

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Andréa Milius Pereira

**SENTIDOS-SIGNIFICADOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: A
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE ALUNOS COM
PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS**

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS
DA LINGUAGEM**

SÃO PAULO
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Andréa Milius Pereira

**SENTIDOS-SIGNIFICADOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: A
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE ALUNOS COM
PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da
Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Ângela
B. Cavenaghi T. Lessa

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS
DA LINGUAGEM**

SÃO PAULO
2010

BANCA EXAMINADORA

A

**Alexandre, Lucas, Salete
e à memória de Gedvidis (1943-2009)**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela inspiração e iluminação e por ter permitido a realização deste sonho.

A Gedvidis (*in memorian*), meu pai, que me ensinou o prazer de aprender e não pôde compartilhar comigo a alegria de vencer mais um desafio acadêmico.

A Salete, mãe e companheira de todas as horas, e Dona Dalva, por terem cuidado de meu filho com tanta dedicação e paciência, para que eu pudesse me dedicar a este projeto.

Ao Alexandre, meu esposo, pela retaguarda, incentivo e paciência nos momentos de ausência.

Ao Lucas, por ter trazido mais alegria e sentido a minha vida.

À Professora Doutora Ângela Lessa, minha orientadora, por ter me ensinado a ser pesquisadora, pelas sábias palavras nas horas mais importantes de minha vida e, também, pela sua generosidade e compreensão, que certamente, vão além de seu dever profissional.

Às Professoras Doutoras Sueli Fidalgo e Maria Fachin, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação e também pelas suas participações em minha banca de defesa.

A todos os professores do Programa do LAEL, em especial, Antonieta Celani e Heloisa Collins que sempre contribuíram com ricas discussões que possibilitaram o aprimoramento desta dissertação.

A Márcia e Maria Lúcia, do LAEL, por estarem sempre prontas a me ajudar.

Aos colegas, companheiros do seminário de orientação, em especial, Sônia, Juliana, Jane, Patrícia, Rubens, Miriam, Lucy e Fábio pela colaboração durante o percurso da pesquisa.

A Ivone Borelli, pela cuidadosa revisão textual.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelo financiamento concedido.

Aos alunos, participantes da pesquisa, meu profundo agradecimento por se disponibilizarem a mostrar os problemas de seus cotidianos.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar os sentidos-significados da violência escolar na perspectiva de quatro alunos da quinta-série de uma escola pública de São Paulo, verificando quais as implicações desses sentidos-significados em relação à construção de suas identidades sociais. A violência tem sido alvo de discussão em diversos âmbitos sociais e a crescente preocupação da sociedade em geral. A esse respeito é um dos fatores que justificam o desenvolvimento desta pesquisa. Os pressupostos teóricos que fundamentaram a presente pesquisa foram a teoria sócio-histórica-cultural (VYGOSTKY 1934/2001), o conceito de sentido-significado (VYGOTSKY, 1934/1984; 1934/2001), o conceito de violência (CHESNAIS, 1982; ARENDT, 1994; MACIEL, 2000; SANTOS, 2001; DEBARBIEUX, 2001; CHARLOT, 2002; NOGUEIRA, 2007) e o conceito de identidade (WOODWARD, 2000, HALL, 2001; SILVA, 2001; MOITA LOPES, 2006). Esta investigação caracterizou-se como uma pesquisa interpretativista (MOITA LOPES, 1994), pois buscou compreender o fenômeno estudado por meio da análise dos sentidos-significados. Para a análise e interpretação dos dados, foi utilizado o conceito de tópico (JUBRAN, 1992; KOCH, 1995). Os resultados demonstraram que as ações de violência são constituídas como instrumentos de mediação nos contextos de interação social dos participantes e nessas interações sociais são construídas suas identidades como pessoas violentas.

Palavras-chave: educação, sentido-significado, identidade, violência, problemas comportamentais e indisciplina.

ABSTRACT

This research aimed at investigating the senses and meanings of school violence in the view of four fifth grade students of a public school in São Paulo, verifying the implications of such senses and meanings to the construction of their social identities. As a theme, violence has been the focus of discussion in several social spheres, and the increasing concern of the general public with issues of violence is one of the factors that justify the development of this research. The theoretical assumptions that support this research are the socio-cultural-historical theory (VYGOSTKY 1934/2001), the concepts of sense and meaning (VYGOTSKY, 1934/1984; 1934/2001), the concept of violence (CHESNAIS, 1982; ARENDT, 1994; MACIEL, 2000; SANTOS, 2001; DEBARBIEUX, 2001; CHARLOT, 2002; NOGUEIRA, 2007) and the concept of identity (WOODWARD, 2000, HALL, 2001; SILVA, 2001; MOITA LOPES, 2006). This investigation was developed as an interpretive research (MOITA LOPES, 1994) since it sought to understand the studied phenomenon by means of the analysis of senses and meanings. For the analysis and the interpretation of data, the concept of topic (JUBRAN, 1992; KOCH, 1995) was used. Results indicate that actions of violence are constituted as mediational tools in the participants' social interaction contexts, and in such social interactions, their identities as violent people are constructed.

Keywords: education, sense-meaning, identity, violence, behavioral problems and lack of discipline.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	18
1.1.2 SENTIDO E SIGNIFICADO	21
1.2 VIOLÊNCIA	26
1.2.1 “ <i>Bullying</i> ”	29
1.2.2 Naturalização da violência	32
1.2.3 Violência e Pobreza Material	34
1.2.4 A formação de grupos organizados: as gangues	36
1.2.5 A crise das instituições socializadoras	37
1.3 IDENTIDADE	40
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA	45
2.1 A PESQUISA INTERPRETATIVISTA	45
2.2 CONTEXTO DE PESQUISA	46
2.2.1 A escola	46
2.3 OS PARTICIPANTES	48
2.3.1 Os alunos	48

2.3.2 A professora-pesquisadora	50
2.4 INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS	51
2.4.1 Os encontros	51
2.5 TRATAMENTO DOS DADOS	52
2.6 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS	53
 CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	 57
 3.1 VIOLÊNCIA COMO INSTRUMENTO	 58
3.1.1 Violência como Instrumento de valorização social	58
3.1.2 Violência como Instrumento de solução de conflitos	66
3.1.3 A violência como Instrumento de diversão	69
3.2 VIOLÊNCIA E OS PAPÉIS	71
3.2.1 A violência e o papel da família	71
3.2.2 Violência e o papel da escola	75
3.2.3 A violência e o papel do grupo	78
3.3 AFINAL, O QUE É VIOLÊNCIA?	84
3.4 CONCLUSÃO DA ANÁLISE	89
 CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	 92

REFERÊNCIAS

95

ANEXOS

CD

INTRODUÇÃO

Uma adolescente de 16 anos foi assassinada a tiros em uma escola de Betim, na região metropolitana de Belo Horizonte. O crime foi na noite dessa segunda-feira. Segundo a Polícia Militar (PM), ela e uma colega de mesma idade discutiram com outra aluna da escola, que chamou o marido, um traficante conhecido na região.

A PM informou que o homem foi à escola e atirou nas duas garotas. Uma delas levou um tiro no peito e morreu ao dar entrada no hospital. A outra menina foi atingida por três tiros e está internada no Hospital Regional de Betim. De acordo com a assessoria do hospital, ela não corre risco de morrer e deve ser operada ainda nesta manhã.

De acordo com os policiais, o traficante e sua mulher fugiram. O caso é investigado pela 8ª Delegacia Seccional de Polícia Civil do município. (GLOBOMINAS – 4-12-2007)
www.globominas.com

Seria muito simples dizer que a notícia acima se reportava a um caso isolado, mais um na pauta dos jornais sensacionalistas. No entanto, fatos como este acontecem no cotidiano de escolas do mundo todo. A violência está cada vez mais presente na vida diária e no contexto escolar tem assumido proporções cada vez maiores. Pequenos e grandes atos de violência fazem parte da rotina e são motivos de preocupação por parte de pais e professores. Alunos mais novos são ameaçados, extorquidos e ridicularizados pelos mais velhos e, com grande frequência, são agredidos por motivos banais. Escolas são depredadas, alunos e professores são ameaçados e agredidos.

Por fazerem parte de nosso cotidiano, vamos nos habituando a vivenciar esses fatos. Comentamos os casos de violência, tanto da escola como fora dela em reuniões pedagógicas ou nos intervalos e depois nos esquecemos rapidamente, não nos chocamos mais. A violência vai se naturalizando, deixa de ser um problema para se tornar apenas mais um fato do cotidiano. Talvez porque o sentimento de impotência, frente à

problemática, associa-se a um processo de lavar as mãos e transferir as responsabilidades. Diante das dificuldades cotidianas, muitos se convencem de que qualquer esforço para mudar é inútil, ficam desencantados e tornam-se frios. Para Gentili e Alencar (2002), este estado de inércia perante os problemas pode ser consequência da “síndrome da desistência”, conhecida também como “*burn-out*” que afeta, especialmente, os profissionais da área da educação. Causada pela piora progressiva das condições de trabalho docente, faz com que os professores se desgastem de tal forma que ficam desencantados e passam a não ter mais compromisso com o trabalho. Diante das expectativas do que podem realizar, das demandas do que devem fazer e da frustração imposta por problemas e obstáculos, os professores perdem o sentido do trabalho educacional e desistem de agir. Passam então, a aceitar de maneira anestesiante a realidade imposta e não se chocam mais com atos de violência, por exemplo.

