categorias analíticas selecionadas, ou “[...] formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir, de identificar(-se) em práticas sociais situadas” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 112).

Em razão do que foi exposto, a abordagem do problema deste estudo é qualitativa porque procura entender a natureza de um fenômeno social (FLICK, 2009): violência escolar e a constituição de identidades no âmbito das práticas discursivas sociais. A fim de interpretar a complexidade desse problema de forma crítico-reflexiva, investigo um grupo social específico – o estudante do ensino médio da rede pública de ensino –; observo o funcionamento de estruturas sociais materializadas nos vídeos produzidos por eles e a interação de certas variáveis – a construção dos sujeitos e de suas identidades, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos e de crenças –; compreendo e classifico processos dinâmicos vividos pelos estudantes no espaço escolar a partir de minha própria experiência como professora de inglês da SEDF.

3.2.3.3 A pesquisa qualitativa em multimodalidade

Neste estudo, além da abordagem sociossemiótica multimodal da linguagem de linha crítica, sigo os três estágios do processo de análise semiológica das imagens dos vídeos analisados, com adaptações, que é descrita como: “[...] uma dissecação seguida pela articulação, ou a reconfiguração da imagem semanticizada [a fim de] tornar explícitos os conhecimentos culturais necessários para que o leitor compreenda a imagem” (BAUER; GASKELL, 2015, p. 325).

No primeiro estágio, a escolha do material, dependerá do objetivo de estudo e da disponibilidade desse material. No caso desta pesquisa, o material selecionado faz parte de meu portfólio de projetos multimodais do GISARTE em Movimento (de 2011) e o objetivo é analisar o significado representacional do discurso imagético de vídeos produzidos por jovens estudantes do ensino médio.

No segundo estágio, o inventário denotativo, consistirá no levantamento e transcrição videográfica e no levantamento sistemático dos conteúdos narrativo e conceitual mais salientes

do material. Neste estudo, elenco: texto (linguagem) e imagem, – contato, distância social (tamanho do enquadre), perspectiva (ângulos) e modalidade; valor da informação (topo-base), saliência e enquadramento (moldura), relativos aos significados interacional e composicional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]) –. Também será feita uma reconstrução paradigmática por meio da reflexão sobre as opções potenciais que estão ausentes na composição da imagem analisada, pois elas delimitam o sentido dos elementos escolhidos (BAUER; GASKELL, 2015).

No último estágio, a análise dos níveis mais altos de significação compreenderá a análise descritivo-interpretativa e qualitativa dos vídeos analisados. Nesta pesquisa, investigarei a construção das relações sociais, dos sistemas de conhecimento, de crenças e de valores (FAIRCLOUGH, 2003) sobre a violência aos quais as imagens se referem e por meio dos quais elas podem ser interpretadas pelo leitor de imagens e pelos atores sociais, respectivamente.

Na próxima seção, descreverei as categorias analíticas da TSSM, da ADC e da TRAS que serão utilizadas durante as análises empreendidas nesta pesquisa.

3.3 Dados da pesquisa

Nesse tópico, será feita a descrição de como os dados foram coletados e analisados antes da apresentação da análise do *corpus* por meio de uma tabela de transcrição videográfica.

3.3.1 O levantamento e a transcrição de dados

Os trechos imagéticos dos textos multimodais do *corpus* serão analisados utilizando a ADC, de Fairclough (2016 [2001]; 2003); a Teoria da Representação dos Atores Sociais, de Theo van Leeuwen (2008); a Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade, de Gunther Kress (2010) e de Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2001); a GDV, de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) e a metodologia da matriz de transcrição multimodal de Baldry e Thibault (2006). As pessoas do vídeo serão referidas como **participantes representados** ou **interativos**, seguindo a GDV; a ADC e a TRAS serão aplicadas tanto nos trechos verbais dos textos multimodais, quanto nos trechos imagéticos.

Os dados serão tratados pelo programa vídeo *player* VLC, que congela as imagens dos vídeos quadro a quadro antes de convertê-las do formato vídeo para o formato imagem. A margem de segurança do VLC para definir o tempo em segundos do filme durante determinado

quadro visual me permitirá conhecer a disposição de recursos semióticos em um ponto temporal específico.

Em seguida, transferirei essas imagens para a matriz de transcrição multimodal. Nesta fase, as categorias analíticas foram definidas em correspondência com os objetivos previstos nesta pesquisa, conforme quadro abaixo.

Quadro 7 – Objetivos específicos da pesquisa e as categorias analíticas requeridas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES DE PESQUISA	CATEGORIAS ANALÍTICAS	
Analisar o discurso multimodal dos vídeos para identificar as representações discursivas socialmente elaboradas.	1. Que escolhas linguístico-discursivas e multimodais são feitas por estudantes do ensino médio do CED Gisno, DF, para representar socialmente a violência nos vídeos analisados?	Significado interacional (BALDRY; THIBAUT, 2006; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996])	Cinestesia
		Significado composicional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996])	Saliência Valor da informação Enquadramento
		Significado acional (FAIRCLOUGH, 2003)	Intertextualidade
	2. Como essas escolhas linguístico-discursivas e multimodais podem evidenciar diversas manifestações da violência em uma escola pública do DF?	Significado representacional (FAIRCLOUGH, 2003)	Violência institucional Violência simbólica Negligência profissional
Evidenciar como a violência faz parte das representações discursivas socialmente elaboradas pelos estudantes na produção dos vídeos.	3. Como é constituída a identidade dos atores sociais na escola pública do DF com base nas diversas manifestações da violência nos vídeos analisados?	Significado identificacional (FAIRCLOUGH, 2016 [2001]; 2003; VAN LEEUWEN, 1997; 2008)	Identificação Autoidentificação Supressão
Analisar os traços de identidades construídas no ambiente escolar a partir dessas representações discursivas multimodais.	4. Como os atores sociais se posicionam socialmente em relação à violência na escola pública do DF em que estudam?	Significado acional (FAIRCLOUGH, 2003)	Ironia Ideologia Hegemonia

Fonte: elaborado pela autora.

Com base nas categorias analíticas do quadro 7, de caráter linguístico, semiótico e semiótico-social (referente a gêneros, discursos e estilos), farei o levantamento e a transcrição de dados dos vídeos analisados. Finalmente, organizarei e examinarei os dados que foram transcritos, armazenando-os em um banco de dados, com a ajuda do *software* NVivo (QSRL INTERNACIONAL, 2015), o que permitirá que sejam interrogados, visualizados, compartilhados e comparados e que a análise seja modificada. Assim, a integração da comunicação multimodal na análise dos dados dos vídeos será feita por meio de registros bem

estruturados. A versão utilizada nesta pesquisa é o NVivo 11 *for Mac* por garantir análises complexas de multimídia.

Segundo Bauer e Gaskell (2015), *softwares* como o NVivo farão o que os pesquisadores fazem de forma mais sistemática e mais eficiente. Em vez de ter sistemas de tabelas e canetas para marcar o texto, o computador mantém o sistema de fichas e permite modificações na análise dos dados com menos esforço, com isso os resultados são armazenados em um banco de dados, fazendo com que a pesquisa ganhe mais confiabilidade em suas análises interativas.

3.3.1.1 Algumas considerações

A transcrição de textos multimodais dos dois vídeos que compõem o *corpus* desta dissertação suscitou o seguinte questionamento: como as várias categorias visuais podem ser apresentadas para o leitor de um texto acadêmico de forma legível?

Ao integrar a imagem e o som, o gênero vídeo diferencia a imagem sonora em movimento da imagem visual em movimento. Por conseguinte, no modo “imagem visual em movimento impressa”, ou “imagem estática do *frame* do vídeo”, não é possível “ver” as expressões faciais dos participantes que são acompanhadas por movimentos corporais, ou cinestesia.

A matriz de transcrição multimodal é a base de minha interpretação porque ela permite novas percepções sobre os vídeos, além de detalhar a análise ao descrever a utilização simultânea dos recursos. Em razão da legibilidade do texto, eu não apresentarei todas as categorias visuais (BALDRY; THIBAUT, 2006) durante as análises empreendidas nesta pesquisa nem seguirei a ordem sequencial dos *frames* dos vídeos analisados.

Os discursos e as ideologias realizados pela paisagem semiótica dos vídeos que compõem o *corpus* desta pesquisa serão analisados por meio da ADC, de Fairclough, e os discursos particulares sobre a violência que diferenciam e que constituem identidades para os atores sociais com base nas diversas manifestações da violência no espaço escolar, por meio da Teoria da Representação de Atores Sociais, de van Leeuwen.

3.3.2 Categorias analíticas da TSSM

A análise das representações discursivas multimodais, que estruturam as imagens nos dois vídeos como expressão de práticas sociais e discursivas, com foco sobre dois domínios da prática social, o *design* e o discurso, será feita em duas perspectivas.

Na primeira perspectiva, procederei à análise descritivo-interpretativa e qualitativa dos dois vídeos por meio do modelo da matriz de transcrição multimodal de Baldry e Thibault (2006), com adaptações. Explorarei os diversos modos de linguagem, cujos diferentes constituintes do *design*, que relaciona o conteúdo à expressão, serão analisados em conjunto nos vídeos que compõem o *corpus*. Na segunda perspectiva, procederei à análise das representações discursivas multimodais mais salientes, que estruturam as imagens nos dois vídeos como expressão de práticas sociais e discursivas (FAIRCLOUGH, 2016 [2001]; 2003), com foco sobre dois domínios da prática social, segundo Kress e van Leeuwen (2001) e Kress (2010), o *design* e o discurso.

A transcrição videográfica (BALDRY; THIBAUT, 2006) se apoiará no levantamento do componente verbal dos vídeos e de: a) componentes estruturais (gênero ou *design*) – os enquadramentos, movimentos e composição relativos à linguagem videográfica; e b) componentes representacionais (**discurso**) – os modos de linguagem corporificados relativos às ações humanas no campo afetivo, cognitivo e comportamental.

A metodologia de transcrição adotada para os vídeos analisados baseia-se em uma tabela composta por seis colunas, que foram preenchidas com as informações consideradas relevantes para responder à questão da pesquisa.

No quadro abaixo, descrevo cada coluna do modelo de transcrição.

Quadro 8 – Transcrição Videográfica

TRANSCRIÇÃO VIDEOGRÁFICA	
Categoria	Definição
Tempo	O número de ordem e o tempo em segundos do vídeo, ou a minutagem do <i>frame</i> , conforme o que foi determinado pelo <i>player</i> utilizado, foi registrado na coluna 1.
Frame visual	A imagem, ou <i>frame</i> , correspondente ao tempo especificado na coluna 1, foi exibida na coluna 2.
Imagem visual	As informações analíticas, fornecidas pelas categorias de análise da GDV, referentes ao mesmo <i>frame</i> foram apresentadas na coluna 3. Essas informações são seletivas porque os dados presentes em um <i>frame</i> são extensos, o que dificulta a transcrição manual em sua integralidade, bem como o que totalmente esteja representado em linguagem verbal.
Ações cinestésicas	As ações físicas que representam alguma intenção foram registradas na coluna 4, por exemplo, o olhar, os movimentos corporais, os sorrisos etc.
Trilha sonora	A trilha sonora refere-se à banda escolhida, ou à música, à fala dos personagens, ou os diálogos, e aos mais diversos tipos de sons, ou efeitos sonoros, que podem estar presentes, os quais foram registrados na coluna 5. Como os autores defendem a não supremacia da fala em relação aos demais modos de representação, incluindo os sonoros por considerarem todos esses elementos como fenômeno único, não é feita nenhuma divisão desses códigos.

Interpretação metafuncional	A interpretação das semioses em termos dos significados representacional, interacional e composicional foi registrada na coluna 6.
------------------------------------	--

Fonte: Baldry; Thibault, 2006, p. 174-181.

Após a organização dos dados, iniciei a análise do vídeo selecionado, com auxílio de uma tabela, observando os procedimentos propostos por Baldry e Thibault (2006): a) minutagem das cenas e das ações realizadas; b) divisão das sequências/cenas; e c) mapeamento e comparação dos elementos verbais e multimodais. A minutagem do vídeo selecionado feita pelo vídeo *player* VLC foi respeitada, realizando um estudo por meio de observação da marcação precisa e detalhada da ação realizada em cada um deles dentro da linha do tempo, e, em seguida, transcrita para o quadro que descrevo abaixo.

Quadro 9 – Tabela para transcrição videográfica

Time (In/Out)	Frame Visual	Imagem Visual	Cinestesia	Trilha Sonora	Interpretação Metafuncional

Fonte: Baldry; Thibault, 2006, p. 174-181.

O dinamismo da rede simbólica de relações intersubjetivas que dialogam e que entram em conflito no vídeo 2, “*Help!*”, não está presente no vídeo 1, “*A Escola é Nossa!*”, pois não há ação. Em razão disso, procedi à análise dos dois vídeos como um todo por meio dos componentes do significado composicional descritos na Figura 9 e no Quadro 4. Basicamente recortei algumas imagens estáticas do vídeo analisado em *frames*, ou quadros visuais, que delimitaram espacialmente as representações discursivas multimodais a fim de poder analisá-las separadamente por meio dos componentes dos significados representacional, interacional e composicional mais salientes.

Para a pesquisa, de acordo com o quadro 11, escolhi analisar os vídeos de nosso *corpus* da seguinte forma:

- a) vídeo 1 – a ironia, a ideologia e a hegemonia (FAIRCLOUGH, 2016 [2001]; 2003) a fim de analisar o conteúdo e o discurso sobre a violência (institucional, simbólica e a negligência profissional); a saliência, o valor da informação (topo e base) e o enquadramento (conexão), relativos ao significado composicional

(KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), a fim de analisar o *design* do vídeo “A Escola é Nossa!”; e

- b) vídeo 2 – a intertextualidade, a identificação, a autoidentificação e a supressão (VAN LEEUWEN, 1997; 2008; FAIRCLOUGH, 2016 [2001]) a fim de analisar a constituição de identidades com base na violência (institucional, simbólica e a negligência profissional); a cinestesia (BALDRY; THIBAUT, 2006) e a saliência, relativas aos significados interacional e composicional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), respectivamente, a fim de analisar o *design* do vídeo “Help!”.

3.3.3 Categorias analíticas da ADC

Para responder às questões de pesquisa, eu procedi à análise discursiva crítica dos aspectos sociais de representação da violência e de seus efeitos sobre a constituição de identidades baseada na ADC e na TRAS. Esta análise seguiu o arcabouço teórico-metodológico da ADC, segundo o qual esta pesquisa foi organizada e que descrevo no quadro abaixo.

Quadro 10 – Arcabouço teórico-metodológico da ADC

ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ADC			
Capítulos	Etapa	Categoria	Definição
Introdução	Percepção de um problema social com aspectos semióticos (Ontologia)	Definição da natureza da realidade e da preocupação de pesquisa.	
1	Identificação dos obstáculos para que o problema seja superado (Epistemologia)	Análise da conjuntura (Contextualização, compreensão) - Significado acional	Investiga rede de práticas sociais em que se localiza o problema de cunho semiótico.
1 e 4		Análise da prática particular (Contextualização, compreensão) - Significado representacional	Investiga aspectos da prática específica pesquisada, o que inclui as relações dialéticas entre o discurso e outros momentos da prática.
2 e 4		Análise de discurso (Explanatória) - Significado identificacional	Investiga (sentidos de) textos como material empírico, em busca de conexões entre mecanismos discursivos e o problema em foco, tendo em vista seus efeitos sociais.

3 e 4	Investigação da função do problema na prática (Metodologia, análise)	Identifica mecanismos causais discursivos que sustentam o problema pesquisado em uma prática particular e seus efeitos potencialmente ideológicos.
4	Investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos (Metodologia, análise)	Reflete sobre possíveis maneiras de superar relações assimétricas de poder relativas ao problema pesquisado e parcialmente sustentadas por (sentidos de) textos.
Conclusão	Reflexão sobre a análise (Crítica emancipatória)	Reflete sobre a análise e sobre sua contribuição para questões de emancipação social.

Fonte: adaptado de CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 60; FAIRCLOUGH, 2003, p. 209-210; RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 105-110.

De acordo com o quadro 10, na Introdução, defino o problema de pesquisa que apresentei na questão inicial (FLICK, 2009). No capítulo 1, faço a análise de conjuntura da violência escolar como prática social e como prática particular e da constituição de identidades com base na violência. No capítulo 2, explano sobre aspectos da violência escolar e da constituição de identidades e sobre mecanismos discursivos multimodais com base no referencial teórico. No capítulo 3, apresento os mecanismos discursivos multimodais selecionados para a análise da violência escolar e da constituição de identidades nos vídeos analisados com base no referencial teórico. No capítulo 4, a análise de discurso de trechos de imagens do texto multimodal nos vídeos observará a compreensão e a explanação das representações sociais sobre a violência e sobre a constituição de identidades com base na violência, cujos níveis de abstração em práticas sociais particulares varia do mais concreto (eventos sociais, significado identificacional) ao mais abstrato (estruturas sociais, significado acional), com um nível intermediário de abstração (interação discursiva, significado representacional) (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2011). Em Conclusão, reflito sobre as análises e sobre sua contribuição como crítica emancipatória da violência escolar.

A análise dos dados seguirá a proposta da ADC como metodologia: será feita a análise linguística de textos, de outras semioses, além da escrita, e interdiscursiva: “[...] a análise de quais gêneros, discursos e estilos estão fundamentando esses textos e como eles se articulam juntos” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 238). As práticas sociais particulares serão analisadas por meio da intertextualidade, e as relações de poder, por meio da ideologia e da hegemonia, a fim de desvelar as questões de ideologia, de poder e de manutenção do poder presentes na autoria dos textos multimodais nos vídeos analisados. Dessa forma, o construto teórico da ADC, criado por Norman Fairclough, é fundamental para dar sentido à junção de teorias semióticas e linguísticas nesta pesquisa.

3.3.4 Categorias analíticas da TRAS

A análise de trechos de imagens do texto multimodal nos dois vídeos que compõem o *corpus* desta pesquisa observará o significado representacional das práticas sociais e os discursos particulares sobre a violência que diferenciam e que constituem identidades para os atores sociais com base nas diversas manifestações da violência no espaço escolar.

De acordo com van Leeuwen (1997; 2008), as representações sociodiscursivas podem **excluir** o ator social, por meio da supressão total ou mesmo por encobrimento, bem como podem **incluir** o ator social dependendo do modo como isso ocorre, individualmente, por meio da ativação ou da passivação, da generalização ou da especificação; ou em grupo, por meio da homogeneização ou da diferenciação (exclusão).

A análise das imagens nos vídeos analisados, como expressão de práticas sociais particulares, observará a supressão, a autoidentificação e a identificação.

3.3.5 A análise de componentes representacionais e estruturais

O modo como os componentes estruturais e representacionais relacionam-se com o processo de sequencialização da informação nos vídeos estudados a partir de seus significados representacional e composicional será analisado.

Na análise videográfica, destacarei a relação entre o componente verbal, ou a fala: o estrutural, ou os elementos técnicos de linguagem videográfica, e os representacionais, ou narrativos e conceituais, e a sua relação com as ações dos participantes representados e com os objetos retratados nos vídeos. Explorarei esses elementos a fim de identificar as unidades de análise em seu contexto e de compreender as representações discursivas implicadas pelo texto multimodal, como os discursos sobre violência se realizam em diferentes situações dentro do espaço escolar e como as identidades são constituídas.