Nesse contexto, os professores consideram-se impotentes, também, perante os alunos considerados perigosos, aqueles que se destacam por suas atitudes agressivas. Temidos tanto pela comunidade escolar e pela comunidade do entorno da escola, são vistos por todos como causadores da violência, como adolescentes problemáticos, inconvenientes, um mau exemplo para os outros. Mas o que de fato leva esses jovens a agirem dessa forma? São várias as indagações do problema. Na escola, a direção e o corpo docente recorrem a conversas com os pais desses alunos para entender as motivações de suas ações; outros procuram explicações nas desigualdades sociais e outros, ainda, simplesmente aceitam e aprendem a conviver com o problema sem questionar. Por sua vez, os pais procuram justificar as atitudes dos filhos, argumentando que são comportamentos típicos da idade ou também se sentem impotentes diante de tais fatos.

Para explicar as atitudes dos alunos considerados violentos, acredito que não se pode buscar respostas e visões simplistas a respeito do problema nem atribuir a responsabilidade apenas aos alunos. Primeiro, é preciso buscar compreender como os sujeitos constroem sentidos sobre a violência, e isso envolve a investigação de experiências pessoais que, integradas ao conjunto de significados compartilhados socialmente, nos permitem a compreensão de suas diversas manifestações. Depois, é preciso reconhecer que a violência é um problema multifacetado que se expressa em vários âmbitos sociais. Portanto, sua compreensão requer a articulação de várias perspectivas teóricas. Partindo da necessidade

dessa articulação entre as áreas que , por meio da análise linguística e amparada por trabalhos das áreas da Psicologia, Filosofia, Educação e Sociologia, este estudo propõe-se a contribuir, em parte, para a compreensão da violência escolar, questão tão complexa e controversa.

Visando a compreensão do fenômeno da violência escolar, tentarei responder à seguinte questão:

1. Como os sentidos-significados¹ da violência impactam na constituição da identidade de alunos com problemas comportamentais?

Os pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa estão ancorados na Teoria Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY 1934/1984; 1934/2001), que concebe o homem como um ser histórico e em constantes transformações mediadas. Nessa concepção o homem é constituído ao longo do tempo, pelas relações que estabelece com o mundo social e natural. A Teoria Sócio-Histórico-Cultural conceitua a relação indivíduo–sociedade como um processo, em que um constitui o outro, ao mesmo tempo que se constitui.

Vários são os autores que pesquisaram sobre a violência escolar nas áreas da Educação, Psicologia e Ciências Sociais.

Na educação, entre as que mais se aproximam dos objetivos deste estudo está Nogueira (2007) que faz uma análise da temática violência escolar, focando as questões do fenômeno “*bullying*” sob a ótica de alunos de uma escola pública e outra particular. Com base nas Ciências Sociais, Nogueira conclui em seu trabalho que as ações socializadoras da escola incidem muito mais sobre o aspecto pedagógico, e a escola ausenta-se da educação dos valores sociais e éticos. Segundo a autora, esta carência traz o aparecimento de “brechas” que permitem a construção de experiências escolares, como a violência.

¹ Nesta pesquisa, o termo sentido-significado será grafado com hífen de acordo com as orientações que serão apresentadas no capítulo teórico.

Maciel (2000) amparada teoricamente por trabalhos de Paulo Freire e Apple, pesquisa como a escola produz a violência e a exclusão de jovens considerados diferentes dos padrões dominantes.

Na psicologia da educação, Malavolta (2005) discute o sentido-significado da violência do ponto de vista dos alunos. Sob a perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky, a autora conclui que os jovens estão imersos em violência em quase todas as esferas de suas vidas: nas relações familiares, nos relacionamentos amorosos e de amizade, no cotidiano do preconceito de sua classe social e etnia.

Embora Malavolta investigue, como eu, os sentidos-significados da violência escolar na perspectiva dos alunos, minha pesquisa difere da sua porque enfoca as questões linguísticas, e o trabalho de Malavolta trata dos aspectos psicológicos.

Ainda no campo da psicologia, há também o trabalho de Silva de Paula (2008) que analisa as representações sociais da violência dos professores do Ensino Fundamental e Médio, apontando as possíveis implicações no processo pedagógico.

Apesar de haver uma vasta literatura a respeito da violência escolar, existem poucos trabalhos que discutem a questão ancorados na área da Linguística Aplicada. Dentre esses poucos estudos, é importante ressaltar a pesquisa de Pinheiro (2004) que desenvolveu uma investigação sobre a organização do discurso como instrumento para promover a não violência em uma atividade de ensino. Dentro de uma perspectiva vygotskiana e utilizando a análise linguística, seu trabalho discute a aplicação da Teoria Atividade para compreender o discurso pedagógico como instrumento de mediação entre o objetivo do professor e a formação do aluno como indivíduo autônomo, capaz de expressar seus pontos de vista e tomar decisões em conjunto. A autora conclui que a construção da não violência implica uma divisão de trabalho em que todos partilhem a construção do conhecimento. Segundo ela, quando os alunos não se sentem construtores do conhecimento e não têm voz no processo de ensino, vão se afastando do objeto atividade, e isso pode provocar conflitos e gerar comportamentos indesejáveis e até mesmo violentos.

No entanto, embora Pinheiro tenha investigado a violência escolar por meio da análise linguística, seu foco foi diferente do meu, pois seu objetivo foi pesquisar o discurso pedagógico na construção da não violência. Em meu estudo investigo os sentidos-significados da violência sob o ponto de vista dos alunos indisciplinados.

Assim, a presente pesquisa tem, ao mesmo tempo, objetivos similares e distintos dos demais. Similares a alguns pelo fato de pesquisar os sentidos-significados da violência no contexto escolar, e a outros por abordar a violência escolar com base na análise linguística.

Mas esta pesquisa difere dos trabalhos citados acima por dois aspectos: primeiro, porque contempla especificamente a análise dos sentidos-significados da violência escolar revelados pela análise linguística e segundo, porque discute a relação entre os sentidos-significados apreendidos e a formação da identidade social dos participantes. Procuro discutir que tipo de identidade está sendo construída e de que forma as relações sociais contribuem para a formação da identidade social dos alunos. Deste modo, é sob este foco que analisarei entrevistas com quatro alunos da 5ª série de uma escola estadual de São Paulo, alunos que eram conhecidos na escola por seus comportamentos desviantes.

O presente trabalho está inserido na Linguística Aplicada (doravante LA), pois foi *na e pela* linguagem que analisei os sentidos-significados expressos pelos adolescentes e seus efeitos sobre a formação de suas identidades. Entretanto, não se limita apenas à análise linguística e a uma única área do conhecimento é uma pesquisa com caráter interdisciplinar, posto que se apoia em duas grandes áreas do saber: na Linguística e na Psicologia da Educação, mais especificamente na Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky (1934/1984; 1934/2001). Ao estabelecer discussões sobre os diferentes diálogos apresentados, com suporte teórico interdisciplinar, levanta questionamentos a respeito da formação do homem no mundo.

A discussão alinha-se à visão de Rojo (2006). Para a autora, a Linguística Aplicada atual implica um fazer compromissado com a resolução de problemas com relevância social. O investigador compreende, interpreta e interfere nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas. Acredito que, ao tentar compreender, discutir e interpretar os sentidos-significados da violência escolar possa desenvolver um olhar mais crítico

perante o fenômeno da violência e ter subsídios para indicar a possibilidade de transformação em realidades semelhantes.

Este trabalho está vinculado ao ILCAE², Grupo de Pesquisa de Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (coordenado pelas Profas. Dras. Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa e Sueli Fidalgo)

Como professora de inglês de escola estadual, estou inserida em um contexto sócio-histórico-cultural de uma escola pública formada quase que em sua totalidade, por excluídos. Alunos pobres, muitos filhos de analfabetos e moradores de favela. Encontram-se em situação de privação, excluídos do direito a uma educação de excelência.

Contudo, partilho da visão de Gentili e Alencar que citam:

A escola deve contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta. Deve ajudar a interrogar, a questionar, a compreender os fatores que historicamente contribuíram na produção da barbárie que supõe negar os mais elementares direitos humanos e sociais às grandes maiorias. (GENTILI e ALENCAR, 2002, p.42)

Desse modo, em minha prática como professora, observo, muitas vezes, que a escola não cumpre seu papel na construção de valores sociais. Restringe-se ao cumprimento do currículo formal, sem questionar ou levantar debates com os alunos a respeito de suas atitudes, de suas responsabilidades, permitindo que a violência e a negação do outro invada e se estabeleça no espaço escolar.

Ao investigar as concepções dos alunos conhecidos por seus comportamentos desviantes, acredito que esteja dando o primeiro passo para compreender melhor o fenômeno da

² Este grupo de pesquisa tem como objetivo central o desenvolvimento de estudos que investigam e discutem questões relativas à educação, na área da Linguística Aplicada, articulada com a Educação e Psicologia. Pela discussão da linguagem produzida nos meios escolares, o enfoque do grupo é a inclusão de todos os envolvidos com a educação, considerando que a linguagem é uma prática social e pode ser meio de inclusão ou exclusão das pessoas envolvidas.

violência e, assim, buscar futuramente meios de levantar debates sobre valores sociais com esses jovens ou outros com comportamentos semelhantes.

O presente trabalho de pesquisa foi organizado em três capítulos. O primeiro discute os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa: (a) discussão sobre Teoria Sócio-Histórica-Cultural (VYGOTSKY 1934/1984; 1934/2001), com enfoque nos conceitos de internalização, pensamento e linguagem, emoções, sentido e significado; (b) conceitualização de violência, por meio dos trabalhos da área de Filosofia (ARENDT, 1994; SANTOS, 2001); Sociologia (DEBARBIEUX, 2001; CHARLOT, 2002); Economia (CHESNAIS, 1982) e Educação (MACIEL, 2000; NOGUEIRA, 2007); (c) conceito de identidade (MAHER, 1998; WOODWARD, 2000; HALL, 2001; SILVA, 2001; MOITA LOPES, 2006).

No segundo capítulo, apresento a metodologia, justifico minha escolha metodológica, descrevo o contexto, os participantes, o instrumento de coleta de dados, bem como o referencial de análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresento a análise e discussão dos dados e finalizo com a conclusão. Encerro este trabalho com as considerações finais, apresentando reflexões e questionamentos para futuros trabalhos.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o referencial teórico que embasa esta pesquisa. Primeiramente, apresento a Teoria Sócio-Histórica-Cultural (VYGOTSKY 1934/1984; 1934/2001), que norteará grande parte das discussões deste estudo. Dentro desta teoria, enfoco os conceitos de internalização, pensamento e linguagem e, em uma seção à parte, apresento os conceitos de sentido e significado.

Após as discussões destes conceitos, iniciarei uma discussão sobre a violência, por meio dos trabalhos da área de Filosofia, Sociologia e Educação. Em seguida, apresentarei o conceito de identidade que é discutido sob a perspectiva de Maher, 1998; Woodward, 2000, Hall, 2001 e Moita Lopes, 2006.

1.1 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

Para compreensão das significações construídas sobre violência, parti da concepção de que as ações, bem como suas significações foram construídas socialmente, ou seja, mediadas pelas relações sociais. Neste estudo, a violência é entendida como um produto de construção social, histórica e cultural, constituído com base nas relações humanas entre si e na atuação do homem sobre a realidade. Nesta seção, farei uma explanação da teoria sócio-histórico-cultural, referencial teórico desta pesquisa.

A teoria sócio-histórico-cultural foi desenvolvida pelo russo Lev S. Vygotsky; surgiu na União Soviética no início do século XX. Baseados na visão materialista histórico-dialética da teoria marxista, os estudos de Vygotsky consideram que o homem é um produto sócio-histórico-cultural, ou seja, é constituído, ao longo de sua história, a partir das relações dialéticas que estabelece com seu contexto: o meio onde vive, os outros homens e suas condições sociais e culturais. Em outras palavras, a teoria sócio-histórico-cultural enfatiza a ideia de que o desenvolvimento humano é relacionado à cultura e à sociedade a qual o indivíduo pertence.

A questão central do pensamento de Vygotsky é que os processos de desenvolvimento não são inatos, mas se originam na relação entre indivíduos e desenvolvem-se ao longo do processo de internalização das formas culturais de comportamento.

Por esse motivo, as Funções Psicológicas Superiores, atributos tipicamente humanos, tais como a capacidade de pensamento, a linguagem falada e escrita, a memória voluntária e a imaginação são motivadas social e culturalmente.

Por ser motivado social e culturalmente, o homem sente a necessidade de se relacionar e comunicar-se e, assim, evoluiu e produziu a linguagem (fala, signos e símbolos). Para Vygotsky (1934/2001), a linguagem exerce um papel fundamental nas interações entre os homens, pois é o meio de transmissão de cultura, desenvolvimento de pensamento e ocorrência de aprendizado. Segundo ele, *“a linguagem representa um salto na evolução humana. É através dela que surgem os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento”*. A linguagem também possui o papel de representar a realidade por meio do pensamento.

Vygotsky enfatiza a relação imbricada entre linguagem e pensamento. Segundo o autor, é por meio da palavra que se pode apreender a consciência e o pensamento. A linguagem é o acesso ao mundo das significações produzidas sócio-historicamente. Segundo o autor (1934/2001, p.412) , o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra que, por sua vez, reorganiza o pensamento. Nas palavras do autor: “Palavra desprovida de pensamento é antes de mais nada, palavra morta.” (VYGOTSKY 1934/2001, p. 484)

Com base nesta constatação, Bock (2003, p. 22) aponta que, na compreensão da consciência, a linguagem funciona como unidade de análise, pois contém em si as produções simbólicas (sociais) convertidas em psicológicas (subjetivas).

Este argumento nos ajuda a compreender a relação entre sentido e significado que será discutida na próxima seção.

Vygotsky (1934/1984, p. 63), também, desenvolveu o conceito de internalização que pode ser definido como o desenvolvimento de um processo de reconstrução interna, a partir de

uma operação externa. Para o autor citado, a internalização é responsável pela formação da consciência e “consciência” é entendida pelo autor, como a dimensão individual reconhecida e elaborada com base em sua dimensão social. Em outras palavras, a consciência constitui-se pela transformação de um processo interpessoal em outro, de natureza intrapessoal. A respeito disso, Vygotsky ilustra:

Chamamos de internalização, a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto que desencadeia a atividade de aproximação. (.....) Quando a mãe vem em ajuda à criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal-sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa.(....) Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. Como consequência dessa mudança, o próprio movimento é, então, fisicamente simplificado, e o que resulta é a forma de apontar e ser entendido também pelos outros com tal gesto. (VYGOTSKY, 1934/1984, p. 63)

Pautado nos experimentos com crianças, Vygotsky observou a importância do social no processo de formação da consciência. Neste exemplo, a criança, inicialmente, pretendia pegar sozinha um objeto, mas sua tentativa motivou uma resposta da mãe que se configurou internamente para a criança como um instrumento de comunicação, pois percebeu que poderia utilizar a linguagem (o gesto de apontar) para motivar o gesto da mãe. Logo, utilizou a linguagem para expressar seu pensamento ou sua necessidade. Desta forma, foi formada a consciência, já que a criança internalizou o conceito de que poderia apontar para provocar uma reação da mãe e conseguir determinado objeto.

Portanto, foi a partir da dimensão social (a relação com a mãe) que esse processo de internalização se constituiu: do interpessoal (no nível social) para o intrapessoal (no nível pessoal).

Enquanto outros psicólogos detiveram-se na análise da ação e da reação, Vygotsky centrou seus estudos na dimensão social, no processo cognitivo de internalização e no

metacognitivo de monitorar a ação e planejar futuras ações em dimensões sociais e similares.

1.1.2 SENTIDO E SIGNIFICADO

Ao considerar que o objetivo desta pesquisa é levantar os sentidos-significados da violência escolar do ponto de vista dos alunos, é preciso uma discussão sobre o tema. Para isso, tomarei como referencial teórico as categorias de sentido e significado desenvolvidas pela Psicologia Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1934/2001; AGUIAR 2001; 2006)

De forma geral, para Vygotsky (1934/2001), o significado de uma palavra diz respeito a sua acepção dicionarizada, pois ele afirma que o significado refere-se a seu signo, seu conceito generalizado e compartilhado socialmente, ou seja, ao analisar o significado de uma palavra, estamos nos referindo a seu léxico. Assim, o significado é mais estável, uniforme e exato do que o sentido, embora possa se modificar ao longo da história, já que é produto histórico e cultural.

Já o sentido é subjetivo, pois se refere à interpretação pessoal dos conceitos, reflete a maneira como as pessoas se entendem, se percebem e se vêem com base em suas relações com seu contexto social e histórico. Assim, na perspectiva de Vygotsky (1934/2001), ao se apreender os sentidos, é possível perceber a singularidade construída historicamente pelo sujeito. Por isso, os sentidos são mais amplos e complexos do que os significados.

Ainda sob a ótica do autor citado, o sentido é produto da articulação de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência, por isso, contém elementos intelectuais e afetivos. Desta forma, o sentido é inconstante, como Vygotsky diversas vezes afirma.

Corroborando a visão de sentido-significado apresentada acima, Bock (2003, p. 22), aponta que, na compreensão da consciência, a linguagem funciona como unidade de análise, pois contém em si as produções simbólicas (sociais) convertidas em psicológicas (subjetivas). Este argumento nos ajuda a compreender melhor a relação entre sentido e significado: o

sentido é visto como algo subjetivo construído sócio-histórico-culturalmente baseado no significado que, por sua vez, é generalizado e compartilhado socialmente.

Nesta mesma direção, Aguiar (2006, p.15) evidencia o aspecto subjetivo do sentido. Nas palavras da autora: “O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos.”

Conforme refere Aguiar (2006, p.13), é importante esclarecer também que, embora existam diferenças entre sentido e significado, não é possível analisá-los isoladamente, pois há uma relação dialética entre eles. Vygotsky define sentido e significado sempre um na relação com o outro, da mesma forma que as relações são interpessoais para depois se tornarem intrapessoais, há uma relação semelhante com o sentido-significado, que é sempre social (significado) para tornar-se pessoal (sentido). Partindo dessa concepção, este será grafado com hífen, para mostrar essa relação entre os conceitos. Só utilizarei separadamente quando discutir um conceito em relação ao outro, o sentido em relação ao significado e vice-versa.

Apoiada nos argumentos de Vygotsky, nos quais o sentido reflete os sentimentos e as vivências afetivas, Aguiar (2001, p.105) aponta que o sentido pode conter elementos contraditórios, como prazer e desprazer, gostar e não gostar. Desta forma, para se compreender os sentidos e significados devemos ir além das falas e compreender o movimento, a historicidade e as contradições dos sujeitos.