3.4 Análise e discussão dos dados

A linguagem verbal e a visual do *corpus* selecionado me permitirá:

- a) construir representações de mundo, significado representacional;
- b) estabelecer diferentes relações entre os participantes nos vídeos e o espectador, significado interacional, por meio dos papéis atribuídos aos participantes representados, – pessoas, objetos, instituições –; e

- c) organizar esses sentidos na forma de um texto multimodal, significado composicional.

Por um lado, optei por fazer uma transcrição videográfica parcial de cada vídeo a fim de explorar as categorias de análise mais relevantes, pois o sentido do texto multimodal foi alcançado sem a análise das três estruturas da GDV. Por outro, a coerência interna e externa, ou seja, o contexto, dos vídeos analisados me permitirão dialogar com as relações sociais e com a visão de mundo dos estudantes. Nesse sentido, as categorias de análise identificadas nos vídeos analisados e presentes na tabela de transcrição videográfica serão distribuídas em conformidade com o enfoque que eu der a cada vídeo, conforme quadro abaixo.

Quadro 11 – Procedimentos utilizados para análise de dados.

QUESTÕES DE PESQUISA	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	CATEGORIAS ANALÍTICAS	TEORIA PARA INTERPRETAÇÃO
1. Que escolhas linguístico-discursivas e multimodais são feitas por estudantes do ensino médio do CED Gisno, DF, para representar socialmente a violência nos vídeos analisados?	Vídeo 1 – “A Escola é Nossa!”.	Valor da informação Enquadramento	TSSM
	Vídeo 2 – “Help!”.	Saliência	
		Intertextualidade Cinestesia	ADC
2. Como essas escolhas linguístico-discursivas e multimodais podem evidenciar as diversas manifestações da violência em uma escola pública do DF?	Vídeo 1 – “A Escola é Nossa!” e Vídeo 2 – “Help!”.	Violência institucional Violência simbólica Negligência profissional	ADC Estudos culturais
3. Como é constituída a identidade dos atores sociais na escola pública do DF com base nas diversas manifestações da violência nos vídeos analisados?	Vídeo 2 – “Help!”.	Identificação Autoidentificação Supressão	ADC TRAS
4. Como os atores sociais se posicionam socialmente em relação à violência na escola pública do DF em que estudam?	Vídeo 1 – “A Escola é Nossa!”.	Ironia Ideologia Hegemonia	ADC

Fonte: elaborado pela autora.

Agora que você conhece o circuito de nossa aventura, que tal acompanhar o percurso reflexivo dos alunos produtores nos dois vídeos que irei analisar? O ápice de nossa aventura começa agora! Leve com você uma pitada de empatia, pois, se você se abrir para as novas possibilidades de sentidos, você se surpreenderá com as novas descobertas que fará.

No próximo capítulo, convido o leitor a desviar seu olhar do mundo comum e a olhar para o mundo da aventura livre de pré-conceitos. Apresentarei a análise descritivo-interpretativa dos dados dos vídeos, buscando ouvir as vozes que são caladas por causa de nosso preconceito e julgamento.

4 A PASSAGEM PELO LIMIAR

“Se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um. Porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia, e, ao se encontrarem, eles trocam as ideias, cada homem vai embora com duas”.
(Provérbio chinês)

Neste capítulo, apresento a análise qualitativa dos dois vídeos que compõem o *corpus* desta pesquisa e a análise das representações discursivas multimodais, que estruturam as imagens nos vídeos como expressão de práticas sociais e discursivas (FAIRCLOUGH, 2016 [2001]; 2003), foi feita com foco sobre dois domínios da prática social (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), o *design* e o discurso, dando mais atenção às categorias representação discursiva da violência e de atores sociais e constituição de identidades no contexto da violência escolar.

O segredo para efetuar uma passagem bem-sucedida pelo limiar é fazê-lo de forma voluntária, ouvindo de forma empática o que foi dito ou não e negociando sentidos sem hesitação, quando necessário. Você já está preparado?

4.1 Sobre a passagem pelo limiar

Neste capítulo, analiso o significado representacional do discurso multimodal de estudantes do ensino médio sobre a violência e como as identidades são constituídas com base na violência a partir do referencial teórico e dos dados obtidos por meio do levantamento e da transcrição videográfica (BALDRY; THIBAUT, 2006) dos dois vídeos que compõem o *corpus*.

Essa análise é descritivo-interpretativa e qualitativa e baseia-se na concepção dialética de Fairclough (2016 [2001]; 2003) da posição dos sujeitos sociais sobre o discurso e sobre a subjetividade, pois, assim como as práticas discursivas os moldam, eles também as remodelam e reestruturam em suas práticas sociais; na análise semiológica de Bauer e Gaskell (2015) e na GDV de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), com adaptações. Em razão disso, para esta pesquisa, o discurso multimodal é um modo de representação, de interação e de ação social que permite aos sujeitos sociais atuar sobre os outros e no mundo (FAIRCLOUGH, 2013) e um nível intermediário de abstração (interação discursiva, significado representacional), situado entre os níveis de abstração das práticas sociais particulares, que variam do mais concreto

(eventos sociais, significado identificacional) ao mais abstrato (estruturas sociais, significado acional) (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2011).

Em razão da legibilidade do texto, não apresento todas as categorias visuais de Baldry e Thibault (2006) nem sigo a ordem sequencial dos *frames* dos vídeos. Eu respondo às quatro questões de pesquisa por meio de três categorias analíticas selecionadas para cada vídeo, com foco sobre dois domínios da prática social, segundo Kress e van Leeuwen (2001) e Kress (2010), o *design* e o discurso. O recorte de algumas imagens estáticas dos vídeos em *frames*, ou quadros visuais, delimitou espacialmente as representações discursivas multimodais a fim de poder analisá-las separadamente por meio dos componentes dos significados representacional, interacional e composicional mais salientes (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

Na primeira etapa dessa aventura, eu o convido a olhar para a realidade em que vivemos sob o olhar das alunas produtoras. Mas, antes, convido-o a assistir ao vídeo 1 (ver Anexo C) na íntegra.

4.2 Vídeo 1, “A Escola é Nossa!” (04:04)

A análise do vídeo 1 baseia-se na concepção de Fairclough (2016 [2001]; 2003) a respeito da posição dos sujeitos sociais sobre o discurso, no segundo e no último estágios da análise semiológica de Bauer e Gaskell (2015), relativos ao inventário denotativo e aos níveis mais altos de significação, respectivamente. Essa análise subdivide-se em três etapas, por meio das quais responderei a três questões de pesquisa, como descrevo a seguir.

4.2.1 Inventário denotativo do vídeo 1

Na primeira etapa da análise, levantarei primeiro os conteúdos narrativo e conceitual mais salientes no *design* do vídeo 1. Neste estudo, elenco: texto (linguagem) e imagem, – modalidade; valor da informação (topo-base), saliência e enquadramento (moldura), relativos aos significados interacional e composicional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), respectivamente –. Em seguida, farei a reconstrução paradigmática por meio da reflexão sobre as opções potenciais que estão ausentes na composição da imagem analisada a fim de delimitar o sentido dos elementos escolhidos (BAUER; GASKELL, 2015).

Na concepção de van Leeuwen (2008), discursos podem ser representados linguisticamente e por outros modos semióticos. Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough

(2003), ao tratar da análise de discurso como **gênero**, definem a linguagem ou outros tipos de semiose como uma parte de uma atividade social particular dentro da prática social. Nesse sentido, de acordo com Kress, Leite-García e van Leeuwen (1997), um texto multimodal sempre apresenta um conjunto de modos semióticos com potencialidades específicas de representação e de comunicação produzidas culturalmente, mas inerentes a cada modo.

Com isso, embasada nos pressupostos da TSSM, apresento a primeira questão deste estudo: 1) que escolhas linguístico-discursivas e multimodais são feitas por estudantes do ensino médio do CED Gisno, DF, para representar socialmente a violência nos vídeos analisados?

Posto isso, a fim de responder tal questionamento, invoco as seguintes categorias analíticas da Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade, na concepção de Kress e van Leeuwen (2001; 2006 [1996]): saliência, valor da informação e enquadramento.

No vídeo 1, os componentes do discurso mais salientes são os modos de linguagem visual, sonora, verbal (modo escrito) e das cores. Dois elementos da composição visual do vídeo destacam-se: o acervo de fotos coloridas de resíduos sólidos (RS) não perigosos, inertes e urbanos, – vidros, plásticos, papel, papelão, metais, orgânicos, orgânicos provenientes da poda e da manipulação de alimentos –; resíduos da construção civil (RCC), – entulhos –, gerados por meio das atividades e do consumo das pessoas que transitam pelo espaço escolar; e o acervo de imagens coloridas da apresentação em linguagem verbal (modo escrito) dos resultados de uma pesquisa feita por meio de um questionário aplicado em 40 alunos do CED Gisno em 18 de agosto de 2011.

A escolha do material que compõe esses dois acervos buscou responder às questões levantadas previamente pelo grupo de alunas do ensino médio que produziu o vídeo “A Escola é Nossa!”. No relatório desta equipe, elas informam que:

[...] pretendemos mostrar um pouco da realidade do Centro Educacional Gisno, uma escola que, boa ou ruim, poderia ser melhor, depende de todos nós. Nós conhecemos bem a realidade das escolas públicas. Por que a rede pública tem essa imagem ruim? Por que quando alguém fala em escola pública já vem à nossa mente a cena de uma escola onde tudo está quebrado e ou é liberado? Será que tudo isso é culpa do governo? Ou será que, de alguma forma, nós, professores, estudantes, funcionários e a população também colaboramos para que isso aconteça? [...]. (JUNQUEIRA, 2015, p. 51). (ANEXO B).

Apesar da música “Não jogue lixo no chão”, de Rubinho do Vale (LETRAS, 2017), fazer parte da trilha sonora deste vídeo, ela não será objeto de análise por não ser discursiva, pois não está associada a nenhum outro modo semiótico além do som.

Na apresentação que é exibida no vídeo 1 (Figuras 11 a 16), destaco a composição visual dos elementos verbais no texto nas cores cinza e vermelha, que descrevo no *box* abaixo de cada *frame*. Com base nas categorias dimensões do espaço visual, ou valor da informação, e na modalidade, a cor vermelha evidencia o elemento textual, produzindo o efeito potencial de sentido de chamar a atenção do leitor de imagens para o texto (VAN LEEUWEN, 2011), enquanto o preenchimento gradiente do plano de fundo do *frame* na cor cinza representa transparência e produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que essa cor no formato gradiente é discreta (VAN LEEUWEN, 2011) o bastante para facilitar a leitura do texto.

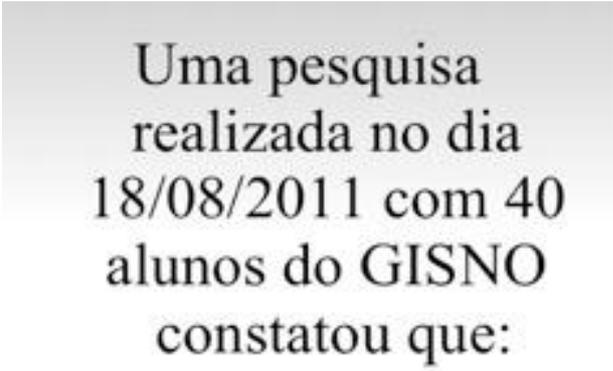
Nas figuras a seguir, descrevo outros elementos da composição visual, além da cor vermelha, utilizados para salientar a seleção lexical de: “GISNO 2011”, “Sobre a organização do GISNO”, “culpados”, “atitudes” e “A Escola é Nossa!” na apresentação do vídeo 1, a fim de delimitar seu sentido.

Figura 10 – *Frame* 1 do vídeo 1, *Time*: 00:01



Na Figura 10, o posicionamento do título “GISNO 2011” no centro do *frame* e o tamanho da fonte contribuíram para que o valor da informação deste elemento verbal se destacasse.

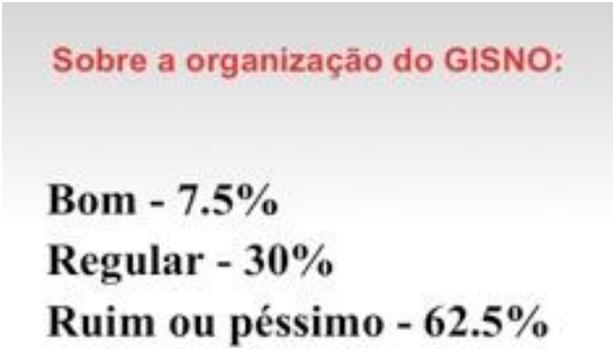
Figura 11 – *Frame* 39 do vídeo 1, *Time*: 03:29



Uma pesquisa
realizada no dia
18/08/2011 com 40
alunos do GISNO
constatou que:

Na Figura 11, por tratar-se de uma apresentação de *slides*, este *frame* produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que o tamanho da fonte facilita a leitura do texto.

Figura 12 – *Frame* 40 do vídeo 1, *Time*: 03:35



Sobre a organização do GISNO:

Bom - 7.5%

Regular - 30%

Ruim ou péssimo - 62.5%

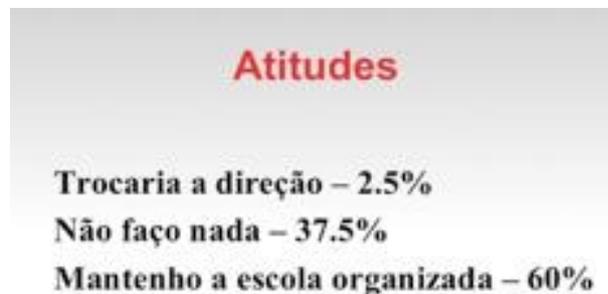
Na Figura 12, o posicionamento centralizado do elemento verbal do subtítulo “Sobre a organização do Gisno” no alto do *frame* destaca-se do elemento verbal posicionado alinhado à esquerda. A seleção lexical de: “Bom”, “Regular”, “Ruim ou péssimo” combinada com números percentuais produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a entender que esta avaliação é negativa (62.5%) e que tem o respaldo de outro documento, no caso, os 40 questionários que foram aplicados durante essa pesquisa.

Figura 13 – *Frame 41* do vídeo 1, *Time: 03:42*



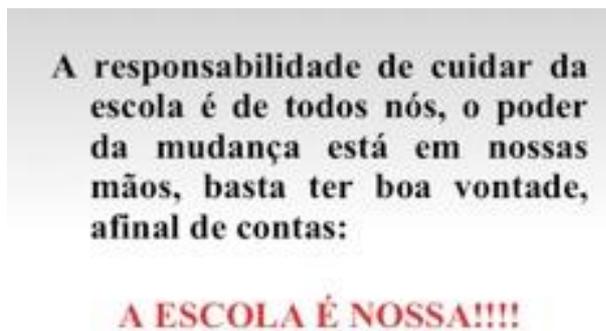
Na Figura 13, a identificação dos atores sociais por meio da seleção lexical de: “Culpados”, “Alunos”, “Direção”, “Todos”, “Governo” e “Equipe de limpeza” produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender a forma imbricada como a escola se relaciona simultaneamente com outras instituições sociais e, por isso, ela não pode ser responsabilizada sozinha pela má avaliação que recebeu.

Figura 14 – *Frame 42* do vídeo 1, *Time: 03:50*



Na Figura 14, a seleção lexical de: “Atitudes”, “Trocaria a direção”, “Não faço nada” e “Mantenho a escola organizada” produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que os alunos que não se consideram responsáveis pela organização da escola (37.5%) não corresponde à opinião da maioria.

Figura 15 – *Frame* 43 do vídeo 1, *Time*: 03:58



Na Figura 15, o posicionamento centralizado do elemento verbal da frase “A Escola é nossa!!!!” embaixo do *frame* produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a entender que esta é a conclusão das alunas produtoras, pois não há texto depois desta frase. A seleção lexical de: “o poder da mudança”, “em nossas mãos” e “boa vontade” produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a entender que é possível mudar a realidade escolar.

No acervo fotográfico do vídeo 1, destaco que o ângulo alto e baixo da câmera evidencia em primeiro plano elementos visuais dos *frames* que, em sua maioria, estão posicionados no chão da escola. Com base nas categorias analíticas dimensões do espaço visual, ou valor da informação, saliência e enquadramento, a dimensão base e o enquadramento dos *frames* a partir de elementos visuais que os conecta evidencia problemas ambientais, sanitário e sociais dado o depósito de entulhos em áreas de livre circulação de pessoas na escola. Em algumas figuras, reuni mais de um *frame* a fim de salientar alguns aspectos visuais, por isso, a leitura desses *frames* deve ser feita em sentido horário.

Nas figuras a seguir, descrevo alguns elementos da composição visual utilizados para salientar a má conservação do patrimônio escolar e ambiental no acervo fotográfico do vídeo 1, a fim de delimitar seu sentido.

Figura 16 – *Frame* 15 do vídeo 1, *Time*: 01:17



Na Figura 16, o elemento visual no centro do *frame* evidencia a deterioração do patrimônio escolar. A pintura descascada e a infiltração no teto do Mezanino da escola produzem o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que essa deterioração começou há algum tempo e que, apesar da condição do patrimônio escolar estar crítica, não foi feita a conservação desse espaço. Entretanto, essa é uma das poucas fotos em ângulo vertical alto exibidas no vídeo 1, o que desconecta a imagem do teto da escola da maioria dos *frames*.

Figura 17 – *Frames* 5 (*Time*: 00:23) e 9 (*Time*: 00:45) do vídeo 1



Na Figura 17, os elementos visuais posicionados a partir da base dos *frames* evidenciam o depósito de RS próximo a uma árvore (*Frame* 5) e a uma cerca (*Frame* 9) no pátio dos fundos da escola. O depósito de entulho (*Frame* 9), de folhas de árvore, de garrafas de plástico, de papel e de embalagens de alimentos em espaços onde há árvores (*Frames* 5 e 9) e uma cerca (*Frame* 9) produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender

que esses resíduos não pertencem a esse espaço, mas que foram descartados ali por quem realizou a varrição desta área, – a equipe de limpeza –, apesar de poluir o meio ambiente e de gerar problemas sanitários.

Figura 18 – *Frames 24 (Time: 02:06), 25 (Time: 02:12) e 31 (Time: 02:45) do vídeo 1*



Na Figura 18, os elementos visuais posicionados a partir da base dos *frames* evidenciam o mal gerenciamento de RS. O descarte de RS foi feito próximo a uma cerca (*Frames 24 e 25*) e a um bueiro (*Frame 31*) no pátio dos fundos da escola. A margem esquerda do bueiro (*Frame 31*) estabelece uma linha horizontal que delimita a fronteira entre o bueiro e a grama e que desconecta RS – garrafas de plástico, chiclete, papel de balas e embalagem de alimentos – dos demais elementos visuais, direcionando o olhar do leitor de imagens para eles. No espaço destinado à grama (*Frames 25, 25 e 31*), em parte, e à grelha de concreto do bueiro (*Frame 31*), que formam um segundo plano, não houve o descarte desordenado de RS, produzindo o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que esses resíduos não pertencem a esse espaço, mas que foram descartados ali por quem transitou por esses espaços

e consumiu o produto que esses resíduos portavam, – os estudantes –, apesar de poluir o meio ambiente e de gerar problemas sanitários.