Aguiar (2006, p. 12-14) argumenta ser preciso realizar uma análise que compreenda a relação dialética do sujeito com seu contexto social e histórico e que, ao se investigar os sentidos-significados, não se deva simplesmente analisar as falas dos sujeitos mas sim investigar sua totalidade, ou seja, seu movimento, historicidade e contradições.

Consideramos que a discussão colocada por Aguiar é pertinente para o desenvolvimento deste estudo com intenção de responder minha pergunta de pesquisa, pois permite analisar o impacto das contradições de sentido na constituição da identidade dos participantes.

Outra questão central para o desenvolvimento desta investigação é a compreensão do sentido-significado como dialógico, ou seja, o discurso envolve o locutor e interlocutor. Assim como para Vygotsky o sentido-significado é socialmente construído, também, para Bakhtin (1929/1981), tanto o locutor como o interlocutor constroem sentidos-significados de maneira dialógica. Segundo ele: “toda palavra, em qualquer interlocução escrita ou oral, acarreta, diretamente, a palavra de quem ouve ou lê”. Desta forma, o autor considera que a comunicação só é efetiva quando os envolvidos compartilham um sistema de símbolos, uma linguagem que é testada pela busca pela compreensão de suas palavras por parte dos outros integrantes na interação. Em geral, as palavras de um falante estão atravessadas pelas palavras do outro. O sujeito situa seu discurso em relação ao discurso do outro, historicamente, já construído.

Desta forma, é possível concluir que em um trabalho de pesquisa envolvendo a apreensão dos sentidos-significados, é importante considerar como os participantes posicionaram-se no discurso baseados em seus interlocutores. No caso desta pesquisa, é importante considerar como os alunos posicionaram-se em relação ao interlocutor, que foi a professora-pesquisadora.

Para que se entenda os sentidos-significados que os participantes atribuem à violência é importante discutir, também, o aspecto afetivo-volitivo mencionado por Vygotsky (1934/2001) que esse aspecto permeia o conceito de sentido-significado. Vygotsky atribui a mesma importância ao pensamento e às emoções. Segundo o autor:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções (...) Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. (...) Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último porquê de nossa análise do pensamento. (VYGOTSKY 1934/2001, p.187)

Para Vygotsky (1934/2001), é preciso entender as tendências afetivo-volitivas que deram origem a determinado pensamento, já que este é associado às necessidades, interesses pessoais, impulsos e inclinações daquele que pensa.

Corroborando esta visão, autores como Aguiar (2001) e Rey (2003), também, argumentam que as emoções são sempre associadas ao pensamento, já que pensamento e consciência são constituídos por emoções. Rey (2003, p. 236) afirma ainda que “*a emoção é condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa*”. Assim, os sentidos são sempre carregados de emoção.

Conclui-se, então, que as emoções de um sujeito estão ligadas também às suas ações, que, por sua vez, o caracterizam no âmbito de suas relações sociais e os sentidos só podem ser entendidos se considerarmos as emoções.

Tendo em vista o papel das emoções na análise dos sentidos, Aguiar (2006) aponta a importância de se definir duas outras categorias, necessidade e motivo, para melhor compreensão do sujeito portador dos sentidos.

Conforme a autora, necessidade é compreendida como um estado tipicamente humano de carência e tensão. A necessidade não é constituída racional, nem biologicamente, mas baseada nas relações sociais que o homem estabelece. Tal processo só pode ser entendido como um registro emocional e cognitivo, por isso que as emoções ocupam um espaço fundamental.

Já o motivo configura-se a partir da relação das necessidades com as opções que o social oferece, ou seja, a necessidade impele o sujeito para a ação em busca de sua satisfação. Quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer sua necessidade esse processo se completa e, então, é denominado motivo.

Assim, tendo em vista que o sentido é a melhor síntese entre o emocional e o racional é importante considerar o processo de configuração dos motivos em um trabalho que busque a apreensão dos sentidos. Vale ressaltar ser possível apreender somente as zonas de

sentidos já que, conforme mencionado anteriormente, as expressões dos sujeitos são muitas vezes contraditórias e parciais e seus sentidos inesgotáveis. (AGUIAR, 2006)

Aproximando as discussões acima aos objetivos deste estudo, que são apreender os sentidos-significados a respeito da violência escolar sob a perspectiva dos alunos considerados perigosos, pode-se dizer que não é possível obter uma resposta exata, coerente, completa e definida, mas expressões muitas vezes parciais, contraditórias que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. (AGUIAR, 2006)

Ainda relacionado à questão das emoções, Vygotsky (1968/2004, p.147) sugere que os educadores construam com seus alunos meios de desenvolver o domínio das emoções, a chamada “educação das emoções”. Considerando que as emoções atuam como organizadoras internas de nossas reações; para ele, toda emoção configura uma ação ou a renúncia a ela. Neste sentido, Vygotsky esclarece que o domínio das emoções não é uma repressão de sentimentos e sim um direcionamento para ações mais conscientes, orientadas para um fim.

Partilhando desta visão, Moraes (2009) defende a ideia de que as emoções devem ser desenvolvidas nos alunos da mesma forma que as FPS³ e a consciência. Ao se referir à educação escolar, sugere que haja uma correlação bem administrada entre os aspectos cognitivos e afetivos.

Nesta perspectiva, podemos concluir que ao trabalhar o domínio das emoções com os alunos, buscando conjuntamente novas formas de reagir perante elas, os educadores podem estar contribuindo para a construção da não violência. Já que, desta forma, os alunos aprendem a agir de forma mais consciente e responsável. Esse tipo de domínio sobre si mesmo tem implicação na vida social, pois o controle dos impulsos, especialmente os decorrentes de sentimentos de raiva ou intolerância, podem estabelecer relações mais

³ FPS entende-se por funções psicológicas superiores, atributos tipicamente humanos tais como a capacidade de pensamento, linguagem falada e escrita, memória voluntária e imaginação que são motivadas social e culturalmente.

harmoniosas e equilibradas. Desta forma, a educação das emoções pode colaborar para a construção da não violência.

1.2 VIOLÊNCIA

O conceito de violência pode ser discutido sob várias perspectivas que abrangem desde a violência contra a mulher, a violência das facções criminosas, a violência familiar e até a violência escolar, foco desta pesquisa. Para desenvolver a discussão sobre o conceito de violência neste trabalho, iniciarei discutindo o conceito de violência social de um modo geral, depois o conceito de violência escolar, em seguida, as possíveis causas e implicações da violência que englobam, tanto a violência no âmbito geral como a violência escolar.

Assim como ocorre com outros temas, o significado da violência não é consensual e, muitas vezes, é investigado em suas diferentes manifestações.

O economista francês que estudou a história da violência, François Chesnais (1982, p.14) destaca diferentes formas de violência e as caracteriza, segundo seu custo social, separando-as em três categorias. São elas:

- Violência física: que significa agressão física contra pessoas.
- Violência econômica: que se refere à violência contra o patrimônio, resultante de atos de vandalismo contra a propriedade. Segundo ele essa concepção foge ao significado estrito de violência, já que não se refere à violação da integridade da pessoa.
- Violência moral ou simbólica: definida pela indiferença dos professores contra os alunos, racismo, falta de respeito, entre outros. Segundo o autor, esta categoria implica uma atribuição mais subjetiva.

Chesnais concebe apenas a primeira definição como etimologicamente correta, pois, segundo ele, além de encontrar amparo nos códigos penais e nas perspectivas profissionais (médicas e policiais, por exemplo), significaria efetivamente agressão contra as pessoas, já que ameaça suas vidas, saúde e liberdade.

Há pesquisadores que relacionam a violência à ausência de diálogo e atribuem a ela um caráter instrumental. A filósofa Arendt (1994) define-a como um agir sem argumentar. Para ela, a violência é uma forma de expressão dos que não têm acesso à palavra, é um meio de se atingir determinados objetivos; se estes não forem alcançados rapidamente, o resultado será a utilização da violência como prática usual. Para Sposito (1998, p.60), violência é a ruptura de um nexo pelo uso da força, a negação do outro como ato social.

A visão de Sposito remete à etimologia da palavra, já que violência vem do latim *violentia*, que significa força violenta, ou seja, recurso à força para submeter alguém (contra sua vontade) ou exercício da força, praticado contra o direito (CUNHA, 2001).

Compartilhando o mesmo pressuposto, Abramovay (2006), também, faz relação entre violência e ausência de diálogo e constata em suas pesquisas que a violência passa a ser instrumento de expressão.

as agressões físicas acabam por prevalecer sobre o diálogo e outras formas não violentas de solução de conflitos. Assim, elas tornam-se instrumentos utilizados para expressar visões e percepções sobre a escola e seu funcionamento, bem como sobre os papéis a serem desempenhados dentro dela e ao mesmo tempo negar a ideia da escola, da educação como impulso à comunicação, ao diálogo para um avanço civilizatório. (ABRAMOVAY 2006, p. 203)

De forma similar, Santos (2001, p. 107) afirma que a violência social contemporânea é uma forma de afirmação de poder legitimado por uma determinada norma social, o que, segundo o autor, confere-lhe a forma de controle social. Desta forma, a violência pode ser entendida como o uso da força ou da coerção e o não reconhecimento do outro (pessoa, classe, gênero ou raça) para exercer um controle nas relações. Santos também faz referência à falta de diálogo e ao uso da violência como uma forma de expressão de indignação.

Considerando os pressupostos acima de que a violência tem relação direta com a ausência de diálogo, posso concluir que a linguagem, que é considerada por Vygotsky (1934/2001) como um instrumento psicológico mediador, poderia ter um papel decisivo na construção da não violência. Assim, partilho da ideia de Arendt (1994) de que a devolução do direito à

palavra e a criação de espaços coletivos que envolvam a discussão de conflitos e a reivindicação das necessidades sejam uma alternativa às ações violentas.

A dificuldade em definir violência, também, é observada no âmbito da violência escolar, sendo percebida na literatura de distintos países. Por exemplo, na literatura norte-americana, autores como Hayden (2002), Blaya e Debarbieux (2002) utilizam termos como delinquência juvenil para caracterizar atos ilegais ou potencialmente sujeitos a medidas penais e Flannery (1997) refere-se a termos como agressão, conflitos e condutas. Já na Inglaterra, a violência escolar normalmente, corresponde a conflitos entre estudantes e professores ou a atos que causem suspensão, atos disciplinares e prisão (Steinberg, 1991 apud Flannery, 1997; Curcio e First, 1993).

Esta dificuldade é discutida por autores como Bernard Charlot (2002); segundo ele, a violência escolar, além de remeter aos “fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e ordenar, também, desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e da própria sociedade (pacificadora no regime democrático)”.

O autor estabelece três tipos de violência escolar: violência física (golpes, ferimentos, violência sexual, ...); incivildades (humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito); violência simbólica ou institucional (refere-se à falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos, negação da identidade e da satisfação profissional dos professores, entre outras). Embora considere a agressão física e a pressão psicológica, Charlot destaca as incivildades como as principais ameaças ao sistema escolar.

Por sua vez, Debarbieux (2001, p.178) discute a visão de Charlot. Para ele, todos os fatos violentos merecem atenção. Crimes e delitos qualificados pelo Código Penal (furtos, roubos, assaltos, extorsões); as incivildades definidas pelos autores sociais e o chamado “sentimento de violência” (resultante dos dois componentes precedentes) devem ser considerados ao se realizar um estudo sobre a violência e a insegurança no meio escolar.

De fato, compreendemos as incivildades como uma ameaça ao sistema escolar, já que, muitas vezes, a partir de atos como falta de respeito, humilhações e palavras grosseiras

surtem os atos violentos. Contudo, não partilhamos da visão de Charlot de que as incivilidades sejam as principais ameaças ao sistema escolar. Acreditamos que, ao se investigar a violência escolar, além de observar as incivilidades, deve-se reconhecer a importância de outros tipos de violência, como a física, pois consideramos que todas elas sejam também formas de humilhação e violação da dignidade do ser humano.

Outra visão a respeito da violência está vinculada à ideia de risco, um estudo de Peralva (2000, p.126) cita que a própria ameaça de violência gera comportamentos associados a ela, e isso se dá, especialmente, entre os jovens. Para o autor, as atitudes violentas podem ser uma forma de antecipar-se ao risco. O sujeito age violentamente para intimidar e proteger-se de eventuais agressões que venha a sofrer.

Nesta pesquisa, a violência escolar é entendida como a intervenção física ou verbal de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) indivíduo(s) ou grupo(s). Nesta intervenção à integridade do(s) outro(s), estão incluídas desde violências verbais e físicas até prejuízos contra o patrimônio, como o vandalismo, por exemplo, e contra os bens individuais (roubos e extorsão). Vale ressaltar também que, neste trabalho, a violência é discutida sob a perspectiva sócio-histórica, ou seja, a violência é um sentido-significado localizado sócio-histórico e culturalmente, construído continuamente a partir dos significados comumente partilhados no social.

Agora, passarei a discutir algumas implicações e possíveis causas da violência, que abrangem, tanto a violência social de uma forma geral, como a violência escolar.

1.2.1 “Bullying”

Uma forma de violência amplamente discutida em diversos âmbitos e vista como um problema social é o fenômeno chamado “*bullying*”. Proveniente do inglês, este termo não possui um equivalente na língua portuguesa, mas, de acordo com Nogueira (2007) “*bullying*” pode ser definido como a violência (física ou psicológica) praticada de forma sistemática nas relações interpessoais, com a intenção de intimidar ou humilhar o outro que, por sua vez, não pode se defender, pois há um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima. Nas palavras da autora: “defnimos por “*bullying*” todo comportamento cruel em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão, por meio de

brincadeiras, que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar de forma repetitiva.” (NOGUEIRA, 2007, p . 205)

Na literatura sobre o tema, encontramos diversos termos para definir “*bullying*” , tais como: agredir, vitimar, violentar, maltratar, humilhar, intimidar, ridicularizar, discriminar, amedrontar, chatear, fazer mal, bater, empurrar, chutar, entre outros. Nogueira (2007, p.205), aponta três fatores determinantes que diferenciam o “*bullying*” dos outros tipos de violência: a intencionalidade da ação por parte do agressor, seja ela física ou psicológica; a repetitividade dessas ações e o desequilíbrio de poder nas relações, o que implica na impossibilidade de defesa da vítima.

Segundo Almeida et al. (2008), a prática do “*bullying*” pode ser direta ou indireta. Na direta as vítimas são agredidas diretamente, de forma física ou verbal. Já na prática indireta, a violência não é explícita, relaciona-se com a disseminação de histórias pejorativas, comprometedoras ou pressão para que a pessoa seja discriminada ou excluída de seu grupo social. De acordo com os autores, a violência indireta é confundida muitas vezes com indisciplina, pois não traz consequências imediatas, visíveis. Geralmente, os efeitos são de ordem psicológica e podem levar a atos de violência explícita.

Almeida et al citam que outra prática que tem sido verificada recentemente é o *cyber-bullying*” (ALMEIDA et al., 2008), que usa a tecnologia (internet, celulares) a serviço de ações difamatórias.

De acordo com a forma com que se envolvem com as ações de “*bullying*”, as pessoas podem assumir diferentes papéis, que podem ser :

- Vítimas: são os que sofrem as agressões;
- Agressores: alunos que praticam o “*bullying*”
- Vítimas agressoras: são os envolvidos nos dois tipos de comportamento.
- Testemunhas/espectadores: aqueles que não se envolvem com o “*bullying*” apesar de conviverem com o processo, omitem-se por medo de serem as próximas vítimas.

Há diversas pesquisas que visam a discutir as consequências negativas do “bullying”, que podem ocorrer a longo ou a curto prazo e atingem todos os envolvidos (vítimas, agressores e testemunhas).

As pesquisas realizadas sobre “*bullying*” na escola (BOTELHO E SOUZA, 2007; ALMEIDA et al., 2008;) mostram que nas vítimas ocorrem, como consequência do “bullying”, distúrbios físicos e psicológicos, além de queixas clínicas e repetidas como cefaleia, náuseas, dores de garganta, que, muitas vezes, são simulação de doenças que as vítimas fazem como recusa para ir à escola. De acordo com as pesquisas, os alvos de “bullying” podem ter também depressão, baixo desempenho escolar, quando adultos podem ter dificuldades de se relacionar socialmente. Com relação aos agressores, as pesquisas concluíram que há uma tendência desses agressores assumirem comportamentos de risco (como o uso de drogas e alcoolismo), além da probabilidade de serem adultos com comportamentos antissociais e violentos. Quanto às testemunhas, segundo os estudos, podem sofrer influência negativa sobre sua capacidade de progredir acadêmica e socialmente.

Entretanto o “*bullying*”, ainda, é considerado uma forma de violência pouco grave, isenta de consequências. Esta falta de consciência sobre a gravidade do “bullying” foi observada por Nogueira (2007) em uma pesquisa realizada em uma escola pública e outra privada. Nesta pesquisa, Nogueira aponta que, tanto do ponto de vista dos alunos como dos professores, o “bullying” não é visto como algo tão prejudicial se comparado aos atos de violência explícita que, por sua vez, é combatida nas escolas observadas pela autora. Assim, esta visão pode ser explicada pelo fato do “bullying” ser um tipo de violência oculta que não traz consequências visíveis e imediatas. Nogueira adverte:

Essa violência poderá se tornar perigosa, porque não é controlada por ninguém, não possui regras, mas poderá facilmente culminar numa violência explícita. Outro dado relevante observado foi que essa violência, de tanto acontecer, ela passa a ser banalizada, naturalizada, como se fosse normal. Observamos que a banalização da violência provoca a insensibilidade ao sofrimento, ao desrespeito, à invasão do campo do outro. (NOGUEIRA 2007, p. 224)

Neste trabalho, defendo a ideia de que o “bullying”, tanto como os outros tipos de violência já mencionados, trazem consequências graves, não só do ponto de vista físico, mas, sobretudo, no âmbito psicológico. Desta forma, defendo, também, a necessidade da escola perceber que a responsabilidade de seu trabalho não é somente transmitir conteúdos específicos, mas levantar debates éticos, morais, políticos e ideológicos que possam despertar nos alunos a consciência do outro, das consequências de suas ações.

1.2.2 Naturalização da violência

A discussão sobre o conceito de violência implica, também, no debate sobre sua banalização, já que neste trabalho os sentidos-significados expressos sobre as ações violentas aparecem de forma banalizada e naturalizada.