Figura 19 – *Frame 37* do vídeo 1, *Time: 03:18*



Na Figura 19, o elemento visual no centro do *frame* evidencia uma questão social em relação ao descarte de uma embalagem de cigarros na grama. O efeito potencial de sentido que produz pode levar o leitor de imagens a entender que quem pode portar cigarros, – os servidores e os professores –, a descartou em uma área verde da escola, apesar de ser proibido fumar dentro da escola.

Figura 20 – *Frames 27* (*Time: 02:24*), *28* (*Time: 02:30*), *32* (*Time: 02:51*) e *33* (*Time: 02:56*) do vídeo 1





Na Figura 20, os elementos visuais evidenciam a depredação de patrimônio escolar. Nota-se o descarte de grande quantidade de RS, além de RCC, na grama, desde a cerca até parede da cantina da escola (*Frames 27 e 28*) no pátio dos fundos da escola. A existência de latas de tinta (*Frame 32*), de mobiliário da escola, – organizadores de plástico, mesa, carteiras e gavetas – (*Frames 27, 28, 32 e 33*), e de fragmentos de um espelho grande (*Frame 33*), destinado ao banheiro da escola produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que esses resíduos foram descartados ali por quem realizou a varrição desta área e não por aqueles a quem se destinam socialmente, – os servidores que compõem a equipe da merenda escolar e os estudantes –.

Na próxima seção, apontarei a relação dessas escolhas linguístico-discursivas e multimodais com o discurso sobre a violência no vídeo 1 sob o ponto de vista do leitor de imagens.

4.2.2 Níveis mais altos de significação do discurso sobre a violência

Na segunda etapa da análise, focarei os níveis mais altos de significação (BAUER; GASKELL, 2015) do discurso sobre a violência mais salientes do vídeo 1. Eu investigarei a construção das relações sociais, dos sistemas de conhecimentos e de valores (FAIRCLOUGH, 2003) sobre a violência aos quais as imagens se referem e por meio dos quais elas podem ser interpretadas pelo leitor de imagens.

Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003) tratam da análise de discurso como **representação** e como análise social. Segundo os autores, o discurso é um processo de construção social de práticas sociais e de construção reflexiva de si mesmo e propõem combinar sua análise com práticas e estruturas sociais. Em razão disso, para esta pesquisa, a violência é uma construção social, cujas representações discursivas sociais implicam uma visão crítica

capaz de suscitar o debate sobre a necessidade de mudança e de influenciar a maneira de pensar e de agir da maioria (MOSCOVICI, 2015).

Com isso, embasada nos pressupostos da ADC e dos Estudos Culturais, apresento a segunda questão deste estudo: 2) como essas escolhas linguístico-discursivas e multimodais podem evidenciar as diversas manifestações da violência em uma escola pública do DF?

Posto isso, a fim de responder tal questionamento, invoco as seguintes categorias analíticas dos Estudos culturais, na concepção de Bourdieu (2014), de Giron (2010) e de Minayo (1994; 2006; 2009): violência institucional, violência simbólica e negligência profissional.

No acervo fotográfico do vídeo 1, destaco a deterioração do patrimônio escolar e a mudança da destinação social das paredes, das cercas e das árvores como áreas de descarte de RS e de RCC. Essa mudança no uso social de áreas de circulação de pessoas na escola suscita questões ambientais, sanitárias e sociais decorrentes de algumas manifestações da violência. Com base nas categorias analíticas violência institucional, violência simbólica e negligência profissional, eu evidencio que o mal gerenciamento de RS e de RCC e a má conservação do patrimônio escolar não é o tema principal do vídeo 1, mas sim a violência. Em algumas figuras, reuni mais de um *frame* a fim de salientar alguns aspectos sociais, por isso a leitura desses *frames* deve ser feita em sentido horário.

Nas figuras a seguir, relaciono alguns elementos da composição visual com a violência institucional, com a violência simbólica e com a negligência profissional, a fim de delimitar seu sentido.

Figura 21 – *Frames* 14 (*Time*: 01:11), 35 (*Time*: 03:07), 6 (*Time*: 00:28) e 16 (*Time*: 01:23) do vídeo 1





Na figura 21, os elementos visuais evidenciam a violência institucional por meio da deterioração de patrimônio escolar. A questão da conservação do patrimônio da escola pública depende principalmente de verba governamental, por isso, o governo foi relacionado nos dados da pesquisa exibida no vídeo 1 (ver Figura 13). A infiltração no teto do mezanino do pátio (*Frames 14 e 35*) e no muro (*Frames 6 e 16*) nos fundos da escola produzem o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que a má condição do patrimônio escolar tem sido ignorada há algum tempo uma vez que a condição do patrimônio escolar está crítica.

Figura 22 – *Frames 10 (Time: 00:51), 30 (Time: 02:40), 11 (Time: 00:56) e 12 (Time: 01:01)* do vídeo 1





Na Figura 22, os elementos visuais evidenciam a violência simbólica por meio da depredação de patrimônio escolar. A mudança da destinação social das paredes da escola em áreas de livre circulação de pessoas como descarte de RS (*Frames* 30 e 12) e os buracos nas paredes (*Frames* 10 e 11) produzem o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que nem os estudantes nem os servidores da equipe de limpeza da escola são capazes de manter a escola conservada, reproduzindo a marginalização social dos estudantes da rede pública de ensino a um espaço mal conservado para eles estudarem, o que pode repercutir negativamente em sua saúde.

Figura 23 – *Frames* 17 (*Time*: 01:29) e 18 (*Time*: 01:33) do vídeo 1



Na Figura 23, os elementos visuais evidenciam a negligência profissional por meio do descarte de RS em buracos nas paredes da escola (*Frames* 17 e 18), produzindo o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que o mal gerenciamento de RS dentro da unidade escolar pode ser responsável por esse fenômeno.

Figura 24 – *Frames* 19 (*Time*: 01:40) e 20 (*Time*: 01:45) do vídeo 1



Na Figura 24, os elementos visuais evidenciam a violência simbólica. A pichação da parede (*Frame* 19) e a ausência de uma capa para tomada (*Frame* 19) e de uma porta isolando o vaso sanitário (*Frame* 20) no banheiro da escola produzem o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que a depredação de patrimônio escolar pode ser uma forma de responder à relação hegemônica do poder público estabelecida pela violência simbólica da naturalização de uma identidade marginal para estudantes do CED Gisno, pois só podem autoexpressar-se de forma anônima em paredes e em espaços públicos, como o banheiro, para não serem estigmatizados e que a marginalização social dos estudantes da rede pública de ensino a um espaço mal conservado poder repercutir negativamente em sua saúde.

Figura 25 – *Frames* 21 (*Time*: 01:50), 23 (*Time*: 02:01), 29 (*Time*: 02:35) e 36 (*Time*: 03:12) do vídeo 1





Na Figura 25, os elementos visuais evidenciam a negligência profissional, combinada à violência institucional, por meio da deterioração de patrimônio escolar. A ferrugem no porta-papel toalha do banheiro e no armário de metal da sala de aula (*Frames 21 e 23*); o vidro quebrado; a ferrugem e a poeira nas janelas da sala de aula (*Frames 29 e 36*) produzem o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que a má conservação desses objetos ocorre há algum tempo, o que pode repercutir negativamente na saúde dos estudantes e oferecer risco à sua integridade física, e que talvez a escola não disponha de recursos financeiros para substituir esses equipamentos.

Figura 26 – *Frames 34 (Time: 03:01), 26 (Time: 02:17), 13 (Time: 01:06) e 28 (Time: 03:34)* do vídeo 1





Na Figura 26, os elementos visuais evidenciam a violência simbólica por meio do depósito de RS na área verde próxima das quadras poliesportivas (*Frames* 34, 26 e 13) e da Cantina (*Frame* 28) nos fundos da escola. A quantidade de RS é maior que a quantidade de estudantes que desfrutam desse espaço (*Frame* 34), produzindo o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que a escola não dispõe de um sistema de descarte de RS eficiente e que, por isso, áreas de lazer estão mudando sua destinação social a fim de atender a essa demanda escolar.

Na próxima seção, apresentarei as implicações sociais da violência na escola sob o ponto de vista das alunas produtoras do vídeo 1.

4.2.3 Níveis mais altos de significação dos discursos particulares sobre a violência

Na terceira etapa da análise, focarei os níveis mais altos de significação (BAUER; GASKELL, 2015) dos discursos particulares dos atores sociais sobre a violência, – o significado representacional das práticas sociais (VAN LEEUWEN, 2008; FAIRCLOUGH, 2003) –, mais salientes do vídeo 1. Eu investigarei a construção das relações sociais, dos sistemas de crenças, de valores e de desejos aos quais as imagens se referem e por meio dos quais elas podem ser interpretadas pelos atores sociais.

Segundo Spivak (2010), a crítica emancipatória ao *status quo* constrói lugares onde o subalterno pode se posicionar, tornando-o sujeito e conscientizando-o sobre a situação de opressão, pois a subalternidade é uma posição social e não uma condição social. Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), por sua vez, sustentam que somente a **análise crítica** dos processos de construção de potenciais de sentido no texto pelas relações de poder e pela ideologia, no plano econômico e político, e pela hegemonia, no plano cultural, pode desvelar como os efeitos causais e sociais da relação dialética entre as relações internas e externas dos

textos, que são mediadas por relações interdiscursivas, contribuem para sustentar ou para transformar a ordem de discurso e as relações sociais e assimétricas existentes.

A terceira questão deste estudo está relacionada à análise do vídeo 2, por isso, será apresentada na próxima seção. Com isso, embasada nos pressupostos da ADC, apresento a quarta questão deste estudo: 4) como os atores sociais se posicionam socialmente em relação à violência na escola pública do DF em que estudam?

Posto isso, a fim de responder tal questionamento, invoco as seguintes categorias analíticas da Análise de Discurso Crítica, na concepção de Fairclough (2016 [2001]): ironia, ideologia e hegemonia.

Na apresentação que é exibida no vídeo 1, destaco o seguinte posicionamento da equipe de alunas produtoras: “[...] o poder da mudança está em nossas mãos, basta ter boa vontade [...]”. Com base nas categorias analíticas ironia, ideologia e hegemonia, eu evidencio que o discurso dominante sobre a educação, de garantia de padrão de qualidade da educação (BRASIL. Constituição (1988), art. 206, VII), não se realiza no CED Gisno. Em algumas figuras, reuni mais de um *frame* a fim de salientar alguns aspectos ideológicos, por isso, a leitura desses *frames* deve ser feita em sentido horário.

Nas figuras a seguir, descrevo a visão das alunas produtoras do vídeo 1 sobre a violência por meio da ironia, da ideologia e da hegemonia, a fim de delimitar seu sentido.

Figura 27 – *Frames* 2 (*Time*: 00:06) e 22 (*Time*: 01:55) do vídeo 1



Na Figura 27, os elementos visuais evidenciam a ironia por meio do depósito de RS no lado externo da cerca da escola. O descarte da placa de sinalização foi feito próximo à cerca da escola (*Frames* 2 e 22), em área externa à escola, produzindo o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que foi descartado ali por quem deveria fazer a coleta regular de RS em Brasília, – o serviço público de limpeza urbana –. A ironia deste descarte

ocorrer em uma escola pública, que aguarda o cumprimento da garantia do padrão de qualidade da educação, evidencia que o discurso dominante sobre a educação, de garantia de padrão de qualidade da educação (BRASIL. Constituição (1988), art. 206, VII), não é respeitado por entidades da Administração de Brasília em nível sanitário.

Figura 28 – *Frames 3 (Time: 00:12) e 4 (Time: 00:17) do vídeo 1*



Na Figura 28, os elementos visuais evidenciam uma prática da sociedade brasileira por meio do depósito de RS no lado externo da cerca da escola. O descarte de jornal, de panfleto e de saco plástico foi feito próximo à cerca (*Frames 3 e 4*), na área externa, produzindo o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que foram descartados ali por quem deveria zelar pelo patrimônio público de Brasília – a população de Brasília –.

Dessarte, as alunas produtoras do vídeo 1 propõem em seu relatório um esforço coletivo de conscientização sobre a importância da limpeza da escola pública:

[...] Depois de todo esse trabalho de observação e de atenção, pudemos perceber que temos condições de transformar a escola em um lugar melhor, mais limpo e organizado. [...] Este trabalho foi muito importante para o grupo, pois percebemos o quanto a consciência de todos é importante para que a mudança possa acontecer. [...] Para enxergar nossa realidade é necessário compreender o que vimos e repensar nossas atitudes para que juntos possamos fazer a diferença [...]. (JUNQUEIRA, 2015, p. 77). (ANEXO B).

Em razão do que foi exposto, na visão das alunas produtoras do vídeo 1, é possível tornar a escola um lugar mais limpo e organizado se houver um esforço coletivo para a conscientização de todos os envolvidos a fim de atingir esse objetivo, o que inclui a Administração de Brasília e a população local.

4.2.4 Algumas considerações

A equipe de produção do vídeo 1 foi composta só por meninas. A violência tornou-se elemento a ser analisado embora a intenção de obter resultados de trabalhos sobre violência não tenha sido cogitada na sinopse das alunas produtoras do vídeo 1 (ver Anexo B). Ao analisar as escolhas linguístico-discursivas e multimodais, verifiquei que as produtoras deram uma atenção maior à mudança de destinação social dos espaços da escola (Figuras 26, 27 e 28) e à prática social do descarte e depósito de RS e de RCC em áreas de lazer ou de livre circulação de pessoas na escola (Figuras 17 e 26).

Por um lado, o foco na mudança de destinação social dos espaços da escola suscitou a questão da má conservação do patrimônio escolar pela própria comunidade escolar, apesar da depredação do patrimônio escolar por alguns estudantes ser uma forma de responder à relação hegemônica do poder público estabelecida pela violência simbólica da naturalização de uma identidade marginal para estudantes do CED Gisno. A mudança de sentido na interação da comunidade escolar e da comunidade local com os espaços da escola é uma ação coletiva que contrasta com a depredação, que é uma ação individual. Por isso, as alunas produtoras propõem uma intervenção coletiva nesse problema (Figura 15). Por outro, o foco em resíduos gerados pelas atividades e pelo consumo das pessoas que transitam pelo espaço escolar suscitou questões ambientais, sanitárias e sociais que justificam o discurso de mudança da organização da escola (Figura 15) a fim de que o serviço de limpeza funcione de fato.

Em razão do que foi exposto, a fim de atender a necessidade das alunas produtoras de estudar em um lugar limpo e organizado, é necessário conscientizar todos os envolvidos dentro e fora do espaço escolar (Figura 13) de que precisam realizar um trabalho conjunto com essa finalidade. Essa conclusão implica reconhecer que o ambiente da escola é violento, não só no sentido de ser um agente de violência, ao qual alguns estudantes respondem depredando o patrimônio escolar, mas também de sofrer violência externa, servindo de exemplo de uma escola abandonada e carente de recursos para a conservação do patrimônio escolar (Figura 22) uma vez que o padrão de qualidade da educação não se aplica ao CED Gisno.

Assim, a violência é um elemento causal, que foi analisado para eu compreender empaticamente a frase que as alunas produtoras disseram ao socializar este vídeo em sala de aula: “[...] somos jogados aqui (na escola) como ratos na lixeira” (JUNQUEIRA, 2015, p. 72). Apesar do sentimento de indignação que a recorrência da violência, nas modalidades institucional (Figura 21), simbólica (Figura 26) e negligência profissional (Figura 25), no acervo fotográfico deste vídeo provocou nas alunas produtoras, elas foram capazes de

organizar-se e de propor uma solução para as questões ambientais, sanitárias e sociais que apresentaram.

Na segunda etapa dessa aventura, eu o convido a olhar para as nossas interações e ações sociais sob o olhar dos alunos produtores. Mas, antes, convido-o a assistir ao vídeo 2 (ver Anexo C) na íntegra.

4.3 Vídeo 2, “*Help!*” – *Beatles* (02:40)

A análise do vídeo 2 baseia-se na concepção de Fairclough (2016 [2001]; 2003) a respeito da posição dos sujeitos sociais sobre as subjetividades, no papel social desempenhado pelos envolvidos num discurso segundo van Leeuwen (1997; 2008) e no segundo e no último estágios da análise semiológica de Bauer e Gaskell (2015), relativos ao inventário denotativo e aos níveis mais altos de significação, respectivamente. A análise das formas como os atores sociais estão representados no texto multimodal desse vídeo contempla a noção de agência (VAN LEEUWEN, 1997; 2008). Essa análise subdivide-se em três etapas, por meio das quais responderei a três questões de pesquisa, como descrevo a seguir.

4.3.1 Inventário denotativo do vídeo 2

Na primeira etapa da análise, levantarei primeiro os conteúdos narrativo e conceitual mais salientes no *design* do vídeo 2. Neste estudo, elenco: texto (linguagem) e imagem, – contato, distância social (tamanho do enquadre), perspectiva (ângulos), modalidade e saliência, relativos aos significados interacional e composicional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), respectivamente –. Em seguida, farei a reconstrução paradigmática por meio da reflexão sobre as opções potenciais que estão ausentes na composição da imagem analisada a fim de delimitar o sentido dos elementos escolhidos (BAUER; GASKELL, 2015).

Na concepção de van Leeuwen (2008), discursos podem ser representados linguisticamente e por outros modos semióticos. Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), ao tratar da análise de discurso como **gênero**, definem a linguagem ou outros tipos de semiose como uma parte de uma atividade social particular dentro da prática social. Nesse sentido, de acordo com Kress, Leite-García e van Leeuwen (1997), um texto multimodal sempre apresenta um conjunto de modos semióticos com potencialidades específicas de representação e de comunicação produzidas culturalmente, mas inerentes a cada modo.

Com isso, embasada nos pressupostos da ADC e da TSSM, apresento a primeira questão deste estudo: 1) que escolhas linguístico-discursivas e multimodais são feitas por estudantes do ensino médio do CED Gisno, DF, para representar socialmente a violência nos vídeos analisados?

Posto isso, a fim de responder tal questionamento, invoco as seguintes categorias analíticas:

- a) da Análise de Discurso Crítica, na concepção de Fairclough (2016 [2001]) – intertextualidade; e
- b) da Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade, na concepção de Kress e van Leeuwen (2001; 2006 [1996]) e de Baldry e Thibault (2006) – saliência e cinestesia.

No vídeo 2, os componentes estruturais destacam-se porque os modos de linguagem visual, verbal (no modo oral), corporal e sonora são mais salientes entre os componentes do discurso. Os enquadramentos, movimentos, som e composição relativos à linguagem videográfica associados à cinestesia são utilizados para caracterizar as ações dos participantes representados. Esses componentes estruturais evidenciam o dinamismo da rede simbólica de relações intersubjetivas nas imagens, que dialogam com o leitor de imagens por meio da perspectiva, – o ângulo frontal do vetor do olhar dos participantes para a câmera na função de demanda –, e da mudança da trilha sonora a fim de evidenciar a desorganização de espaços da escola e que entram em conflito com a delimitação da forma como os estudantes devem agir e interagir no ambiente escolar por meio dos espaços, – o *status quo* –, que as práticas sociodiscursivas escolares lhes oferecem.