O antropólogo Velho (2000, p.11) aponta que o esvaziamento cultural e a falta de ética nas relações sociais são uma das causas da banalização da violência. Baseado em estudos antropológicos de Levi-Strauss, Malinowski e Mauss, Velho argumenta que as transformações das relações sociais advindas da expansão da economia de mercado, das migrações, industrialização e introdução de novas tecnologias e o florescimento da cultura de massas intensificaram a cultura individualista que é desvinculada de compromissos éticos, permeada pelo medo, pela frieza, pela desconfiança, pela competitividade, pela insegurança, pela representação do outro como inimigo, particularmente, se este pertencer a um universo social e cultural diferente.

Gentili e Alencar (2002), também, falam sobre a banalização da violência ao se referirem à normalização da exclusão. Neste trabalho, a exclusão é considerada uma forma de violência, cabe aqui a apresentação de suas argumentações, pois apontam que na sociedade há um olhar normalizador diante dos problemas sociais como a pobreza, por exemplo. Os autores constataram que as pessoas não se chocam mais diante das desigualdades e exclusões sociais. Diante disso, propõem uma reflexão a respeito da naturalização da exclusão.

Ainda argumentam que a possibilidade de reconhecer ou perceber acontecimentos é uma forma de qualificá-los, arbitrariamente, como “normal” e “anormal”, “aceito” e “negado”,

“permitido” e “proibido”. A “anormalidade” torna os acontecimentos visíveis ao mesmo tempo em que a “normalidade” os oculta. Para isso, eles usam o termo “seletividade do olhar cotidiano”. O “normal” torna-se cotidiano e, conseqüentemente, natural, não provocando mais espanto nem indignação. Para os autores, a exclusão normaliza-se e quando isso acontece, acaba se naturalizando, produzindo apenas uma indignação efêmera. Nas palavras dos autores, “a exclusão desaparece no silêncio dos que a sofrem e nos do que a ignoram ou a temem”.

Segundo Gentili e Alencar, a banalização da exclusão pode ser consequência tanto da frivolidade discursiva dos meios de comunicação de massa (pois banaliza o que é importante e valoriza o que é trivial), como da força adquirida por tudo aquilo que se torna cotidiano, ou seja, normal.

Os autores argumentam que uma certa hierarquia de valores, uma certa organização de sentidos distingue o que é visível do invisível. A seletividade do olhar é também determinada pela seletividade da consciência moral. Com base na relação que determinados acontecimentos têm com os valores instituídos social e subjetivamente, que podem ser de conflito ou harmonia, são atribuídos valores e distinções a ele. Conforme Gentili e Alencar (2002, p. 34): “determinados acontecimentos se tornam chocantes ou agradáveis, revoltantes ou prazeroso quando entram em conflito ou vão de encontro a valores instituídos social e subjetivamente.”

A análise feita pelos autores citados permite que reflitamos sobre as semelhanças entre a naturalização da exclusão e a naturalização da violência. Como já foi dito, a exclusão é entendida como uma forma de violência. E a violência, por se tornar parte do cotidiano, normaliza-se, ganha força e, conseqüentemente, acaba se tornando natural e perde seu poder de produzir espanto. Além disso, a violência pode se tornar natural também por não ir mais de encontro a valores instituídos social e subjetivamente, não entrar mais em conflito com esses valores. No entanto, como apontam Gentili e Alencar (2002, p. 2) “o silêncio, a atenuação, a ocultação edulcorada da exclusão fazem com que esta se torne mais poderosa, mais intensa, menos dramática e, portanto, mais efetiva.”

1.2.3 Violência e pobreza material

Na tentativa de compreender o fenômeno da violência, discute-se, nas mais diversas áreas epistemológicas, a relação entre violência e desigualdade social. Embora sempre haja ressalvas contra a criação de estereótipos e explicações simplistas e deterministas sobre o tema, alguns autores que discutem a relação entre pobreza material e violência, esclarecem que a pobreza em si não produz a violência, visto que atinge também grupos de classe média e alta, mas observam algumas “regularidades” relacionadas ao processo de exclusão social que poderiam estar associadas às manifestações de violência.

Embora reconheça que a violência atinge todas as camadas sociais, Santos (2001, p. 116) levanta a questão de que, predominantemente nas classes sociais mais pobres e miseráveis, a violência pode ser um modo de ganhar a vida e de viver socialmente e caberia à escola procurar coligar em seu currículo oficial o atendimento às necessidades práticas de seus alunos, com o objetivo de ensiná-los a viver em uma situação de crise de oportunidades.

Nesta mesma direção, Freire (1970/1998) aponta que a opressão imposta ao pobre (que ele chama de oprimido) pela desigualdade social produz neste oprimido um sentimento negativo sobre si mesmo e, por isto, pode fazer com que ele reaja de forma violenta. Freire afirma que o Estado imprime ao oprimido uma culpa por fazer parte dessa situação, uma vez que faz parte do poder ideológico dominante incutir essa responsabilidade aos indivíduos. Segundo o autor, muitos pobres desconhecem a razão de estarem no estado social em que se encontram, o desconhecimento e a culpa reforçam o poder que os massacra, criando um sentimento de humilhação e de autoestima negativa. Assim, esses sentimentos podem conduzir à violação de aspectos morais e éticos.

Ao buscar suporte nas argumentações de Paulo Freire, Maciel (2006, p. 73) cita que as relações de classes estabelecidas na sociedade podem promover a violência. Algumas vezes, os oprimidos reagem agressivamente à violência de serem explorados e terem sua “humanidade negada”. Por isso, passam, então, a serem conhecidos como “bárbaros, malvados e violentos”.

Maciel considera ainda que esta lógica da sociedade de classes produz diversas relações, que podem ser conscientes ou não. Estas relações podem gerar o que ela chama de “herói às avessas”, que é definido como a pessoa que busca se apropriar de qualquer forma, dos bens de consumo dos quais é privado, tornando-se aquele que o opressor costuma chamar de marginal. A respeito dessas considerações, Maciel esclarece:

Como Freire, não buscamos justificar as ações violentas da chamada “marginalidade”, mas apontar sua origem para que se possa encontrar formas de combate à violência, não dos pobres, mas da gênese de uma violência social, que se reproduz de forma assustadora, revelando-se como uma das piores chagas do planeta desde as últimas décadas do século XX. (MACIEL, 2006, p.73)

Na mesma direção, Arpini (2001, p. 63-64)) argumenta que a sociedade, além de não oferecer as condições básicas para que as pessoas pobres possam enfrentar os desafios sociais, ainda as culpa pela situação de fracasso e desamparo em que se encontram, concebendo que essa situação deve-se à “falta de esforço, má vontade, ou inferioridade hereditária”. Então, a sociedade passa a rotular os pobres com adjetivos como “marginal, meninos de rua, vagabundos.” A autora sugere então, que possamos compreender como se dá a produção social da identidade de delinquente, a construção do sujeito marginal e problematizar como as práticas de discriminação estão arraigadas em nossa sociedade.

Corroborando as ideias discutidas nesta seção, acredito que levar em consideração as origens sociais dos participantes é de grande importância para ajudar a compreender o fenômeno da violência escolar, não para justificar as atitudes dos alunos nem para assumir posições deterministas entre classe social e violência mas sim para buscar a reflexão sobre essas manifestações, a fim de atenuá-las e preveni-las, sem deixar de considerar a ótica dos próprios atores sociais, bem como a natureza e origem desses atores.

1.2.4 Violência e a formação de grupos organizados, as gangues

Outro aspecto significativo para o desenvolvimento deste trabalho é a relação da violência com a organização dos grupos, também conhecidos como gangues.

Segundo Abramovay (2004, p.95), no Brasil a palavra gangue tem sido utilizada para designar grupo de pessoas, jovens ou não, ligados à delinquência. Mas, em uma pesquisa sobre o fenômeno das gangues no Distrito Federal, a autora utiliza o termo gangue/galeras para designar grupos de jovens mais ou menos estruturados que mantêm relações de solidariedade à base de uma identidade compartilhada. Corroborando sua visão, adotaremos nesta pesquisa, a mesma concepção de Abramovay sobre gangues.

Em sua pesquisa, a autora citada identificou aspectos interessantes e particulares sobre a formação das gangues brasileiras. Assim, os grupos analisados, embora tenham um caráter informal, com uma estrutura interna pouco rígida, têm uma constituição organizada e são orientados por códigos de valores. As gangues possuem ainda lideranças capazes de fazer valer suas normas internas e organizar a participação, o ingresso e a permanência de seus membros.

De acordo com tais pesquisas, a vida cotidiana desses jovens que pertencem às gangues é regida por determinados códigos, crenças e valores, alguns dos quais compartilhados pela juventude da periferia, em geral, outros, muito próprios dos grupos. Os comportamentos encontrados nas gangues têm um sentido particular e uma estrutura de significados para os que com elas convivem e nelas atuam.

De maneira semelhante, uma pesquisa realizada por Waiselfisz et al., 1997 (apud Abramovay, 2004), com jovens do Distrito Federal mostra que as gangues servem como uma forma dos jovens imporem respeito e causarem medo, além de servirem como proteção frente às ameaças de outras gangues, como uma estratégia de defesa contra a violência, seguindo os mesmos princípios violentos.