A escolha do material que compõe esse vídeo buscou evidenciar a preocupação com a realidade escolar do grupo de estudantes do ensino médio que produziu o vídeo “*Help!*”. No relatório desta equipe, eles informam que este vídeo é:

[...] uma crítica à falta de interesse, de preocupação e de investimento nas escolas públicas do DF. Mostramos em um vídeo, de forma cômica e tendo como trilha sonora a música “*Help!*” dos Beatles, as partes mais caóticas da escola com as quais os estudantes são forçados a aprender a conviver. (JUNQUEIRA, 2015, p. 58). (ANEXO C).

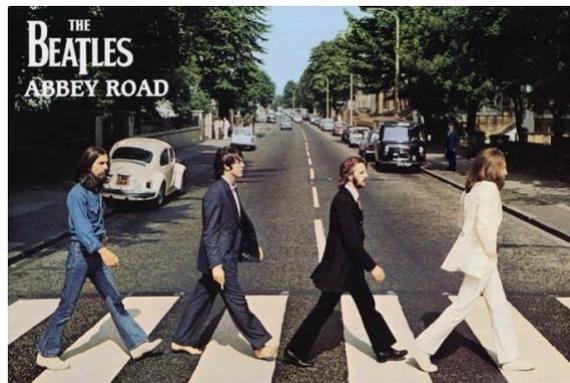
A tradução da música “*Help!*”, da banda *The Beatles*, para a língua portuguesa aparece na legenda na cor branca, que representa paz e sinceridade na cultura ocidental (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002; VAN LEEUWEN, 2011), que acompanha a narrativa visual em linguagem

verbal no modo escrito. Em cada *frame*, essa legenda foi sincronizada com a trilha sonora e com a linguagem corporal dos participantes representados, tornando-se discursiva por associar-se a outros modos semióticos. Em razão disso, eu analisarei a linguagem verbal da legenda como sendo a fala dos alunos produtores deste vídeo.

Nos *frames* em preto e branco do vídeo 2 (Figuras 29 a 34), destaco a distância social, – o plano aberto que distancia os participantes representados do leitor de imagens, estabelecendo uma posição de poder do participante interativo sobre eles –; a modalidade, – que ressalta o contraste do carácter ora fictício, ora dramático e ora documental das interações entre os participantes no espaço escolar –; a intertextualidade feita com o monocromatismo do clipe oficial da música “*Help!*” (THE BEATLES, 2017) e com a faixa de pedestres na capa do LP “*Abbey Road*” (OS ENTENDIDOS, 2013); e a trilha sonora, na qual os aplausos de uma claqué substituem a música “*Help!*”, exceto na Figura 34. Com base nas categorias analíticas intertextualidade, cinestesia e saliência, eu evidencio como essa intertextualidade contribui para a construção das identidades dos personagens representados como um grupo, quando aparecem organizados em fila ou lado a lado. Em algumas figuras, reuni mais de um *frame* a fim de salientar alguns aspectos visuais, por isso a leitura desses *frames* deve ser feita em sentido horário.

Nas figuras a seguir, descrevo os elementos da composição visual utilizados para salientar a intertextualidade das interações entre os personagens representados com as interações entre os membros da banda inglesa, *The Beatles*, quando são posicionados enfileirados ou lado a lado no vídeo 2, a fim de delimitar seu sentido.

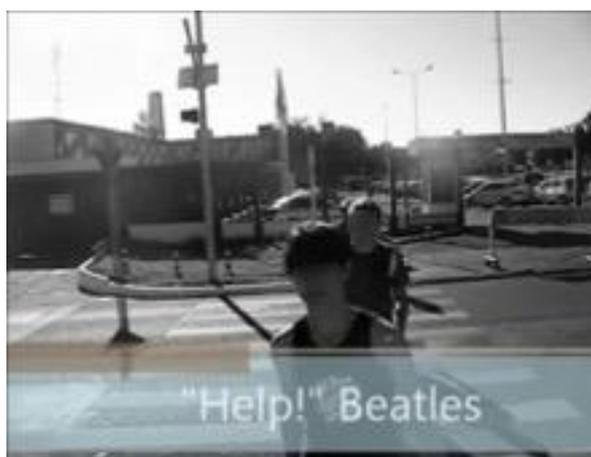
Figura 29 – *Frame* 1 do vídeo 2, *Time*: 00:00, e capa do álbum “*Abbey Road*”, da banda *The Beatles* (1969)



Extraído de: OS ENTENDIDOS, 2013.

Na Figura 29, os elementos visuais evidenciam a intertextualidade da travessia da faixa de pedestres pelos quatro participantes representados com a da travessia da faixa de pedestres feita em 1969 pelos membros da banda *The Beatles* na *Abbey Road* (rua de Londres, na Inglaterra) para a capa de álbum que recebeu o nome desta rua. O plano aberto desse *frame*, que permite visualizar que os quatro participantes representados se posicionam no vídeo enfileirados, – construindo sua identidade como um grupo a partir da mesma interação entre os membros da banda *The Beatles* na capa desse LP –; e o monocromatismo em preto e branco (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002; VAN LEEUWEN, 2011), que reforça o carácter fictício dessa relação, produzem o efeito potencial de sentido que leva o leitor de imagens a entender que os quatro participantes representados estabelecem uma relação identitária fictícia com os membros da banda.

Figura 30 – *Frames 2 (Time: 00:05) e 3 (Time: 00:09) do vídeo 2*



Texto: “Help!” Beatles



Texto: “Help!” Beatles Com Tradução

Na Figura 30, os elementos audiovisuais e verbais evidenciam a interdiscursividade da legenda do vídeo (*Frames 2 e 3*). O som do aplauso da claque na trilha sonora; a centralidade do espaço ocupado pela faixa de pedestres na imagem; o sincronismo temporal da mudança de participantes em frente à câmera e a seleção lexical de: ““Help!’ Beatles” da legenda (*Frame 2*), que é exibida na frente do primeiro participante na fila, e ““Help!’ Beatles Com Tradução” da legenda (*Frame 3*), que é exibida na frente do segundo participante na fila, produzem o efeito potencial de sentido que leva o leitor de imagens a entender que os participantes que estão na fila estão sendo apresentados e que se trata de um texto em inglês, denominado “Help!” e de autoria de *Beatles*, que será traduzido na língua portuguesa.

Figura 31 – *Frame 4* do vídeo 2, *Time: 00:12*



Texto: *“Help!” Beatles Com Tradução*

Na figura 31, os elementos visuais evidenciam a interação com o leitor de imagens, ou participante interativo no contexto de recepção. O ângulo frontal da vetorização do olhar do terceiro participante na fila, estabelece contato, por meio da câmera, com o leitor de imagens, produzindo o efeito potencial de sentido que leva o leitor de imagens a entender que esse participante interage com ele.

Figura 32 – *Frame 5* do vídeo 2, *Time: 00:13*



Na figura 32, os elementos visuais evidenciam a intimidade com o participante interativo. O boné e expressão facial sorridente do quarto participante na fila, estabelece uma relação de intimidade com o leitor de imagens. A redução do volume dos aplausos da claqué na trilha sonora produz o efeito potencial de sentido que leva o leitor de imagens a entender que esse participante é o último membro desse grupo.

Figura 33 – *Frame 6 do vídeo 2, Time: 00:18*

Texto: Centro Educacional Gisno

Na figura 33, os elementos audiovisuais e verbais evidenciam a interação da trilha sonora com a imagem, com a legenda e com a câmera, – participante interativo no contexto de produção –. Este participante narra a história, situando-a no tempo, “1970-2011”, por meio do zoom panorâmico da câmera no letreiro de um *outdoor* a fim de que o leitor de imagens possa lê-lo e identificar que se trata de uma escola de educação básica do DF. O monocromatismo em preto e branco (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002; VAN LEEUWEN, 2011), reforça o tom documental das interações entre os participantes no espaço escolar. O término dos aplausos da claque na trilha sonora e a seleção lexical de “Centro Educacional Gisno” da legenda produzem o efeito potencial de sentido que leva o leitor de imagens a entender que os quatro participantes representados se dirigiram para uma escola onde estudantes de séries da educação básica podem frequentar no DF, gerando a expectativa de que outra parte do videoclipe se iniciará.

Figura 34 – *Frame 23* do vídeo 2, *Time*: 01:12; 01:53 e 02:33



Texto: (Refrão)

Você não vai, por favor, por favor, ajudar-me?

Na Figura 34, os elementos audiovisuais e verbais evidenciam a independência da ação do quinto participante representado em pé, que está lançando uma carteira sobre uma pilha de carteiras quebradas no pátio nos fundos da escola, em relação à ação do grupo. O monocromatismo em preto e branco do *frame* salienta, em tom documental, o ato de vandalismo do participante em pé. A mudança na trilha sonora, na qual toca a música “*Help!*” em vez dos aplausos da claqué; o ângulo vertical da vetorização do olhar dos quatro participantes representados estabelece uma bitransitividade de baixo para cima com o leitor de imagens, – a meta de sua ação –, conferindo-lhes uma posição de submissão em relação a ele; a seleção lexical de: “por favor, por favor” da letra da música “Você não vai, por favor, por favor ajudar-me?” e a legenda na cor branca (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002; VAN LEEUWEN, 2011) atribuem um caráter dramático à cena e produzem o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que os quatro participantes representados dublam a música “*Help!*”, da banda *The Beatles*, construindo um novo sentido para ela, pedindo ajuda ao leitor de imagens a respeito da depredação do patrimônio escolar, pois a letra da música é sobre ajuda e não se ouve nenhuma claqué aplaudindo esse ato de vandalismo.

Figura 35 – *Frames* 14 (*Time*: 00:50 e 02:11), 15 (*Time*: 00:54 e 02:15), 16 e 17 (*Time*: 00:55 e 02:16) do vídeo 2



Texto: Agora eu acho. Eu mudei minha mente e abri as portas

Na Figura 35, os elementos visuais evidenciam a conexão dos quatro *frames* com o mundo real. O uso das cores e de iluminação natural de forma contínua (*Frames* 14, 15, 16 e 17) estabelece uma conexão entre os elementos visuais e representa o mundo real, o que, combinada com a seleção lexical de “Eu mudei minha mente e abri as portas” da letra da música “Agora eu acho. Eu mudei minha mente e abri as portas”, produz o efeito potencial de sentido que leva o leitor de imagens a entender que há a credibilidade do vídeo e que os participantes representados mudaram sua visão da realidade social, reposicionando-se como grupo e como atores sociais, pois o vídeo exhibe apenas a cabeça dos participantes representados que abriram a porta do vaso sanitário no banheiro masculino da escola.

4.3.2 Níveis mais altos de significação do discurso sobre a violência

Na segunda etapa da análise, focarei os níveis mais altos de significação (BAUER; GASKELL, 2015) do discurso sobre a violência mais salientes do vídeo 2. Eu investigarei as

relações sociais e os sistemas de conhecimentos (FAIRCLOUGH, 2003) sobre a violência aos quais as imagens se referem e por meio dos quais elas podem ser interpretadas pelo leitor de imagens.

Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), ao tratar da análise de discurso como **representação** e da análise social, afirmam que o discurso é um processo de construção social de práticas sociais e de construção reflexiva de si mesmo e propõem combinar sua análise com práticas e estruturas sociais. Em razão disso, para esta pesquisa, a violência é uma construção social, cujas representações discursivas sociais implicam uma visão crítica capaz de suscitar o debate sobre a necessidade de mudança e de influenciar a maneira de pensar e de agir da maioria (MOSCOVICI, 2015).

Com isso, embasada nos pressupostos da ADC e dos Estudos Culturais, apresento a segunda questão deste estudo: 2) como essas escolhas linguístico-discursivas e multimodais podem evidenciar as diversas manifestações da violência em uma escola pública do DF?

Posto isso, a fim de responder tal questionamento, invoco as seguintes categorias analíticas dos Estudos culturais, na concepção de Bourdieu (2014), de Giron (2010) e de Minayo (1994; 2006; 2009): violência institucional, violência simbólica e negligência profissional.

Nos *frames* coloridos do vídeo 2, destaco a crítica dos alunos produtores ao *status quo* por meio do contraste do posicionamento ordenado dos quatro participantes representados, posicionados lado a lado, em primeiro plano com outras práticas sociais que coexistem na escola, – a desorganização dos espaços na escola e a má conservação do patrimônio escolar –, como plano de fundo e que contribuem para a construção de identidades em conflito com o discurso dominante da instituição escolar sobre qual deveria ser o papel dos estudantes durante suas interações sociais na escola. Com base nas categorias analíticas violência institucional, violência simbólica e negligência profissional, eu verifico que a má conservação do patrimônio escolar não é o tema principal do vídeo 2, mas sim a violência. Em algumas figuras, reuni mais de um *frame* a fim de salientar alguns aspectos sociais, por isso, a leitura desses *frames* deve ser feita em sentido horário.

Nas figuras a seguir, relaciono alguns elementos da composição visual com a violência institucional, com a violência simbólica e com a negligência profissional, a fim de delimitar seu sentido.

Figura 36 – *Frames 7 (Time: 00:26) e 19 (Time: 01:00, 01:40 e 02:21)*



Texto: Socorro! Eu preciso de alguém!



Texto: (Refrão)

E eu aprecio você estar por perto

Na Figura 36, os elementos visuais evidenciam a violência simbólica por meio do posicionamento ordenado dos participantes representados como estudantes da escola, mas sem trajar o uniforme da escola, em frente ao portão de acesso às dependências da escola (*Frame 7*) e no pátio da biblioteca, próximo à guarita (*Frame 19*). O uso de roupas comuns pelos participantes representados salienta sua cidadania, aproximando-os da comunidade escolar e do leitor de imagens por respeitar sua alteridade. Eles se diferenciam dos estudantes, que devem trajar o uniforme na escola, e estabelecem um discurso de resistência à norma do uniforme obrigatório que perpetua a violência simbólica de não lhe conferir autonomia para vestir-se de acordo com sua identidade pessoal ao sustentar um ideal de homogeneidade. Nesse sentido, Bauman (2012) afirma que:

“[...]A ordem é feita sob medida para a maioria, de modo que aqueles que são relativamente poucos e não se dispõem a obedecê-la constituem uma minoria fácil de desvalorizar como um “desvio marginal” – e portanto fácil de identificar, localizar, desarmar e subjugar. Selecionar, identificar e excluir a “margem da anormalidade” é um resultado necessário do processo de construção da ordem e um custo inevitável de sua perpetuação. (BAUMAN, 2012, p. 73).

A construção reflexiva desse grupo produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que eles têm consciência que a posição subalterna de estudantes, por ocupar uma posição hierarquicamente inferior dentro da escola, não é uma condição social que tem de ser perpetuada, mas um lugar por meio do qual eles podem analisar as falas e os silenciamentos no contexto da violência escolar.

Figura 37 – *Frame 9* do vídeo 2, *Time: 00:31*



Texto: Socorro! Você sabe que eu preciso de alguém

Na Figura 37, os elementos visuais evidenciam a negligência profissional por meio de uma faixa de segurança numa sala de aula interditada na escola, apesar da intenção inicial ser a de proteger os estudantes de acidentes, também representa o paradoxo de estudantes serem impedidos de entrar em sala de aula da escola para estudar. A seleção lexical de “você sabe” da letra da música “Socorro! Você sabe que eu preciso de alguém” contrasta com as cores amarela e preta da faixa de segurança, que representam cuidado (VAN LEEUWEN, 2011), produzindo o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que esse pedido de socorro não é feito para ele, mas para as autoridades responsáveis pela má conservação do patrimônio escolar nessa sala que sabem que, além de poder causar risco de acidentes para os estudantes, estão violando o direito dos estudantes à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola quando salas de aulas interditadas, à espera de reforma, durante o ano letivo reduzem o número de vagas para matrícula de alunos na escola e o número de salas de aula disponíveis para os estudantes realizarem atividades extracurriculares.

Figura 38 – *Frame 10* do vídeo 2, *Time: 00:33*, e capa da edição inglesa do álbum “*Help!*”, da banda *The Beatles* (1965)



Texto: Socorro!



Extraído de: SILVA, 2015.

Na Figura 38, os elementos audiovisuais e verbais evidenciam a violência institucional por meio do depósito de RS na área verde no pátio dos fundos da escola, pois a quantidade de RS é maior que a quantidade de estudantes que desfrutam desse espaço (*Frame 10*). O movimento amplo dos braços dos quatro participantes representados em pé, em frente a uma pilha de carteiras quebradas no patio dos fundos da escola, faz uma intertextualidade com a capa da edição inglesa do álbum “*Help!*”, da banda *The Beatles*. Assim, a seleção lexical de “Socorro” da letra da música produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que as vozes dos membros da banda se mesclam com as dos participantes representados nesse pedido de ajuda, reforçando-o.

Figura 39 – *Frames 11* (*Time: 00:36 e 01:57*) e *22* (*Time: 01:10, 01:51 e 02:31*)



Texto: Quando eu era jovem, muito mais jovem que hoje



Texto: (Refrão)
Você não vai, por favor, ajudar-me?

Na Figura 39, os elementos audiovisuais e verbais evidenciam a violência simbólica por meio do depósito de RS na área de livre circulação de pessoas (*Frame 11*) e de lazer (*Frames 22*) no pátio dos fundos da escola. Por um lado, a proximidade física dos participantes representados da pilha de carteiras e de mesas quebradas e de uma parede pichada é muito pequena (*Frame 11*), produzindo o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que há um discurso de que eles dominam o espaço escolar que está desorganizado em resposta a essa violência, pois não aparece nenhum representante da escola no vídeo para impedi-los de ocupar esse espaço, apesar de eles também dificultarem a circulação de pessoas por estarem sentados na calçada.

Por outro, o ângulo frontal do vetor do olhar dos quatro participantes representados na função de demanda estabelece uma relação de intimidade com o participante interativo enquanto o plano aberto aumenta a distância social entre os quatro participantes representados e o participante interativo (*Frame 22*), produzindo o efeito potencial de sentido que leva o leitor de imagens a entender que os participantes representados querem que ele compare o espaço ocupado pela pilha de carteiras e de mesas quebradas atrás deles, que é maior que o espaço que eles ocupam, a fim de sensibilizá-lo para a questão da mudança da destinação social de áreas de livre de lazer na escola e de reforçar sua súplica para que ele os ajude por meio da seleção lexical de “por favor” da letra da música “Você não vai, por favor, ajudar-me”.

Figura 40 – *Frames 20 (Time: 00:06, 01:46 e 02:26) e 21 (Time: 01:08, 01:48 e 02:29)* do vídeo 2



Texto: (Refrão)

Ajude-me, coloque meus pés de volta no chão

Na Figura 40, os elementos visuais evidenciam a violência simbólica por meio da permanência dos participantes representados no pátio da biblioteca, próximo à guarita, subindo na cerca da escola (*Frames* 20 e 21). Esses *frames* desvelam a atitude dos participantes representados de ocupar um espaço da escola que põem em risco sua integridade física, produzindo o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que eles estão ressignificando as práticas sociodiscursivas escolares sobre como os estudantes devem agir e interagir no ambiente escolar ao ocupar espaços não delimitados para eles por meio delas.