Mas qual pode ser a motivação que faz com que esses jovens se associem a uma gangue? “A afiliação a uma gangue serve como opção aos jovens que se sentem excluídos, sendo a

gangue percebida como espaço alternativo, uma esfera de relações na qual eles são levados em conta, respeitados, protegidos.” (ABRAMOVAY, 2004, p. 178)

Segundo a autora, os jovens vinculam-se aos grupos para buscar uma integração social. Pertencer a uma gangue é vetor de identidade grupal que tanto pode levar a novas formas de criatividade, como a exemplo dos “*rappers*”, como à prática de delinquência.

Compartilhando o mesmo pressuposto, Arpini (2001) relaciona a formação de gangues ao fato dos jovens encontrarem no grupo força, posição e reconhecimento social, já que isso não é possível individualmente. Quando os jovens circulam em grupos, possuem força para ameaçar os demais e defender seus espaços sociais, mesmo que seja por meio da violência. Segundo a autora, estas atitudes violentas são uma resposta à agressão e à violência produzidas por uma sociedade que os deixa sem alternativas de existirem de outra forma.

1.2.5 A crise das instituições socializadoras

Para melhor compreensão da violência escolar, é importante investigar alguns fatores que contribuem para aumentar o nível de violência nas escolas. Um deles é o fato de estarmos vivendo certa crise de valores, que pode ser consequência da fragilidade das instituições socializadoras, como família e escola, assim como a valorização de condutas desviantes. Nas palavras de Santos:

O espaço social da violência escolar expressa as crescentes fraturas nas instituições socializadoras, tais como a família e a escola, e um estímulo a condutas desviantes ou ao trabalho na criminalidade, em particular, no tráfico de drogas, o que se reflete ou atinge o universo escolar. Tal fragmentação de laços sociais se exerce pela formação de espaços sociais com predominância de populações pobres e miseráveis, para as quais a violência sistemática pode fazer parte de um modo de ganhar a vida e de viver socialmente, e para as quais a escola parece relutar em alcançar um relacionamento capaz de incorporar demandas diferenciadas e distintas da matriz disciplinar oficial da instituição escolar. (SANTOS, 2001, p.112)

Antes a escola era vista pela sociedade como canal de elevação social, mas, perdeu seu sentido hoje. Autores como Sposito (1998, p. 73), Santos (2001, p. 114), Gentili e Alencar

(2002, p.37), Maciel (2006, p.) e Nogueira (2007, p.), , advertem que hoje os jovens têm poucas expectativas de futuro, e a escola não representa mais uma forma de ascensão.

Assim, a escola ficou desprovida de sentido, pois não fornece alternativas para que sua função seja reconhecida. Em uma pesquisa sobre a gênese da violência escolar Maciel (2001, p.75) em sua pesquisa constatou que, do ponto de vista dos alunos, a passagem pela escola não trouxe muita relevância e contribuição para sua formação, visto que posteriormente foram transformados em “mão de obra descartável”.

É justamente esta desvalorização do caráter simbólico da escola que tem sido apontada por autores, como uma das possíveis explicações para o fenômeno da violência escolar. A violência passa a ser uma resposta a esta instituição que não cumpre mais a promessa de mobilidade social. Pode ser a manifestação de indignação diante da falta de sentido em permanecer na escola já que não há perspectivas de futuro. Em outras palavras, Santos argumenta sobre a questão:

Reencontramos a escola como um ponto de explosão da crise econômica, social, política e cultural, e como lugar de expressão do ressentimento social. Entretanto, a violência é o discurso da recusa, ela nasce da palavra e dos gestos emparedados, razão pela qual é necessário tentar entender as mensagens escondidas nos atos de violência contra o patrimônio das escolas. (SANTOS, 2001, p. 114)

Outra discussão importante a respeito da fragilidade das instituições socializadoras centra-se no papel da família, que deve ser uma instituição na qual valores e proteção são transmitidos a seus membros, e, também, demonstra, em muitos casos, não ser um lugar acolhedor e protetor. Pelo contrário, observam-se, muitas vezes, famílias desarticuladas, em um lugar onde as relações são baseadas no abuso do poder disciplinador, na força e na própria violência.

Enquanto espaço privado, onde se dão as primeiras relações sociais, a família é o *locus* onde as pessoas se constituem como sujeitos e internalizam significados atribuídos às relações que estabelecem com a sociedade. Sua função básica é a transmissão de um sistema de regras que garanta e defina: a proteção de seus membros, especialmente aos mais jovens; a sobrevivência do grupo e a manutenção do espaço de vida, por meio da divisão de papéis e tarefas; a vivência da afetividade e da sexualidade, as relações entre parentes (AMAS, 1995)

Conforme foi apontado acima, embora as famílias estejam organizadas de diferentes formas em nossa sociedade, é inerente a todas elas sua importância na constituição do sujeito, visto que é nela que ocorrem as primeiras relações sociais. Relações que serão marcantes e muitas vezes determinantes na trajetória de vida do indivíduo.

Entretanto, observamos em muitas famílias o emprego da violência como recurso para assegurar a disciplina, a “obediência”. Respaldados em sua autoridade, muitos pais agredem seus filhos, não estabelecem uma relação de diálogo para resolver seus conflitos e, muitas vezes, essas agressões são vistas como naturais pelos próprios filhos. Então, fica a pergunta: quando se caracteriza a violência doméstica? Para conceituar esta complexa questão, utilizarei os termos sugeridos por Azevedo e Guerra:

Todo o ato ou omissão praticado pelos pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima, implica de um lado, numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (AZEVEDO & GUERRA, 1995, p. 36)

Nesta pesquisa, entenderei violência doméstica como todo dano físico, sexual ou psicológicos, causado pelos pais ou responsáveis, bem como a negação do direito à palavra, ao diálogo, da negação da criança/adolescente como sujeito. Com base nos conceitos de Azevedo e Guerra, também, considero a negligência como um ato de violência. Neste caso, entendo negligência, como a omissão em prover as necessidades físicas e emocionais das crianças/adolescentes.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que famílias que pautam suas relações pela violência podem produzir jovens/filhos que reproduzem a violência em suas ações cotidianas. Vale ressaltar que não se trata de uma afirmação determinista, mas de uma concepção do sujeito construído a partir de sua relação com o meio. Neste caso, a família possui papel importante nessa constituição.

A seguir, apresentamos a discussão a respeito do conceito de identidade.

1.3 IDENTIDADE

De acordo com Houaiss, Villar (2001) e Ferreira (2004), existem duas definições para identidade. Uma delas, afirma que identidade é o estado do que não muda, do que sempre fica igual; a outra, conceitua a identidade como a qualidade de idêntico, o conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa tais como nome, idade, sexo, profissão, entre outros. Nestas definições, notamos que a identidade é vista como algo singular e estático.

Mas autores, como Woodward (2000), Hall (2001) e Moita Lopes (2006), concebem a identidade de forma diferente. Segundo eles, é uma construção social, formada e transformada continuamente nas interações entre os indivíduos. Portanto, deixa de ser vista como algo acabado e estável, sendo concebida como aquilo que está sempre em processo. Nas palavras de Moita Lopes:

É por meio desse processo de construção de significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem. (MOITA LOPES, 2006, p. 30)

Nesta citação, Moita Lopes aponta a importância das relações sociais na constituição da identidade e sob a perspectiva de um linguísta aplicado defende também o papel da linguagem. A visão de que a identidade é construída na interação entre as pessoas por meio da linguagem implica o fato de que ela emerge das práticas discursivas situadas sócio-historicamente. Assim, aponta que os participantes discursivos constroem o significado ao

se envolverem e envolverem outros no discurso, em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares nas quais os participantes estão posicionados em relações de poder.

De maneira semelhante, existem diversos autores que corroboram a visão de que a identidade está relacionada à linguagem; entre eles Maher (1998, p.117) e Silva (2001). Maher afirma que é no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades. Para ela, é na relação com os outros, em tempo e espaço social que o sujeito constrói sua visão de mundo e se constitui e é pelas práticas discursivas que o indivíduo é revelado. Silva apoia-se em Benveniste et al. para argumentar que é pela linguagem, como um sistema de signos preso a uma organização de poder⁴, que os humanos se constituem como sujeitos. Nesta perspectiva, o autor concebe a linguagem como:

um complexo de narrativas do “eu” que nossa cultura torna disponível e que os indivíduos utilizam para dar conta de eventos em suas próprias vidas, para dar a si mesmos uma identidade no interior de uma história particular, para atribuir significado à sua própria conduta e às condutas dos outros, em termos de agressão, amor, rivalidade, intenção, e assim por diante...(SILVA, 2001, p. 151).

Trazendo esta discussão para o contexto desta pesquisa, ao investigar o discurso dos alunos com base nessa perspectiva, poderei “analisar como os participantes envolvidos na construção dos significados estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão desse modo construindo sua realidade social e a si mesmos.” (MOITA LOPES, 2006, p.31)

Desta forma, é possível observar como os participantes veem o mundo e a si mesmos em um contexto e circunstâncias particulares.

Dentro desta mesma visão, Foucault (1972) afirma que o modo como o poder é distribuído na sociedade também exerce influência na formação das identidades sociais que, sob seu ponto de vista, não são escolhidas e sim inscritas em relações discursivas de poder. Isso

⁴ Organização de poder é entendida no texto como o conjunto de convenções que governam a enunciação em determinado espaço e época particular, por exemplo, um enunciado diagnóstico em medicina, uma explicação científica em biologia ou uma expressão de paixão em relação amorosa.

quer dizer que a escolha de nossas identidades é determinada pelas práticas discursivas particulares nas quais estamos posicionados.