4.3.3 Níveis mais altos de significação dos discursos particulares sobre a violência

Na terceira etapa da análise, focarei os níveis mais altos de significação (BAUER; GASKELL, 2015) dos discursos particulares dos atores sociais sobre a violência, – o significado representacional das práticas sociais (VAN LEEUWEN, 2008; FAIRCLOUGH, 2003) –, mais salientes do vídeo 2. Eu investigarei como esses discursos diferenciam e constituem identidades para os atores sociais com base nas diversas manifestações da violência no espaço escolar, às quais as imagens se referem e por meio dos quais elas podem ser interpretadas pelos atores sociais.

Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), ao tratar da análise de discurso como **estilo**, definem a linguagem como parte das formas particulares de ser, das identidades sociais ou pessoais particulares conjuntamente com expressões corporais, ou seja, como modos da pessoa constituir identidades. Segundo van Leeuwen (2008), por meio da realização das representações das pessoas num discurso, pode-se perceber a utilização de estratégias que atendem a determinados objetivos. Com isso, embasada nos pressupostos da TRAS, apresento a terceira questão deste estudo: 3) como é constituída a identidade dos atores sociais na escola pública do DF com base nas diversas manifestações da violência nos vídeos analisados?

Posto isso, a fim de responder tal questionamento, invoco as seguintes categorias analíticas da Teoria da Representação dos Atores Sociais, na concepção de van Leeuwen (2008): identificação, autoidentificação e supressão.

Nos *frames* coloridos do vídeo 2, destaco que as representações discursivas dos alunos produtores sobre a violência os reposicionam como grupo e como atores sociais, transformando suas identidades em relação ao leitor de imagens por meio da vetorização de seu olhar, no momento em que agem sobre sua realidade social. Assim, o posicionamento da equipe de alunos produtores é bem claro: “[...] Junte-se a nós, saia do comodismo e lute para transformar o Brasil em um país realmente democrático” (JUNQUEIRA, 2015, p. 78). (ANEXO C). Com

base nas categorias analíticas identificação, autoidentificação e supressão, eu evidencio a mudança do papel dos estudantes durante suas interações sociais na escola e o conflito com o discurso dominante da instituição escolar sobre como deveriam agir e interagir em diferentes espaços da escola. Em algumas figuras, reuni mais de um *frame* a fim de salientar alguns aspectos da constituição de identidades, por isso a leitura desses *frames* deve ser feita em sentido horário.

Nas figuras a seguir, descrevo a visão dos alunos produtores do vídeo 2 sobre como a violência constitui identidades sociais e pessoais por meio da identificação, da autoidentificação e da supressão, a fim de delimitar seu sentido.

Figura 41 – *Frame* 8 do vídeo 2, *Time*: 00:28



Texto: Socorro! Não qualquer pessoa

Na Figura 41, os elementos audiovisuais evidenciam a identificação com o leitor de imagens e como atores sociais incluídos por meio da desconstrução da ordem dos quatro participantes representados na fila, marcando sua alteridade. Os quatro participantes representados voltam a posicionar-se em fila no pátio dos fundos da escola, porém em ordem inversa à dos *frames* monocromáticos (Figuras 31 a 34). O ângulo frontal da vetorização do olhar dos participantes, que estabelece uma transitividade direta com o leitor de imagens, – a meta de sua ação –, conferindo uma relação de igualdade entre eles –, e a seleção lexical de: “Socorro!” e “Não qualquer pessoa” da letra da música “Socorro! Não qualquer pessoa” produzem o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que os participantes dirigem seu pedido de socorro para ele. O uso de cores e de iluminação natural (VAN LEEUWEN, 2011) salienta a conexão desse *frame* com o mundo real em vez do mundo imaginário dos *frames* em preto e branco, produzindo o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que a prática social da escola de organizar os estudantes e

de delimitar suas interações dentro do espaço escolar está sendo ressignificada, pois os participantes representados estão se reorganizando dentro do espaço escolar.

Figura 42 – *Frame 12 do vídeo 2, Time: 00:41 e 02:01*



Texto: Eu nunca precisei da ajuda de ninguém em nenhum sentido

Na Figura 42, os elementos audiovisuais evidenciam a supressão por meio da pichação na parede e da permanência dos quatro participantes representados sobre o teto do mezanino no pátio dos fundos da escola. Os quatro participantes representados ocupam impunemente um espaço que põe em risco a sua integridade física e que, assim como a pichação na parede da sala embaixo desse mezanino, a escola não foi capaz de prevenir, produzindo o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que a escola não consegue gerenciar as ações dos estudantes dentro da escola, pois não aparece nenhum representante da escola no vídeo para impedi-los de ocupar esses espaços nem para organizá-los.

Figura 43 – *Frame 13 do vídeo 2, Time: 00:45 e 02:06*



Texto: E agora esses dias se foram, eu não sou uma pessoa assim tão segura.

Na Figura 43, os elementos audiovisuais e verbais evidenciam a supressão por meio da reincidência de atos de vandalismo na escola. Os quatro participantes representados escondem parcialmente o seu corpo atrás de um grande buraco que foi feito na parede no corredor em frente à sala de aula e que ocupa um espaço maior que o deles no *frame*. A seleção lexical de “eu não me sinto uma pessoa assim tão segura” da letra da música “E agora esses dias se foram, eu não sou uma pessoa assim tão segura” e os tijolos diferentes desse buraco na parede produzem o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que a escola não oferece aos estudantes a segurança necessária para o seu desenvolvimento pessoal no espaço escolar e que as condições precárias de funcionamento da escola podem desmotivar os estudantes a frequentar as aulas por causa da insegurança decorrente da reincidência de atos de vandalismo na escola. Porém, ninguém é responsabilizado diretamente por essa situação.

Figura 44 – *Frame* 18 do vídeo 2, *Time*: 00:56, 01:37 e 02:17



Texto: (Refrão)

Ajude-me, se você puder, eu me sinto pra baixo

Na Figura 44, os elementos audiovisuais e verbais evidenciam a supressão e autoidentificação por meio da participação de um quinto participante representado. Um quinto participante representado aparece em pé destacado dos quatro participantes representados ajoelhados e com as mãos em posição de oração em frente à coordenadora da escola na sala da Direção. O ângulo vertical da vetorização do olhar dos participantes, que estabelece uma bitransitividade de baixo para cima com a coordenadora, – a meta de sua ação –, conferindo-lhes uma posição submissão em relação a ela; o ângulo oblíquo da vetorização do olhar dos participantes, que estabelece uma intransitividade com o leitor de imagens, provocando uma

sensação de alheamento da imagem em relação a ele; a seleção lexical de: “se você puder” e “eu me sinto pra baixo” da letra da música “Ajude-me, se você puder, eu me sinto pra baixo” e a proximidade do quinto participante representado dos participantes ajoelhados produzem o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender a impossibilidade desse pedido ser atendido apenas pelos representantes da instituição escolar e que o quinto participante representado se identifica com a súplica dos quatro participantes, pois está junto com eles na sala da Direção. Porém, ninguém é responsabilizado pela situação da escola no vídeo.

Figura 45 – *Frame 24* do vídeo 2, *Time: 00:16*



Texto: E agora minha vida mudou em muitos sentidos

Na Figura 45, os elementos audiovisuais e verbais evidenciam a supressão e a autoidentificação por meio da desorganização das carteiras na sala de aula da escola. A desorganização das carteiras na sala de aula contrasta com o posicionamento ordenado dos quatro participantes representados, sentados lado a lado. Apesar do quinto participante representado destacar-se dos demais por estar em pé, dançando em cima de uma carteira, a repetição da seleção lexical de “minha vida mudou” da letra da música “E agora minha vida mudou em muitos sentidos” produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que há a desorganização da sala de aula na escola e que o quinto participante representado mudou sua visão de mundo ao identificar-se com o grupo formado pelos quatro participantes representados, pois ele está dançando a música “*Help!*”. Porém, ninguém é responsabilizado pela situação da sala de aula no vídeo.

Figura 46 – *Frame 26* do vídeo 2, *Time: 01:26*



Texto: Mas de vez em quando me sinto tão inseguro

Na Figura 46, os elementos audiovisuais e verbais evidenciam a supressão e a autoidentificação por meio da proximidade física entre o quinto participante representado e o grupo formado pelos quatro participantes representados. Os quatro participantes representados escondem parcialmente o seu corpo atrás de uma janela da sala de aula, enquanto o quinto participante representado apoia os pés na base da janela para dançar agachado. A seleção lexical de “me sinto tão inseguro” da letra da música “Mas de vez em quando me sinto tão inseguro” e a permanência dos estudantes fora do ambiente da sala de aula produzem o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que há um sentimento de insegurança entre os estudantes em relação à escola e que o quinto participante representado se identifica com o grupo formado pelos quatro participantes representados e prefere unir-se a eles em vez de frequentar a sala de aula. Porém, ninguém é responsabilizado pela insegurança na escola no vídeo.

Figura 47 – *Frame 25 do vídeo 2, Time: 01:22*



Texto: Minha independência parece dissipar-se na neblina

Na Figura 47, os elementos audiovisuais e verbais evidenciam a supressão por meio do depósito de RS no pátio dos fundos da escola. A seleção lexical de “parece dissipar-se” da letra da música “Minha independência parece dissipar-se na neblina” e o fato dos cinco participantes representados ocuparem um espaço que põe em risco a sua integridade física e que ocupa um espaço maior que o deles no *frame* produzem o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que a mudança da destinação social da parede da escola como descarte de RS impede a circulação dos estudantes em áreas de livre circulação de pessoas na escola, oferecendo riscos à saúde e à integridade física dos estudantes.

Figura 48 – *Frame 27 do vídeo 2, Time: 01:31*



Texto: Eu sei que preciso de você como nunca precisei antes

Na Figura 48, os elementos audiovisuais e verbais evidenciam a identificação por meio da desconstrução de como os participantes representados devem interagir e agir dentro do

ambiente escolar. Os cinco participantes representados são exibidos sorridentes e juntos em cima dos canos no pátio dos fundos da escola e o ângulo frontal do vetor do olhar dos cinco participantes representados para a câmera na função de demanda estabelece uma relação de intimidade com o participante interativo. O ângulo vertical da vetorização do olhar dos participantes, que estabelece uma bitransitividade de cima para baixo com o leitor de imagens, – a meta de sua ação –, conferindo-lhes uma posição de poder sobre ele –, e a seleção lexical de: “preciso de você” e “como nunca precisei antes” da letra de música “Eu sei que preciso de você como nunca precisei antes” produzem o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que os cinco participantes representados agora formam um grupo organizado dentro do espaço escolar e que convidam o leitor a juntar-se a eles.

4.3.4 Algumas considerações

A equipe de produção do vídeo 2 foi composta só por meninos. A violência tornou-se elemento a ser analisado embora a intenção de obter resultados de trabalhos sobre violência não tenha sido cogitada na sinopse dos alunos produtores do vídeo 2 (ver Anexo B). Ao analisar as escolhas linguístico-discursivas e multimodais, verifiquei que os produtores deram uma atenção maior à desorganização decorrente da mudança de destinação social dos espaços da escola (Figuras 39 e 47) e da prática social do descarte e depósito de RS e de RCC em áreas de lazer ou de livre circulação de pessoas na escola (Figuras 38, 39 e 47), oferecendo riscos à saúde e à integridade física dos estudantes. Porém, apesar de ninguém ser responsabilizado no vídeo por essa situação (Figuras 43 a 46), na visão dos estudantes, “o governo arrecada altos impostos para que em contrapartida o povo receba uma verdadeira esculhambação em sua educação” (JUNQUEIRA, 2015, p. 78). Em razão disso, o vídeo trata da produção da consciência subalterna por estudantes em uma escola pública e mostra como as identidades são constituídas e diferenciadas na escola com base na violência e na luta pela identidade dentro da escola.

Por um lado, os quatro participantes representados são identificados como grupo quando é feita a intertextualidade de suas interações com as interações dos membros da banda *The Beatles* (Figuras 29 a 32, 38). Eles interagem com o participante interativo, ou leitor de imagens no contexto da recepção, quando dublam a música “*Help!*” e quando estabelecem uma intimidade com ele por meio do olhar (perspectiva), do sorriso (cinestesia) e da proximidade física do *frame* (distância social). A recorrência de interações dessa natureza entre os quatro participantes representados e o participante interativo ao longo do vídeo constrói a narrativa de

que eles precisam que o participante interativo se junte a eles a fim de poder mudar a situação da escola (Figura 48).

Por outro, o quinto participante representado interage com o grupo formado pelos quatro participantes representados dançando a música dublada por eles e aproximando-se fisicamente deles. Porém, ele aparece sozinho, destacado do grupo (Figuras 44 a 47), até decidir unir-se a eles (Figura 48). Ele representa, a meu ver, o comodismo social que nos impede de engajar em ações participativas quando estamos sozinhos e desorganizados em um regime democrático.

Dessarte, os alunos produtores do vídeo 2 propõem em seu relatório que o comodismo social que se naturalizou na democracia deve ser combatido por meio de ações participativas: “[...] ‘democracia’ é um regime de governo em que o poder de tomar decisões políticas importantes está com os cidadãos, direta ou indiretamente, por meio de representantes eleitos [...] e não com um regime em que o governo arrecada altos impostos para que em contrapartida o povo receba uma verdadeira esculhambação em sua educação”. (JUNQUEIRA, 2015, p. 78). (ANEXO C).

Em razão do que foi exposto, na visão dos alunos produtores do vídeo 2, é possível lutar contra a má conservação do patrimônio escolar e melhorar a gerenciamento de RS e de RCC na escola se, em vez de desqualificar as autoridades responsáveis pela escola, estimularmos ações sociais a fim de mudar leis e, até mesmo, o próprio sistema. Essa conclusão implica reconhecer que o ambiente da escola é violento, no sentido de ser um agente de violência por negar os estudantes como sujeitos de direitos e por não reconhecer sua alteridade, à qual alguns estudantes respondem depredando o patrimônio escola, mas também de sofrer violência externa, servindo de exemplo como uma escola em que a sala de aula é interdita durante o ano letivo (Figura 37), mas ninguém se responsabiliza por violar o direito dos estudantes à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL. Constituição (1988), art. 206, I).

Dessarte, a violência é um elemento causal, que foi analisado para eu compreender empaticamente que só o diálogo pode garantir o direito à palavra aos alunos produtores. Apesar do sentimento de insegurança (Figuras 43 e 46) que a violência, nas modalidades institucional (Figura 38), simbólica (Figuras 36, 39 e 40) e negligência profissional (Figura 37), nos *frames* deste vídeo provocou nos alunos produtores, eles foram capazes de organizar-se de forma não violenta e de propor que, se cada um assumir seus compromissos no regime democrático, é possível mudar as leis.

Neste estudo, as quatro questões de pesquisa que foram respondidas por meio da análise dos vídeos que compõem o *corpus* são: 1) que escolhas linguístico-discursivas e multimodais são feitas por estudantes do 3º ano do ensino médio do CED Gisno, DF, para representar socialmente a violência nos vídeos analisados?; 2) como essas escolhas linguístico-discursivas e multimodais podem evidenciar diversas manifestações da violência em uma escola pública do DF?; 3) como é constituída a identidade dos atores sociais na escola pública do DF com base nas diversas manifestações da violência nos vídeos analisados?; e 4) como os atores sociais se posicionam socialmente em relação à violência na escola pública do DF em que estudam?

Em resposta à primeira questão, nos vídeos 1 e 2, as escolhas linguístico-discursivas e multimodais dos alunos produtores evidenciaram questões ambientais e sanitárias, pois houve a mudança de destinação social dos espaços da escola e o descarte de RS e de RCC em áreas de lazer ou de livre circulação de pessoas na escola, apesar de oferecer riscos à saúde ou à integridade física dos estudantes.

Em resposta à segunda questão, nos vídeos 1 e 2, as escolhas linguístico-discursivas e multimodais dos alunos produtores evidenciaram uma questão social, pois o sentimento de indignação e de insegurança dos alunos produtores em relação à recorrência da violência, nas modalidades institucional, simbólica e negligência profissional, nos espaços da escola. Em razão disso, a violência tornou-se um elemento a ser analisado sob a ótica dos alunos produtores, pois a depredação do patrimônio escolar por alguns estudantes é uma resposta à violência que a escola produz, apesar de a escola sofrer violência externa, e à relação hegemônica do poder público estabelecida pela violência simbólica da naturalização de uma identidade marginal para estudantes do CED Gisno.

Em resposta à terceira questão, no vídeo 2, o contraste entre a ação coletiva da comunidade escolar e da comunidade local, ao mudar a forma de interação com os espaços da escola, e a ação individual de estudantes, ao depredar o patrimônio escolar, evidenciou a situação de vulnerabilidade social dos estudantes da escola, o que permitiu ao leitor de imagens identificar-se com essa situação. Entretanto, o contraste entre a desorganização e a situação de abandono da escola e a organização e a coesão do grupo de participantes representados sem uniforme no vídeo 2 evidenciou a iniciativa dos estudantes de resistir à violência simbólica sofrida, ressignificando uma identidade não marginal para estudantes do CED Gisno e marcando sua alteridade, e de engajar pessoas de forma bem organizada para que a situação da escola possa mudar, pois houve a troca de olhar (perspectiva), de sorrisos (cinestesia) e a proximidade física (distância social) por meio da adesão de outro estudante e do pedido de ajuda ao participante interativo para mudar a situação da escola.

Em resposta à quarta questão, no vídeo 1, evidenciaram-se soluções não violentas para as questões ambientais, sanitárias e sociais da escola, por isso, em vez de desqualificar as autoridades responsáveis pela escola, propôs-se a mudança da organização da escola e a conscientização de todos os envolvidos dentro e fora do espaço escolar de que é necessário um trabalho conjunto a fim de manter a escola limpa e organizada.

No entanto, a ambiguidade do papel socializador e educativo da escola pública como um espaço de violência marcou meu lugar de fala, como professora de inglês da SEDF, durante a análise do *corpus* quando a intersubjetividade subalterna dos estudantes entrou em conflito com o discurso dominante da instituição escolar sobre qual deveria ser o papel dos estudantes durante suas interações sociais na escola. De fato, os discursos dos indivíduos que compõem a comunidade escolar formam suas consciências em consonância com suas crenças, valores e desejos, influenciando-os a identificar-se com determinado grupo social, posicionando-os sobre o que acontece de forma explícita, ou a silenciar-se, posicionando-os de forma implícita. A invisibilidade da população de estudantes da rede pública de ensino para a sociedade brasiliense também contribui para reforçar o discurso dominante, pois só é retratada pela mídia, nas páginas policiais, quando morre ou quando comete algum crime.

Sposito observa que, nos anos 1990, a imprensa escrita e a televisão noticiaram esporadicamente homicídios dentro dos prédios escolares ou nas áreas vizinhas e eventos não rotineiros, tais como incêndios em escolas causados de maneira proposital por ex-alunos, criminalizando os autores, que pertenciam à comunidade escolar. Entretanto, as notícias sobre violência escolar tornaram-se nacionais, ocorrendo em cidades de médio porte, capitais e centros urbanos, desvelando interações sociais violentas entre os estudantes e de jovens com o mundo adulto (SPOSITO, 2001). Em razão dessas tensões sociais, na mídia do DF, por exemplo, pode-se encontrar reportagens em que a escola pública do DF é desvalorizada socialmente, como uma instituição incapaz de lidar com a violência escolar, de conservar a infraestrutura e as instalações físicas da escola em bom estado e de preservar a integridade física dos membros da comunidade escolar.

Ademais, outros discursos sobre a violência contra a escola permeiam o ambiente escolar, como o da insatisfação dos próprios docentes em relação ao sistema educacional e à precariedade das condições de trabalho (FREITAS, 2013). Provavelmente isso explique a dicotomia entre minha posição de professora e a posição de aluno durante as análises que empreendi nesta pesquisa, pois eu senti dificuldade em desalinhar-me dos discursos dominantes na instituição escolar e em alinhar-me ao discurso de resistência dos estudantes do CED Gisno para ressignificar sua identidade de forma não marginal. Por um lado, ao cumprir a legislação

educacional e ministrar o conteúdo de língua estrangeira moderna previsto no currículo da Educação Básica, eu alinho meu discurso ao discurso dominante sobre a educação e contribuo para apagar as vozes dos estudantes em relação ao sistema educacional, praticando uma violência simbólica. Por outro, ao mediar as interações sociais dos estudantes em sala de aula que tentam romper com o discurso dominante da instituição escolar sobre o papel do estudante na escola por meio da constante troca de ideias, de palavras e de sentimentos, eu articulo dialeticamente texto e contexto social em meu discurso. De fato, quando eu interpretava as vozes diferentes da minha em sala de aula como microviolências (ABRAMOVAY, 2005; CALIMAN, 2005; DISTRITO FEDERAL, 2015), eu reproduzia discursivamente a insatisfação dos docentes em relação às condições precárias de trabalho em vez de compreender o que meus interlocutores jovens tinham a dizer sobre si mesmos e sobre a exclusão social que os vulnerabiliza e que os marginaliza dentro do espaço escolar.

Agora que você ouviu a mim e aos alunos produtores dos vídeos analisados, que tal repensar as nossas práticas sociodiscursivas na escola?

Na última etapa dessa aventura, eu o convido a refletirmos juntos sobre como intervir para mudar a realidade e as interações sociais que os alunos produtores nos apresentaram.

O CAMINHO DE VOLTA

“Visão sem ação é sonho. Ação sem visão é pesadelo”.
(Provérbio chinês)

Nesta dissertação de caráter discursivo crítico e multimodal, encontram-se representações linguístico-discursivas e multimodais da violência que interpretei a fim de evidenciar como discursos e ideologias diferenciam e podem constituir identidades para os atores sociais com base nas diversas manifestações da violência no espaço escolar. Os **quatro capítulos** dessa ventura, descrevo a seguir.

O circuito dessa aventura foi delimitado no **Chamado da Aventura**, feito na introdução por quatro questionamentos que busquei responder durante a análise do *corpus*, formado por dois vídeos: 1) que escolhas linguístico-discursivas e multimodais são feitas por estudantes do 3º ano do ensino médio do CED Gisno, DF, para representar socialmente a violência nos vídeos analisados?; 2) como essas escolhas linguístico-discursivas e multimodais podem evidenciar diversas manifestações da violência em uma escola pública do DF?; 3) como é constituída a identidade dos atores sociais na escola pública do DF com base nas diversas manifestações da violência nos vídeos analisados?; e 4) como os atores sociais se posicionam socialmente em relação à violência na escola pública do DF em que estudam?

Os principais aspectos históricos, legais e sociais desta pesquisa, bem como o projeto GISARTE em Movimento, foram apresentados na **Partida**, ou capítulo 1. Eu delimito socialmente o território analisado nesta pesquisa a fim de evidenciar a construção de uma posição socialmente inferior para os sujeitos em situação de vulnerabilidade social e de violação de direitos no DF. Em seguida, eu descrevi o espaço da pesquisa, o CED Gisno e o perfil aproximado dos estudantes do ensino médio do CED Gisno no turno matutino a fim de evidenciar as diferentes dimensões da vulnerabilidade social desses estudantes. Por fim, eu explanei sobre a dimensão socioespacial do fenômeno da violência a fim de evidenciar a diversidade de dimensões dos problemas de segurança pública no DF e a constituição de identidades em situação de delinquência, – as identidades social e pessoal –, com base na equidade urbana e em questões de segurança pública.

Os caminhos teóricos que trilhei no **Caminho das pedras**, ou capítulo 2, me permitiram relacionar os conceitos mobilizados nesta pesquisa baseada nos referenciais teóricos, – A TSSM, a ADC e a TRAS –. Eu explanei como os modos comunicativos e os recursos semióticos

podem permitir ou restringir diferentes formas de interação social por meio dos discursos que nos comunicam, como relações sociais violentas na escola podem refletir o engajamento do estudante em lutas discursivas anti-hegemônicas e como elementos da prática social da violência escolar podem interferir na constituição identitária de atores sociais. Eu argumentei que a crítica emancipatória pode construir um lugar para eu analisar as falas e os silenciamentos no contexto da violência escolar, apesar da escola ser um lugar de práticas sociodiscursivas decorrentes de lutas hegemônicas nem sempre explícitas.

Entretanto, alguns obstáculos começaram a aparecer na **Iniciação** feita no capítulo 3: como as várias categorias visuais podem ser apresentadas para o leitor de um texto acadêmico de forma legível? A primeira escolha que fiz foi apresentar imagens estáticas dos *frames* do vídeo. Porém, outro obstáculo surgiu: como descrever as expressões faciais e os movimentos corporais dos participantes representados no vídeo? A segunda escolha que fiz foi adaptar a matriz de transcrição multimodal, de Baldry e Thibault, a fim de descrever a utilização simultânea da gama de recursos multimodais que encontrei em cada vídeo. Finalmente, o último obstáculo que tive de superar foi: como seguir a ordem sequencial dos *frames* dos vídeos sem descaracterizar a natureza crítico-reflexiva da pesquisa? A escolha que fiz foi adaptar as três etapas da análise semiológica das imagens dos vídeos analisados, de Bauer e Gaskell, que segui a fim de salientar aspectos mais relevantes em cada *frame*, em vez de seguir a ordem sequencial dos *frames* dos vídeos analisados no corpo do texto da dissertação, e de exibir os *frames* dos vídeos em ordem sequencial na seção **Anexos** para que o leitor possa assisti-los na íntegra.

Dessarte, garanti a **Passagem pelo Limiar**, no capítulo 4, de forma clara e empática, na qual descrevi o percurso reflexivo dos alunos produtores dos vídeos analisados e interpretei os dados a partir de meu lugar de fala, um lugar de professora de inglês e por meio do qual eu acolhi a prática humanizadora para o ensino de LEM a fim de ouvir os estudantes.

Agora, faço o **Caminho de Volta**, na conclusão, a fim de refletir sobre as questões sociais suscitadas pelos vídeos analisados e de propor intervenção. Para tal, respondo às quatro questões que levantei durante a pesquisa:

Que escolhas linguístico-discursivas e multimodais são feitas por estudantes do 3º ano do ensino médio do CED Gisno, DF, para representar socialmente a violência nos vídeos analisados? Por meio de duas categorias linguísticas, a **intertextualidade** e a **cinestesia** e de três categorias multimodais, a **saliência**, o **valor da informação** e o **enquadramento**, foi possível evidenciar que as escolhas linguístico-discursivas e multimodais dos alunos produtores focaram a mudança de destinação social dos espaços da escola e a prática social do descarte e

depósito de RS e de RCC em áreas de lazer ou de livre circulação de pessoas na escola, oferecendo riscos à saúde ou à integridade física dos estudantes.

Como essas escolhas linguístico-discursivas e multimodais podem evidenciar diversas manifestações da violência em uma escola pública do DF? Foi possível evidenciar que a violência se tornou um elemento a ser analisado como causa do sentimento de indignação e de insegurança que a recorrência da **violência**, nas modalidades **institucional**, **simbólica** e **negligência profissional**, provocou nos alunos produtores. Na visão dos alunos produtores, apesar da escola sofrer violência externa, o ambiente escolar é violento, no sentido de ser um agente de violência, ao qual alguns estudantes respondem depredando o patrimônio escolar.

Como é constituída a identidade dos atores sociais na escola pública do DF com base nas diversas manifestações da violência nos vídeos analisados? Por meio do acervo videográfico e de três categorias sociossemânticas, a **identificação**, a **autoidentificação** e a **supressão**, foi possível evidenciar um contraste entre a ação coletiva da comunidade escolar e da comunidade local, ao mudar o sentido de sua interação com os espaços da escola, e a ação individual de estudantes, ao depredar o patrimônio escolar, o que permitiu ao leitor de imagens identificar-se com a situação de vulnerabilidade social dos estudantes da escola que é retratada nos vídeos. Além disso, a recorrência de interações entre os quatro participantes representados sem uniforme e o participante interativo, por meio do olhar (perspectiva), do sorriso (cinestesia) e da proximidade física do *frame* (distância social), ao longo do vídeo 2 constrói a narrativa de que eles precisam lutar para que sua alteridade seja reconhecida dentro da escola e para que o participante interativo se junte a eles a fim de poder mudar a situação da escola, como fez o quinto participante que apareceu sozinho, destacado do grupo, até decidir unir-se a eles. Assim, os quatro participantes representados são apresentados como um grupo coeso e organizado em fila ou lado a lado, o que contrasta com a desorganização de uma escola que, por não dispor de recursos financeiros para substituir equipamentos em condições precárias, é apresentada em situação de abandono em ambos os vídeos.

Como os atores sociais se posicionam socialmente em relação à violência na escola pública do DF em que estudam? Por meio da **ironia**, da **ideologia** e da **hegemonia**, foi possível evidenciar que a intenção dos alunos produtores foi organizar-se de forma não violenta para resistir à violência simbólica sofrida, ressignificando uma identidade não marginal para estudantes do CED Gisno e marcando sua alteridade, e para propor uma solução para as questões ambientais, sanitárias e sociais que apresentaram nos vídeos analisados. No vídeo 1, as alunas produtoras propõem mudar a organização da escola e conscientizar todos os envolvidos dentro e fora do espaço escolar de que precisam realizar um trabalho conjunto a fim

de tornar a escolar um lugar limpo e organizado. No vídeo 2, os alunos produtores propõem estimular ações sociais que mudem a legislação e o sistema educacional a fim de melhorar o gerenciamento de RS e de RCC e de lutar contra a má conservação do patrimônio escolar. Em ambos os vídeos, foi possível evidenciar que os alunos produtores escolheram não desqualificar as autoridades responsáveis pela escola, mas lutar contra o comodismo social que impede o engajamento em ações participativas no regime democrático quando estamos sozinhos e desorganizados.

Em razão do que foi exposto, a linguagem verbal e a visual do *corpus* selecionado me permitiu: a) construir representações de mundo, ou **significado representacional**, que evidenciam diversas manifestações da violência; b) estabelecer diferentes relações entre os participantes nos vídeos e o espectador, ou **significado interacional**, por meio dos papéis atribuídos aos participantes representados – pessoas, objetos, instituições –; c) investigar empiricamente sentidos de textos que constroem identidades em uma escola pública do DF, ou **significado identificacional**, tendo em vista os efeitos sociais das conexões entre mecanismos discursivos com a violência; e d) organizar esses sentidos na forma de um texto multimodal, ou **significado composicional**.

Posto isso, as representações discursivas sobre a violência de estudantes do ensino médio da rede pública de ensino do DF determinaram tanto a forma como eles se percebem a si próprios como a forma como eles percebem e se relacionam com a violência no espaço escolar. A **construção de identidades** que ocorre dentro da escola se relacionou simultaneamente e de forma imbricada com várias instituições sociais. As **representações discursivas sobre a violência** reposicionaram grupos e atores sociais, transformando suas identidades a fim de agir sobre sua realidade social.

Uma perspectiva se abre para que a **cultura de paz** se torne uma prática social no ambiente escolar: buscar a interação humana de forma construtiva. Entretanto, isso só é possível se houver condições objetivas de igualdade que motivem o protagonismo das partes em conflito na busca de soluções satisfatórias para ambos os lados. A cultura de paz na escola pública pode ser socialmente construída desde que as ações docentes e discentes sejam harmonizadas de forma a colaborarem entre si no intuito de respeitar a alteridade discente e de mudar práticas discursivas e sociais da violência que são formas de exclusão social. Nesse sentido, Diskin e Noleto (2010) afirmam que a cultura de paz:

[...] É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas

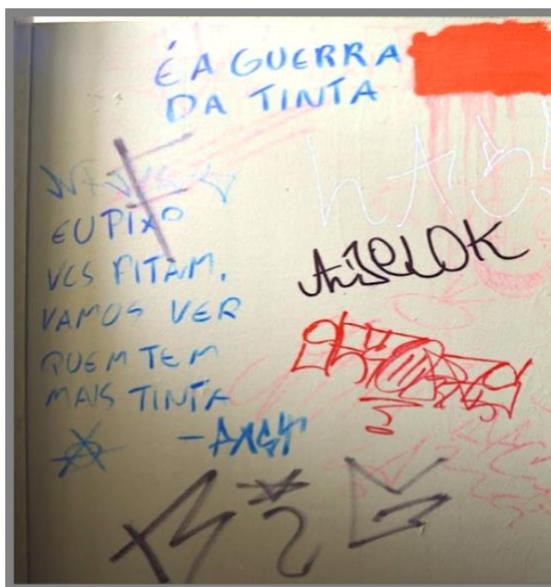
fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis. [...] O objetivo é permitir que toda pessoa ou organização contribua para esse processo de transformação de uma cultura de violência para uma cultura de paz, em termos de valores, atitudes e comportamento individual, bem como em termos de estruturas e funcionamentos institucionais. (DISKIN; NOLETO, 2010, p. 11-12, 16).

Como os interlocutores expressam seus valores culturais durante suas interações sociais, que podem produzir o diálogo ou o conflito, busquei nos letramentos digitais uma forma de fazê-los refletir sobre situações de conflito e de interagir socialmente sem violência e sem agressividade. Em razão disso, o potencial efeito emancipatório e de transformação social que a análise do *corpus* a partir da visão dos estudantes do CED Gisno teve em minha prática pedagógica humanizadora é o que justifica a relevância desta pesquisa para combater a naturalização do preconceito social e a indiferença aos valores, desejos e crenças do grupo social a que pertencem os estudantes da rede pública de ensino, desumanizando-o e associando-o à violência, à criminalidade e à miséria.

A **autonomia** das partes em conflito como sujeitos está diretamente relacionada à capacidade de crítica à situação de opressão que estabelece antagonismos sociais entre classes subalternas e grupos dominantes, decorrentes da relação social. A **identidade social** do estudante da rede pública de ensino do DF, associada à violência e à criminalidade, decorre em grande parte do estigma social de sua comunidade de origem na visão da sociedade brasileira. O discurso dessa forma de violência simbólica produz e reproduz uma relação de poder assimétrica que, apesar de invisível, constrói uma posição socialmente inferior para os sujeitos em situação de vulnerabilidade social e de violação de direitos, tornando-os tacitamente cúmplices por internalizá-la. Segundo Bourdieu (2014, p. 282): “[...] O que denomino de violência simbólica ou dominação simbólica, ou seja, formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais”. Talvez isso explique a recorrência de casos de violência urbana, noticiados na mídia com a finalidade de criminalizar os autores.

Entretanto, o **discurso dominante** sobre a educação é o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o da garantia de padrão de qualidade da educação (BRASIL. Constituição (1988), art. 206, I e VII). Porém, as relações entre alunos e escola não se constroem facilmente, como se pode ver pela figura abaixo:

Figura 49 – Pichação na porta do banheiro masculino dos estudantes do CED Gisno



Fonte: arquivo pessoal.

A figura 49, que data de 21 de maio de 2017, é um exemplo de violência contra a escola como reação à violência da escola. Por um lado, a intersubjetividade subalterna dos estudantes, nesse caso, entrou em conflito com o discurso dominante sobre a conservação das instalações físicas da escola, cujo estado precário do patrimônio escolar em 2016 foi denunciado pelo vídeo “Problemas estruturais do CED Gisno” (CRISÓSTOMO, 2016). Por outro, o ressentimento de estudantes em relação à sua estigmatização nas interações institucionais e interpessoais dentro do ambiente escolar nesse caso teria motivado a prática desse ato, considerado vandalismo pela sociedade brasileira e arte pelos estudantes, como forma de expressar publicamente sua resistência a esse discurso por meio de sua arte.

O discurso do estudante forma sua consciência em consonância com suas crenças, valores e desejos, influenciando-o a identificar-se com determinado grupo social, posicionando-o sobre o que aconteceu de forma explícita. A alteridade é marcada pela seleção lexical do pronome “vcs (vocês)” e diferenciada da subjetividade do estudante que pichou a porta do banheiro pela seleção lexical do pronome “eu”, produzindo o efeito potencial de sentido que leva o leitor a entender que há uma relação antagônica entre a posição do “eu”, o estudante, e a posição de “vocês”, que representam a escola, dentro da escola.

O reconhecimento do outro como seu oponente, distanciando-os socialmente, é explícito. A seleção lexical do substantivo “guerra”, dos verbos “pixo” e “pitam [pintam]” e da locução verbal “vamos ver” salienta a visão da escola como um espaço de conflitos e, ao mesmo tempo, de resistência anônima, pois o autor não assinou o seu texto para não ser estigmatizado,

mas reconhece que o espaço que foi pichado é frequentado por ele, produzindo o efeito potencial de sentido que leva o leitor a entender que ele é um estudante do CED Gisno.

O reconhecimento da posição de resistência pelo estudante é representado pela prática do ato de pichação dentro da escola. A seleção lexical da locução verbal “(nós) vamos ver” e da metáfora “quem tem mais tinta” produz o efeito potencial de sentido que leva o leitor a entender que, caso a pichação seja apagada, sua resistência continuará a ser expressa por meio de novas pichações do patrimônio escolar. Apesar de o autor da pichação se incluir como participante da interação social dentro da escola, não o fez para reatar seus laços sociais com o outro.

A **identidade pessoal** desse estudante (FAIRCLOUGH, 2016 [2001]; 2003), por sua vez, é construída em uma realidade à margem da sociedade, sendo tratada com indiferença em ambiente escolar devido ao anonimato do autor. As atitudes de rejeição, de omissão e de descaso, ou **negligência**, dos representantes da instituição educacional e do governo do DF desvelam a negação pública da existência de sua identidade pessoal (GIRON, 2010), evidenciando a ambiguidade do papel socializador e educativo da escola pública como um espaço de violência.

Dessarte, a violência escolar diz respeito à prática estudantil da violência contra a escola (CHARLOT, 2002) em reação à prática da violência da escola nas interações institucionais e interpessoais dentro do ambiente escolar. A posição de resistência do estudante é, na verdade, uma forma de não se submeter à imposição simbólica de um *status* social inferior e de expressar por meio da pichação, linguagem considerada marginal pela sociedade, a necessidade de mudança do *status quo*. Em razão disso, na visão dos estudantes do ensino médio do CED Gisno sobre a violência escolar, a microviolência (ABRAMOVAY, 2005; CALIMAN, 2005; DISTRITO FEDERAL, 2015) e a violência da delinquência (DISTRITO FEDERAL. SSPDF, 2015) são conceitos que não se aplicam aos casos de violência escolar retratados nos vídeos do *corpus*, mas sim o de violência da resistência à dominação simbólica (MINAYO; ASSIS, 1993; BOURDIEU, 2014).

Posto isso, discutir como as identidades são constituídas e diferenciadas na escola por meio de questões sociais, como a violência e a luta pela identidade, é uma questão de discurso que integra a agenda da ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) porque ainda precisa ser solucionada com base na experiência social, na reflexão crítica sobre a ordem simbólica e na confrontação com a alteridade em ambiente escolar. Fairclough (2016 [2001], p. 218) afirma que: “[...] as formas pelas quais as sociedades categorizam e constroem identidades para seus membros são um aspecto fundamental do modo como elas funcionam, como as relações de

poder são impostas e exercidas, como as sociedades são reproduzidas e modificadas”. Em razão disso, textos orais, escritos e multimodais, de ambientes formais e de interações informais, de diferentes esferas da vida social, principalmente os da mídia, são foco de interesse da ADC.

Nesse sentido, esta pesquisa contribui para que novos trabalhos multimodais sobre esse tema sejam desenvolvidos. Por um lado, as normas do ambiente educacional, vistas como processo social, refletem relações que também podem ser configuradas como violências. Por outro, a violência escolar, vista como uma construção social, implica processos e interações entre os indivíduos que podem promover a mudança nas interações institucionais e nas relações interpessoais dentro da escola se houver a resignificação da identidade estudantil de forma não marginal pelas partes envolvidas dentro e fora do espaço escolar. Embora a intenção não tenha sido obter resultados de trabalhos sobre violência, a violência tornou-se elemento a ser analisado porque as escolhas dos estudantes nos vídeos selecionados para análise abordaram textos sobre a violência que têm relação intrínseca com a vida social na escola. Portanto, eles devem ser compreendidos em sua historicidade, pois também carregam representações dos aspectos culturais, dentre eles, a identidade.

A consciência da relevância do discurso do docente em sala de aula para a vida dos estudantes tornou-se imprescindível nos casos de violência e de luta pela identidade apresentados nos vídeos analisados, evidenciando que não há outro caminho possível para a humanização do ser humano que não seja pela educação. Entretanto, o empenho do professor nas relações humanas ao realizar trabalhos significativos nesse sentido ainda precisa ser valorizado na instituição educacional. Para tanto, o educador precisa acreditar no poder transformador e humanizador da educação comprometida com a vida, mesmo que tenha escolhido trabalhar em um ambiente que apresenta grande índice de violência, e sentir-se desafiado a superar obstáculos como esse em vez de reforçar, com palavras, o que já existe. Logo, a escola humanizada não é apenas um sonho, mas uma necessidade e um tema relevante da atualidade.

Em razão do que foi exposto, eu não pretendo esgotar esse tema nesta pesquisa, mas propor a prática humanizadora do ensino de LEM, – que contemple a necessidade de estreitar o vínculo entre todos os atores sociais da escola, contribuindo assim para uma formação humanizada e para o reencantamento dos jovens pelos estudos –, como forma de promover a cultura de paz na escola por meio da mediação das interações sociais dos estudantes em sala de aula que tentam romper com o discurso dominante sobre o papel do estudante na escola sem apagar as vozes dos estudantes em relação ao sistema educacional. Humanizar é reconhecer e acolher a humanidade do outro a fim de tornar o humano mais humano. Numa escola como

referência de esperança e de humanização, todos os atores sociais precisam estar dispostos a contribuir para o engrandecimento dos estudantes, valorizando o potencial, a inteligência, a sensibilidade, a solidariedade e a ternura que se escondem em sua humanidade.

REFERÊNCIAS

Obras citadas

ABRAMOVAY, M. (Coord.). *Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens*. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016.

_____. (Coord.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

AMARAL, E. F. de L.; NASCIMENTO, R. do R.; FÍGOLI, M. G. B. Síntese da migração em Goiás e no Distrito Federal nas últimas décadas. In: *Sociedade e Cultura*, Goiânia: UFG, v. 5, n. 2, jul./dez., p. 127-136, 2002.

AUMONT, J., et al. *A estética do filme*. Tradução de Marina Appenzeller. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BALDRY, A.; THIBAUT, P. J. *Multimodal transcription and text analysis*. Reino Unido. Oakville, CT: Equinox Publishing, 2006.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. MEDEIROS, C. A. (Trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BRASIL. DNIT 108/2009-ES. *Terraplanagem – Aterros – Especificação de serviço*. Rio de Janeiro: IPR, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BOURDIEU, P. *Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-1992)*. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CALIMAN, G. Matrizes estruturais e culturais na geração da violência nas escolas. In: *II Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas, 2005, Belém*. II Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas. Belém: Unama, 2005.

CHARLOT, B. Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: *Sociologias*, Porto Alegre: UFRGS, ano 4, n. 8, jul./dez., p. 432-443, 2002.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CONSEJO CIUDADANO PARA LA SEGURIDAD PÚBLICA Y JUSTICIA PENAL. *Metodología del ranking (2012) de las 50 ciudades más violentas del mundo*. México: Ciudad del México, 2013.

CONSEJO CIUDADANO PARA LA SEGURIDAD PÚBLICA Y JUSTICIA PENAL. *Metodología del ranking (2016) de las 50 ciudades más violentas del mundo*. México: Ciudad del México, 2017.

COSTA, M. A.; MARGUTI, B. O. Atlas da vulnerabilidade social nas regiões metropolitanas brasileiras. Brasília: IPEA, 2015.

CUNHA, J. M. P. da (Coord.). Migração no Centro-Oeste Brasileiro: as tendências e características do período 1986/96. In: HOGAN, D. J., *et al.* (Orgs.). *Migração e ambiente no Centro-Oeste*. Campinas: Núcleo de Estudos de População/UNICAMP: PRONEX, 2002, p. 89-134.

DISKIN, L.; NOLETO, M. J. (Coords.). *Cultura de paz: da reflexão à ação, balanço da década internacional da promoção da cultura de paz e não violência em benefício das crianças do mundo*. Brasília: UNESCO, São Paulo: Associação Palas Athena, 2010, p. 11-12, 16.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Centro Educacional Gisno. *Projeto político pedagógico do Centro Educacional Gisno*. Brasília: CED GISNO, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n.º 3.547, de 3 de janeiro de 1977. Aprova os Regimentos da Fundação Educacional do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, n.º 30, 11 fev. 1977, Seção 1, 2 e 3, p. 1.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal. Conselho Diretor. Resolução n.º 174-CD/FEDF, de 10 de outubro de 1979. Altera denominações, transforma, incorpora e extingue os estabelecimentos de ensino que especifica e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, n.º 198, 17 out. 1979, Seção 1, 2 e 3, p. 12.

DISTRITO FEDERAL. Lei n.º 5.455, de 26 de fevereiro de 2015. Institui a Política de Prevenção à Violência contra Professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, n.º 41, 27 fev. 2015. Suplemento - Seção 1, p. 1.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente. *Plano Diretor de Ordenamento Territorial do Distrito Federal - PDOT - 2009*: documento técnico. Brasília: SEDUMA-IBRAM, 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal. *Viva Brasília nosso pacto pela vida*: documento orientador. Brasília: SSPDF, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal - PDAD/DF - 2015*. Distrito Federal. Brasília: CODEPLAN, 2016.

DUARTE, A. *Vidas em risco*: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Londres: Longman, 1991.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2016 [2001].

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2003.

_____. *Language and globalization*. Nova Iorque: Routledge, 2006.

_____. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. (Language in Social Life Series). Harlow: Pearson Education-Longman, 2010 [1995].

_____. Critical and descriptive goals in discourse analysis. In: *Journal of Pragmatics*, Amsterdã: Elsevier, v. 9, n. 6, dez., p. 739-763, 1985.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. SP: Artmed, 2009.

FREITAS, L. G. de (Coord.). *Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras*. Curitiba: Juruá, 2013.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

_____. *Modernidade e identidade*. DENTZIEN, P. (Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIRON, M. F. R. As Violências e seus contextos. In: ZAPELINI, C. A. E. (Org.). *Módulo 2: violências, rede de proteção e sistema de garantia de direitos*. Florianópolis: NUVIC-CEC-UFSC, 2010.

GOIÁS. Decreto n.º 1.816, de 23 de março de 1937. Transfere para Goiânia a Capital do Estado de Goiás. História. Goiânia. Sítio eletrônico internet - casacivil.gov.br.

GOMES, C. F. S. *et al.* As crises econômicas mundiais e as variáveis econômicas no BRASIL. In: *Relatórios de pesquisa em Engenharia de Produção*. v.16, n.1, p. 18-36, Rio de Janeiro: UFF, 2016.

GOUVÊA, L. A. C. *Brasília: a capital da segregação e do controle social: uma avaliação da ação governamental na área da habitação*. São Paulo: Annablume, 1995.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, J. (Org.). *Textos em representações sociais*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUERRA, A.; PORCHMANN, M.; ALDRIN, R. (Orgs.). *Atlas da exclusão social no Brasil: dinâmica da exclusão social na primeira década do século XXI*. v.2. São Paulo: Cortez, 2015.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HALL, S. *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. SILVA, T. T. da; LOURO, G. L. (Trad.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOLSTON, J. *A cidade modernista: Uma crítica de Brasília e sua utopia*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1993.

INESC. *Mapa das desigualdades*. Brasília: INESC, 2016.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.

JUNQUEIRA, T. L. Representações discursivas em vídeos produzidos por estudantes do Centro Educacional Gisno e a violência nas escolas públicas do DF. 2015. 100 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Nova Iorque: Routledge, 2010.

_____; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Discourse Semiotics. In: VAN DIJK, T. A. *Discourse as structure and process*. Discourse studies: a multidisciplinary introduction. v. 1, Londres: Sage Publications, 1997.

_____. VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. 2. ed. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2006 [1996].

_____; VAN LEEUWEN, T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. In: *Visual Communication*, Londres: Sage Publications, v. 1, n. 3, p. 343-369, 2002.

_____; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres: Edward Arnold; Nova Iorque: Oxford University Press, 2001.

LEMKE, J. L. Multiplying Meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text. In: MARTIN, J. R.; VEEL, R. (Ed.). *Reading Science*. Londres: Routledge, 1998.

_____. Travels in hypermodality. In: *Visual Communication*, Londres: Sage Publications, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002.

_____. *Critical analysis across media: games, franchises, and the new cultural order*. Paper apresentado na First International Conference on Critical Discourse Analysis - Valencia, Espanha, 2004.

_____. *Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media*. In: MCKENNA, M. C.; Labbo, L. D., *et al* (Ed.). *International Handbook of Literacy and technology*, Londres: LEA, 2006a, v. 2, p. 283-30.

_____. *Toward Critical Multimedia literacy: Technology, Research and Politics*. In: MCKENNA, M. C.; Labbo, L. D., *et al* (Ed.). *International Handbook of Literacy and technology*, Londres: LEA, 2006b, v. 2, p. 3-14.

MACHIN, D. What is multimodal critical discourse studies?. In: *Critical Discourse Studies*, Reino Unido: Routledge Taylor & Francis Group, v. 10, n. 4, p. 347-355, 2013.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Violência e saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

_____. *Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde*. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. (Orgs.). *Impactos da violência na saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

_____; ASSIS, S. G. *Violência e saúde na infância e adolescência: uma agenda de investigação estratégica*. In: *Saúde em Debate*, Londrina: Revista do CEBES, n. 39, p. 58-63, jun. 1993.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, T. L. *Por detrás dos vídeos: um olhar reflexivo sobre o Bullying*. 27-Fev-2013. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PACHECO, J. *et al*. *Gaia Escola*. Construindo comunidades de aprendizagem para um mundo sustentável. Cartilha. 1. Fevereiro 2017. Brasília: Ecohabitare, 2017.

PENNA, N. A.; FERREIRA, I. B. *Desigualdades socioespaciais e áreas de vulnerabilidades nas cidades*. In: *Mercator*, Fortaleza: UFC, v. 13, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2014.

PIMENTA, S. M. de O.; SANTOS, Z. B. dos. *A paisagem semiótica de textos midiáticos*. In: *Recorte*, Minas Gerais: UninCor, v. 7, n. 2, p. 1-12, 2010.

PREVIDELLI, M. F. S. do C.; SOUZA, L. E. S. de., 2015. *Sobre a zona do euro*. In: *XI Congresso Brasileiro de História Econômica*. 12ª Conferência Internacional de História Econômica. 2015, Vitória. Anais do XI Congresso Brasileiro de História Econômica (2015.04.05). Espírito Santo: UFES, 2015.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFM, 2014.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo: USP, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

_____. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Nova Iorque: Oxford University Pr., 2008.

_____. *The language of colour: an introduction*. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

Endereços eletrônicos (Web / Homepage)

ALVES, R. *O mundo descobre Brasília*. Correio Braziliense, Distrito Federal, 21 out. 2009. Caderno Cidades-DF. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2009/10/21/interna_cidadesdf,149649/index.shtml>. Acesso em: 3 nov. 2017.

BATISTA, E. A.; JUNQUEIRA, T. L. Representações discursivas em vídeo: uma análise videográfica na perspectiva multimodal. In: SOARES, N. M. M. (Org.). *Análise em discurso: semiótica e multimodalidade*. Manaus: UEA Edições, 2017, p. 119-146.

BRASIL. Lei n.º 4.545, de 10 de dezembro de 1964. Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal e dá outras providências. Legislação Federal. Sítio eletrônico internet - planalto.gov.br.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Legislação Federal. Sítio eletrônico internet - planalto.gov.br.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Federal. Sítio eletrônico internet - planalto.gov.br.

BRASIL. Lei Complementar n.º 94, de 19 de fevereiro de 1998. Autoriza o Poder Executivo a criar a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno - RIDE e instituir o Programa Especial de Desenvolvimento do Entorno do Distrito Federal. Legislação Federal. Sítio eletrônico internet - planalto.gov.br.

BRASIL. Decreto n.º 7.469, de 04 de maio de 2011. Regulamenta a Lei Complementar n.º 94, de 19 de fevereiro de 1998, que autoriza o Poder Executivo a criar a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno - RIDE e a instituir o Programa Especial de Desenvolvimento do Entorno do Distrito Federal. Legislação Federal. Sítio eletrônico internet - planalto.gov.br.

BRASIL. Brasília, Patrimônio Cultural da Humanidade. Restauração Palácio do Planalto. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/restauracao/brasil-patrimonio-cultural-da-humanidade>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

CRISÓSTOMO, T. *Problemas estruturais do CED Gisno*. **YouTube**, 26 out. 2016. Disponível em: <<https://youtu.be/fL4k9eehApo>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

CRULS, L. Relatório da Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil. In: *Brasiliiana Eletrônica*. História, v. 258, 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1947. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/brasiliana/colecao/obras/3/Relatorio-da-Comissao-Exploradora-do-Planalto-Central-do-Brasil>>. Acesso: em 3 nov. 2017.

DISTRITO FEDERAL. Administração Regional de Ceilândia. Sobre a RA. Conheça a RA. Disponível em: <<http://www.ceilandia.df.gov.br>>. Acesso em: 3 nov. 2017a.

DISTRITO FEDERAL. Administração Regional do Plano Piloto. Sobre a RA. Informações. Disponível em: <<http://www.planopiloto.df.gov.br/category/sobre-a-ra/informacoes>>. Acesso em: 3 nov. 2017b.

GISARTE em Movimento. Disponível em:

<<https://www.gisarte.com.br>>. Página em construção. Acesso em: 3 nov. 2017.

<<https://www.facebook.com/gisarteemmovimento>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

<<https://www.youtube.com/user/ThaisEnglishTeacher>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

<<https://clubedeingles.wordpress.com>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

<<https://inglesnaescola.wordpress.com>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

<<http://www.giznarede.jex.com.br/projetos+escolaes/sobre+o+projeto+de+video+viagem+no+tempo>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

<<https://clubedeingles.wordpress.com>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

<<https://inglesnaescola.wordpress.com>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

GOOGLE MAPS. Centro Educacional Gisno. 2017. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/@-15.7687892,-47.8926236,260a,35y,270h,39.13t/data=!3m1!1e3?hl=pt-BR>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

LEITE, K. V. B. da S.; CAVALCANTI FILHO, P. F. de M. B.; CORDEIRO, A. D. Do fim de Bretton Woods à crise Sub-prime: a securitização como solução e causa de duas crises financeiras. In: *IV Encontro Internacional da Associação Keynesiana Brasileira, 2011, Rio de Janeiro*. Anais do IV Encontro Internacional da Associação Keynesiana Brasileira, 2011. Rio

de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <<http://www.ppge.ufrgs.br/akb/encontros/2011/18.pdf>> Acesso em: 3 nov. 2017.

LEMKE, J. L. Transmedia traversals: marketing meaning and identity. Manuscript of a paper to be published in an edited version in the Proceedings of the Third International Conference on Multimodality held in Pavia, Italy. Disponível em: <<http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/>>. 2006c. Acesso em: 3 nov. 2017.

OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS URBANAS E GESTÃO MUNICIPAL. Metrodata. Mapas. RIDE Brasília (DF-GO-MG). IPPUR/UFRJ-FASE, 2003. Disponível em: <http://www.observatoriodasmetrodata.ufrj.br/metrodata/ibrm/ibrm_ride.htm>.

ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil. IDH. Rankings. In: *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013*. 2013a. Sítio eletrônico internet - br.undp.org.

ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil. Ranking. In: *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013*. 2013b. Sítio eletrônico internet - atlasbrasil.org.br.

ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil. Perfil. Estado. Distrito Federal. In: *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013*. 2013c. Sítio eletrônico internet - atlasbrasil.org.br.

ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil. Perfil. Município. Brasília. In: *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013*. 2013d. Sítio eletrônico internet - atlasbrasil.org.br.

ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil. Perfil. Unidade de desenvolvimento humano. Lago Sul. In: *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013*. 2013e. Sítio eletrônico internet - atlasbrasil.org.br.

ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil. Radar IDHM. O Radar IDHM: análise de resultados. In: *Radar IDHM: Análise da tendência de evolução do IDHM no Brasil*. 2014. Sítio eletrônico internet - atlasbrasil.org.br.

PLANO URBANÍSTICO DE BRASÍLIA. Disponível em: <<http://arquiteturaurbanismotodos.org.br/plano-piloto>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

OS ENTENDIDOS. Abbey Road: 43 anos. *Revista Fórum*. 21 ago. 2013. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/osentendidos/2012/08/21/abbey-road-43-anos/>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

QSRL INTERNACIONAL. *NVIVO 11 plus for Windows*. 2015. Disponível em: <<http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo11/11.4.0/pt-BR/NVivo11-Getting-Started-Guide-Pro-edition-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

SILVA, E. da. A história por trás da capa de “Help!”. *The Beatles College*. 16 jan. 2015. Conhecimento. Galeria. Disponível em: <https://beatlescollege.wordpress.com/2013/01/28/a-historia-por-tras-da-capa-de-help>. Acesso em: 3 nov. 2017.

THE BEATLES. Help! - 1st Preview. *YouTube*. 26 out. 2015. Conhecimento. Galeria. Disponível em: <<https://youtu.be/QsX9Pq0G41A>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

Obras Consultadas

AMADOR, J. G. *Operação da PM contra tráfico de drogas no Giso acaba com 9 detidos*. Metrópoles, Distrito Federal, 3 jun. 2016. Caderno Distrito Federal/Segurança. Disponível em: <<http://www.metropoles.com/distrito-federal/seguranca-df/operacao-da-pm-contra-trafico-de-drogas-no-giso-acaba-com-9-detidos>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

BRASIL. Lei n.º 2.874, 19 de setembro de 1956. Dispõe sobre a mudança da Capital Federal e dá outras providências. Legislação Federal. Sítio eletrônico internet - planalto.gov.br.

BRASIL. Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Legislação Federal. Sítio eletrônico internet - planalto.gov.br.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): orientações educacionais complementares*. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. In: *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. ABNT NBR 10004:2004. *Resíduos sólidos – Classificação*. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BRASIL. ABNT NBR 15113:2004. *Resíduos sólidos – Classificação*. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BRASIL. Lei n.º 12.305, de 02 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 e dá outras providências. Legislação Federal. Sítio eletrônico internet - planalto.gov.br.

CHARLOT, B.; ÉMIM, J.-C. (Coords.). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de set. 2001, Seção 1E, p. 39-40.

DEBARBIEUX, É.; MONTOYA, Y. La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). In: *Revue française de pédagogie*, v. 123. La violence à l'école: approches européennes, p. 93-121, Lyon: Persée, 1998a.

DEBARBIEUX, É. Le professeur et le sauvageon: Violence à l'école, incivilité et postmodernité. In: *Revue française de pédagogie*, v. 123. La violence à l'école: approches européennes, p. 7-19, Lyon: Persée, 1998b.

_____. *La violence em milieu scolaire: l' état dès lieux*. 2. ed. Paris: ESF éditeur, 1996.

DISTRITO FEDERAL. Lei no 3.921, de 19 de dezembro de 2006. Institui o passe livre estudantil no Sistema de Transporte Público Coletivo do Distrito Federal e no Sistema de Transporte Público Coletivo sobre Trilho (Metrô-DF) e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, n.º 248, 19 dez. 2006, Seção 1, p. 5.

DISTRITO FEDERAL. Lei complementar n.º 803, de 25 de abril de 2009. Aprova a revisão do Plano Diretor de Ordenamento Territorial do Distrito Federal - PDOT e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, n.º 80, 27 abr. 2009, Seção 1, p. 1-64.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal. *Currículo em movimento da educação básica*. Cad. 4. Ensino Médio. Brasília, 2013.

HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the Functions of Language*. Londres: Edward Arnold, 1973.

_____. *Language as social semiotic*. Londres: Arnold, 1978.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold, 1994 [1985].

_____. *Language, context, and text: aspects of language in a social - semiotic perspective*. Austrália: Deakin University, 1989.

_____; C.M.I.M. Matthiessen. *An Introduction to Functional Grammar*. 3. ed. Londres: Edward Arnold, 2004.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. In: *Visual communication*, Londres: Sage Publications, v. 1, n. 3, p. 343-368, 2002.

LETRAS. *Não jogue lixo no chão*. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/rubinho-do-vale/1123217>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

ROCHÉ, S. *Le sentiment d'insecurité*. Paris: Universitaires de France, 1993.

_____. *La société incivile*. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

SEIDEL, D. (Org.). *Mediação de conflitos: a solução de muitos problemas pode estar em suas mãos*. Brasília: Vida e Juventude, 2007.

ANEXOS

ANEXO A – TABELA PARA TRANSCRIÇÃO VIDEOGRÁFICA

Time (In/Out)	Frame Visual	Imagem Visual	Cinestesia	Trilha Sonora	Interpretação Metafuncional

ANEXO B – SINOPSE DOS VÍDEOS SELECIONADOS

Vídeo 1 – “A Escola é Nossa!” (04:04)

Com esse vídeo pretendemos mostrar um pouco da realidade do Centro Educacional Gisno, uma escola que, boa ou ruim, poderia ser melhor, depende de todos nós.

Nós conhecemos bem a realidade das escolas públicas. Por que a rede pública tem essa imagem ruim? Por que quando alguém fala em escola pública já vem à nossa mente a cena de uma escola onde tudo está quebrado e ou é liberado? Será que tudo isso é culpa do governo? Ou será que de alguma forma, nós, professores, estudantes, funcionários e a população também colaboramos para que isso aconteça?

Durante uma semana todo o grupo cobriu cada canto da escola, observando o que chamava mais a atenção na sua parte física: carteiras quebradas, lixo abandonado. Nós entrevistamos os estudantes sobre o que eles achavam da escola e o que eles fazem para mudar isso. Reunimos esse material de todos os membros do grupo para montar um vídeo na forma de apresentação de slides, dividido em duas partes, com a música “Eu só quero viver” (a qual foi mudada) de fundo.

Depois de todo esse trabalho de observação e de atenção, pudemos perceber que temos condições de transformar a escola em um lugar melhor, mais limpo e organizado. Muitos se queixam, mas o que é feito para mudar a realidade? Se você quer uma escola melhor, faça o seu melhor para a escola. Afinal de contas, “A Escola é Nossa!”

Este trabalho foi muito importante para o grupo, pois percebemos o quanto a consciência de todos é importante para que a mudança possa acontecer. As fotografias e tudo o que precisou ser mostrado, no entanto, não é o suficiente. Para enxergar nossa realidade é necessário compreender o que vimos e repensar nossas atitudes para que juntos possamos fazer a diferença.

Vídeo 2 – “*Help!*” – *Beatles* (02:40)

O objetivo central de todo o trabalho é mostrar o descaso do governo com a educação e para fazê-lo decidimos filmar um vídeo em forma de dublagem. Isso para que se pudesse mesclar a letra de uma música que chame a atenção (“*Help!*”) com cenas sincronizadas da escola. Assim, apresentamos uma crítica, pois mostra as péssimas condições das instalações da escola de forma cômica e a sincronia entre a música, o cenário e a atuação traz um contexto menos sério. Tudo foi feito de uma forma simples e criativa.

Esse projeto protagonista faz parte do projeto de artes para os 3º anos no 2º bimestre, “Protagonismo e intervenção estética”, e pretende fazer uma crítica à falta de interesse, de preocupação e de investimento nas escolas públicas do DF. Mostramos em um vídeo, de forma cômica e tendo como trilha sonora a música “*Help!*” dos *Beatles*, as partes mais caóticas da escola com as quais os estudantes são forçados a aprender a conviver.

A Dublagem da música “*Help!*” foi feita da seguinte forma: separação em 16 cenas, com 15 delas tendo o Centro Educacional Gisno como cenário e uma delas tendo a faixa de pedestre em frente ao CED Gisno como cenário.

- Material de uso e de consulta:
- uma Câmera fotográfica para a filmagem (FinepixZ30);
- programa Windows Movie Maker para a edição;
- música “*Help!*” dos *Beatles* como Trilha sonora;
- site da letra da música: <<http://www.cifraclub.com.br/the-beatles/Help>>; e
- site do tradutor do inglês para o português: <<http://translate.google.com.br>>.

Junte-se a nós, saia do comodismo e lute para transformar o Brasil em um país realmente democrático. Pois “democracia” é um regime de governo em que o poder de tomar decisões políticas importantes está com os cidadãos, direta ou indiretamente, por meio de representantes eleitos (WIKIPÉDIA, 2015) e não com um regime em que o governo arrecada altos impostos para que em contrapartida o povo receba uma verdadeira esculhambação em sua educação.

**ANEXO C – TRANSCRIÇÃO VIDEOGRÁFICA PARCIAL DOS VÍDEOS
SELECIONADOS**

Vídeo 1 – “A Escola é Nossa!” (04:04)

Time (In/Out)	Frame Visual	Trilha Sonora
1 00:01	 <p style="text-align: center; color: red; font-size: 2em; font-weight: bold;">GISNO 2011</p> <p>Texto: GISNO 2011</p>	<p>Copo de vidro quebrando ao cair no chão (barulho)</p> <p>Música “Não jogue lixo no chão”, de Vital Farias, começa a tocar.</p>
2 00:06		<p>Música “Não jogue lixo no chão” tocando”.</p>
3 00:12		<p>Música “Não jogue lixo no chão” tocando.</p>

<p>4 00:17</p>		<p>Música “Não jogue lixo no chão” tocando.</p>
<p>5 00:23</p>		<p>Música “Não jogue lixo no chão” tocando.</p>
<p>6 00:28</p>		<p>Música “Não jogue lixo no chão” tocando.</p>
<p>7 00:34</p>		<p>Música “Não jogue lixo no chão” tocando.</p>

8 00:40		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
9 00:45		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
10 00:51		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
11 00:56		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.

12 01:01		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
13 01:06		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
14 01:11		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
15 01:17		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.

16 01:23		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
17 01:29		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
18 01:33		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
19 01:40		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.

20 01:45		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
21 01:50		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
22 01:55		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
23 2:01		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.

24 02:06		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
25 02:12		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
26 02:17		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
27 02:24		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.

28 02:30		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
29 02:35		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
30 02:40		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
31 02:45		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.

32 02:51		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
33 02:56		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.
34 03:01		Música “Não jogue lixo no chão” recomeça.
35 03:07		Música “Não jogue lixo no chão” tocando.

<p>36 03:12</p>		<p>Música “Não jogue lixo no chão” tocando.</p>
<p>37 03:18</p>		<p>Música “Não jogue lixo no chão” tocando.</p>
<p>38 03:24</p>		<p>Música “Não jogue lixo no chão” termina.</p>
<p>39 03:29</p>	<p>Uma pesquisa realizada no dia 18/08/2011 com 40 alunos do GISNO constatou que:</p> <p>Texto: Uma pesquisa realizada no dia 18/08/2011 com 40 alunos do GISNO constatou que:</p>	

<p>40 03:35</p>	<p>Sobre a organização do GISNO:</p> <p>Bom - 7.5% Regular - 30% Ruim ou péssimo - 62.5%</p> <p>Texto: Sobre a organização do Gisno Bom - 7.5% Regular - 30% Ruim ou péssimo - 62.5%</p>	
<p>41 03:42</p>	<p>Culpados</p> <p>Alunos – 22.5% Direção – 7.5% Todos – 50% Governo – 15% Equipe da limpeza - 5%</p> <p>Texto: Culpados Alunos – 22.5% Direção – 7.5% Todos – 50% Governo – 15% Equipe da limpeza – 5%</p>	
<p>42 03:50</p>	<p>Atitudes</p> <p>Trocaria a direção – 2.5% Não faço nada – 37.5% Mantenho a escola organizada – 60%</p> <p>Texto: Atitudes Trocaria a direção – 2.5% Não faço nada – 37.5% Mantenho a escola organizada – 60%</p>	

43 03:58	<p>A responsabilidade de cuidar da escola é de todos nós, o poder da mudança está em nossas mãos, basta ter boa vontade, afinal de contas:</p> <p>A ESCOLA É NOSSA!!!!</p> <p>Texto: A responsabilidade de cuidar da escola é de todos nós, o poder da mudança está em nossas mãos, basta ter boa vontade, afinal de contas:</p> <p>“A Escola é Nossa!!!!”</p>	
-------------	--	--

Vídeo 2 – “Help!” – Beatles (02:40)

Time (In/Out)	Frame Visual	Trilha Sonora
1 00:00		Aplausos da claque começam.
2 00:05	 <p data-bbox="395 1330 679 1361">Texto: “Help!” Beatles</p>	Aplausos da claque.
3 00:09	 <p data-bbox="395 1778 863 1816">Texto: “Help!” Beatles Com Tradução</p>	Aplausos da claque.

<p>4 00:12</p>	 <p>Texto: "Help!" Beatles Com Tradução</p>	<p>Aplausos da claque.</p>
<p>5 00:13</p>		<p>Aplausos da claque.</p>
<p>6 00:18</p>	 <p>Texto: Centro Educacional Gisno</p>	<p>Aplausos da claque terminam.</p>
<p>7 00:26</p>	 <p>Texto: Socorro! Eu preciso de alguém!</p>	<p>Música "Help!" começa a tocar.</p>

<p>8 00:28</p>	 <p>Socorro! Não qualquer pessoa</p> <p>Texto: Socorro! Não qualquer pessoa</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>
<p>9 00:31</p>	 <p>Socorro! Você sabe que eu preciso de alguém</p> <p>Texto: Socorro! Você sabe que eu preciso de alguém</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>
<p>10 00:33</p>	 <p>socorro!</p> <p>Texto: Socorro!</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>

<p>11 00:36 01:57</p>	 <p>Quando eu era jovem, muito mais jovem que hoje</p> <p>Texto: Quando eu era jovem, muito mais jovem que hoje</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>
<p>12 00:41 02:01</p>	 <p>Eu nunca precisei da ajuda de ninguém em nenhum sentido</p> <p>Texto: Eu nunca precisei da ajuda de ninguém para nada</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>
<p>13 00:45 02:06</p>	 <p>E agora esses dias se foram, eu não sou uma pessoa assim tão segura</p> <p>Texto: E agora esses dias se foram, eu não sou uma pessoa assim tão segura.</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>

<p>14 00:50 02:11</p>	 <p>Texto: Agora eu acho. Eu mudei minha mente e abri as portas</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>
<p>15 00:54 02:15</p>	 <p>Texto: Agora eu acho. Eu mudei minha mente e abri as portas</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>
<p>16 00:55 02:16</p>	 <p>Texto: Agora eu acho. Eu mudei minha mente e abri as portas</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>

<p>17 00:55 02:16</p>	 <p>Agora eu acho. Eu mudei minha mente e abri as portas</p> <p>Texto: Agora eu acho. Eu mudei minha mente e abri as portas</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>
<p>18 00:56 01:37 02:17</p>	 <p>Ajude-me, se você puder, eu me sinto pra baixo</p> <p>Texto: (Refrão) Ajude-me, se você puder, eu me sinto pra baixo</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>
<p>19 01:00 01:40 02:21</p>	 <p>E eu aprecio você estar por perto</p> <p>Texto: (Refrão) E eu aprecio você estar por perto</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>

<p>20 01:06 01:46 02:26</p>	 <p>Ajude-me, coloque meus pés de volta no chão.</p> <p>Texto: (Refrão) Ajude-me, coloque meus pés de volta no chão</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>
<p>21 01:08 01:48 02: 29</p>	 <p>Ajude-me, coloque meus pés de volta no chão.</p> <p>Texto: (Refrão) Ajude-me, coloque meus pés de volta no chão</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>
<p>22 01:10 01:51 02:31</p>	 <p>Você não vai, por favor, ajudar-me?</p> <p>Texto: (Refrão) Você não vai, por favor, por favor, ajudar-me?</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>

<p>23 01:12 01:53 02:33</p>	 <p>Você não vai, por favor, ajudar-me?</p> <p>Texto: (Refrão) Você não vai, por favor, por favor, ajudar-me?</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando. Ela termina com essa sendo a última cena do vídeo na terceira vez que é repetida por fazer parte do refrão da música.</p>
<p>24 01:16</p>	 <p>E agora minha vida mudou em muitos sentidos</p> <p>Texto: E agora minha vida mudou em muitos sentidos</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>
<p>25 01:22</p>	 <p>Minha independência parece dissipar-se na neblina</p> <p>Texto: Minha independência parece dissipar-se na neblina</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>

<p>26 01:26</p>	 <p>Mas de vez em quando me sinto tão inseguro</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>
<p>27 01:31</p>	 <p>Eu sei que preciso de você como nunca precisei antes</p>	<p>Música “<i>Help!</i>” tocando.</p>

ANEXO D – DESENHO DA PESQUISA

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS MULTIMODAIS SOBRE A VIOLÊNCIA: a visão de estudantes do ensino médio do Centro Educacional Gisno e identidades construídas com base na violência										
INTRODUÇÃO					CAPÍTULO 1	CAPÍTULO 2	CAPÍTULOS 3 E 4			CONCLUSÃO
OBJETIVO GERAL	QUESTÃO INICIAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	QUESTÕES DE PESQUISA	CONJUNTURA	REFERENCIAL TEÓRICO	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS		CATEGORIAS ANALÍTICAS	CRÍTICA EMANCIPATÓRIA
Analisar as representações discursivas multimodais sobre a violência nos dois vídeos produzidos por estudantes do ensino médio do Centro Educacional Gisno (CED Gisno) para o desenvolvimento do projeto GISARTE em Movimento, a fim de evidenciar discursivamente traços de identidades construídas com base nas representações sociais (MOSCOVICI, 2015) da violência.	Quais são as representações discursivas multimodais sobre a violência evidenciadas pelos estudantes do CED Gisno que trazem traços de identidades construídas em representações sociais da violência nos dois vídeos analisados?	1. Analisar o discurso multimodal dos vídeos para identificar as representações discursivas socialmente elaboradas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa-ação em 2011. ▪ Pesquisa bibliográfica. ▪ Seleção de duas mídias dentre meu portfólio de projetos multimediais do GISARTE em Movimento de 2011. ▪ Inventário denotativo – levantamento e transcrição videográfica e levantamento sistemático dos conteúdos narrativo e conceitual mais salientes do material –, e reconstrução paradigmática – análise de trechos de imagens do texto multimodal dos vídeos analisados. ▪ Análise dos níveis mais altos de significação – análise descritivo-interpretativa e qualitativa dos vídeos analisados. 	1. Que escolhas linguístico-discursivas e multimodais são feitas por estudantes do ensino médio do CED Gisno, DF, para representar socialmente a violência nos vídeos analisados?	Análise de conjuntura da violência escolar como prática social e como prática particular da constituição de identidades baseado na violência.	TSSM	Vídeo 1 – “A Escola é Nossa!”.	Valor da informação Enquadramento Saliência	Significado composicional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996])	Reflexões sobre a análise e sua contribuição como crítica emancipatória da violência escolar.
		Vídeo 2 – “Help!”.	Cinestesia	Significado interacional (BALDRY; THIBAUT, 2006; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996])						
		ADC	Intertextualidade	Significado acional (FAIRCLOUGH, 2003)						
		ADC Estudos culturais	Vídeo 1 – “A Escola é Nossa!”, e Vídeo 2 – “Help!”.	Violência institucional Violência simbólica Negligência profissional		Significado representacional (FAIRCLOUGH, 2003)				
ADC TRAS	Vídeo 2 – “Help!”.	Identificação Autoidentificação Supressão	Significado identificacional (FAIRCLOUGH, 2016 [2001] 1992; 2003; VAN LEEUWEN, 1997; 2008)							
ADC	Vídeo 1 – “A Escola é Nossa!”.	Ironia Ideologia Hegemonia	Significado acional (FAIRCLOUGH, 2003)							
		2. Evidenciar como a violência faz parte das representações discursivas socialmente elaboradas pelos estudantes na produção dos vídeos.		2. Como essas escolhas linguístico-discursivas e multimodais podem evidenciar diversas manifestações da violência em uma escola pública do DF?						
		3. Analisar os traços de identidades construídas no ambiente escolar a partir dessas representações discursivas multimodais.		3. Como é constituída a identidade dos atores sociais na escola pública do DF baseado nas diversas manifestações da violência nos vídeos analisados?						
				4. Como os atores sociais se posicionam socialmente em relação à violência na escola pública do DF em que estudam?						

Fonte: elaborado pela autora.