Ainda na perspectiva de identidade como construção social, autores como Woodward (2000 p.30), Hall (2001, p. 12- 13), Silva (2001, p.155), e Moita Lopes (2006) citam que as pessoas assumem identidades sociais múltiplas. Assim, a partir do momento que, uma pessoa pode exercer diferentes papéis, ela também está inscrita em práticas discursivas distintas em contextos distintos. Isso quer dizer que o sujeito assume identidades diversas em diferentes momentos, conforme os papéis sociais que está exercendo e sob a forma na qual está posicionado no discurso. Portanto, as identidades sociais de gênero, raça, profissão, sexualidade são exercidas simultaneamente pelas mesmas pessoas nas mesmas ou em práticas discursivas diferentes. Por exemplo, um aluno não é só aluno, é também homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, preto ou branco, pobre ou rico. As mesmas pessoas estão inscritas em práticas discursivas diferentes por meio de identidades sociais distintas.

A esse respeito, Moita Lopes (2006, p. 95) diz que as identidades são fragmentadas, contraditórias e ambíguas. Ao utilizar o termo “fragmentada”, ele não se refere a algo isolado e desconectado, mas sim a algo plural, multifacetado e inacabado. Nesse sentido, o indivíduo não é visto como uma unidade autônoma, coerente e homogênea, mas como um conjunto de fragmentos heterogêneos e contraditórios que coexistem na mesma pessoa.

Da mesma forma, Woodward (2000, p.31) e Hall (2001, p.13) evidenciam o aspecto contraditório da identidade. Nas palavras de Woodward:

a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma outra identidade interfere com as exigências de outra. Um exemplo é o conflito existente entre nossa identidade como pai ou mãe e nossa identidade de assalariado..... Para ser um bom pai ou mãe devemos estar disponíveis para nossos filhos, satisfazendo suas necessidades, mas nosso empregador pode também exigir nosso total comprometimento. (WOODWARD, 2000, p. 32)

Assim, neste trabalho, ao apreender os sentidos-significados dos participantes e relacionarmos-os com a construção das identidades sociais dos alunos, devemos considerar como estes alunos posicionam-se, tanto no discurso como nos campos sociais em que atuam e quais as expectativas e restrições sociais envolvidas em cada situação representada em suas falas. Desta forma, poderemos entender as identidades contraditórias que, muitas vezes, eles possam construir.

O fato das identidades sociais serem múltiplas, considerando as diferentes práticas discursivas em distintos contextos e relações sociais explica que as identidades não são fixas e podem, então, ser reposicionadas.

Outro aspecto relevante para o desenvolvimento desta pesquisa foi que a construção da identidade, além de ser social é também simbólica. Em outras palavras, as identidades podem ser marcadas por meio de símbolos. Woodward (2000, p.12-13) utiliza o exemplo do conflito entre servos e croatas que buscam afirmar suas identidades nacionais para exemplificar que existe uma associação entre identidade e as coisas que a pessoa usa. Neste exemplo, um soldado sérvio afirma que eles são totalmente diferentes dos croatas até mesmo “pelo cigarro que fumam”. Na fala do soldado, o cigarro é um símbolo que marca suas identidades, pois é um significante importante que indica uma diferença simbólica, já que seu símbolo, conforme o autor, é associado à masculinidade. Portanto, “a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentidos às práticas e às relações sociais.” (WOODWARD, 2000, p. 14)

Ao considerar que, neste trabalho, abordamos a violência escolar, cabe aqui apresentar outro aspecto apontado por Moita Lopes: a importância da escola no desenvolvimento da identidade de seus alunos, bem como na conscientização de sua identidade e dos outros. O autor afirma que, além dos alunos passarem um tempo considerável na escola, é nela que ocorrem as primeiras relações sociais fora do espaço familiar. Além disso, a escola é legitimada como um local de construção do conhecimento e de significados, logo, possui um crédito social. Nas palavras do autor:

como espaço institucional de construção de conhecimento e de significados, cabem à escola democrática: a) a aproximação dos alunos a discursos outros, isto é, outras histórias diferentes daquelas referendadas pelas famílias e pela comunidade (religiosa, por exemplo) da qual participam; b) o reconhecimento da sociedade como espaço constituído pelo discurso em que os conflitos são inerentes, sendo, frequentemente, o resultado da luta política, entendida como relações entre as pessoas no mundo social; e c) a criação de condições para construir outros sentidos de quem somos, que nem sempre são legitimados ou, minimamente, referendados pela família e/ou outras instituições. (MOITA LOPES, 2006, p. 81)

Embora a análise sobre o papel da escola não seja o foco desta pesquisa, não se pode deixar de elucidar questões como estas levantadas por Moita Lopes. Estas considerações propõem uma reflexão sobre o que a educação e a escola podem fazer perante a problemática da violência.

Para concluir, neste trabalho, entendo identidade social como algo multifacetado, dinâmico e ambíguo. Já que emergem na interação entre as pessoas com base em suas práticas discursivas. Portanto, as identidades sociais não estão nas pessoas, mas são construídas no discurso pelas pessoas, de acordo com a forma em que estão posicionadas na sociedade e no próprio discurso. Além de serem múltiplas, as identidades estão sempre em processo, já que o sujeito pode transformá-la ao longo de sua história. Logo, como já foi mencionado, não são fixas. Isso quer dizer que as identidades estão sujeitas a mudanças e podem ser reposicionadas.

Discutidos os conceitos teóricos que embasam este estudo, passamos agora para o capítulo que trata da metodologia utilizada nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, descrevo os participantes, o contexto no qual este estudo está inserido, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

2.1 A pesquisa interpretativista

Este estudo insere-se no quadro da pesquisa interpretativista, pois tem como objetivo compreender o fenômeno estudado, apoiado na apreensão dos sentidos-significados que os participantes atribuem à sua realidade pela mediação da linguagem (MOITA LOPES, 1994).

Partindo da necessidade de se investigar os sentidos e significados dos participantes em relação à violência, optei por realizar um estudo de caso, fundamentando-me em Nunan (1992), Rizzini et al. (1999).

Segundo Nunan (1992), um estudo de caso é a investigação de uma instância em ação em um contexto específico, com a análise de suas nuances e a consideração dos vários aspectos que interagem em seu funcionamento. Em outras palavras, o estudo de caso é a investigação sobre as ações de um determinado grupo em seu próprio contexto.

De maneira semelhante, Rizzini et al. (1999) afirmam que o estudo de caso caracteriza-se por ser um estudo profundamente detalhado e exaustivo sobre determinado grupo ou sujeito em particular. Para esses autores, o foco não é a generalização do estudo, mas a possibilidade de comparação com outros casos.

Neste sentido, acredito que esse tipo de investigação é a que melhor atende às necessidades do presente estudo. Como professora de inglês de uma escola pública, vivenciei o problema da violência no cotidiano da escola, que, por sua vez, se sente impotente diante da situação. Nesse contexto, percebi a importância de se investigar a questão com maior profundidade, por meio de uma análise qualitativa, que permitisse apreender os sentidos-

significados expressos pelos alunos considerados violentos a respeito de suas atitudes, e a relação destes sentidos e significados com a construção de suas identidades. Acredito que esta compreensão nos ofereça a possibilidade de visualizar e questionar os problemas relacionados à violência escolar e, assim, poderemos, posteriormente, buscar a possibilidade de transformação em realidades semelhantes.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas gravadas em áudio, nas quais os problemas reais trazidos pelos alunos e originados na escola foram discutidos.

2.2. Contexto de pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola pública, vinculada à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, localizada na cidade de São Paulo.

2.2.1. A Escola

A escola em questão fica em um bairro da periferia da zona norte de São Paulo, conta com 3.000 alunos que moram no bairro ou em suas proximidades e grande parte deles vive em favelas e conjuntos habitacionais próximos à região.

A escola mantém uma boa organização por parte da direção, que é um profissional atuante e presente na instituição, preocupa-se com questões pedagógicas e administrativas, bem como com a disciplina dos alunos e a qualidade da merenda escolar.

O quadro de docentes é composto, em sua maioria por titulares de cargo, muitos deles já lecionam na escola há mais de 5 anos. Outros, já se aposentaram na própria escola e voltaram a dar aulas novamente. Ainda há os Ocupantes de Função Atividade (professores contratados sem concurso), que, trabalham da mesma forma que os professores efetivos, mas sem garantias de continuarem a lecionar na escola, o que, em minha opinião, pode enfraquecer os vínculos entre professor e aluno já que, geralmente, são substituídos por outros professores não efetivos.

A escola tem dois prédios que abrigam 27 salas de aula, dois banheiros em cada prédio, um anfiteatro, uma sala de vídeo, uma biblioteca, um laboratório de informática, outro de

ciências. No térreo, fica um refeitório, uma cantina, uma sala de professores, duas salas destinadas à diretoria, uma à secretaria e outra, à coordenação; duas quadras de esportes, quatro banheiros, sendo dois deles utilizados apenas pelos professores. Aos finais de semana, o espaço escolar é usado pela comunidade.

A sala dos professores situa-se em frente à secretaria e próxima das salas de coordenação e direção.

Nesta escola, há salas de Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries, regular e EJA⁵) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos, regular e EJA) e três turnos manhã, tarde e noite.

A escola trabalha com um projeto de teatro, que envolve alunos e professores e, anualmente, exhibe peças teatrais para a comunidade.

Os horários de entrada e saída dos alunos são precisamente estabelecidos e existe um controle diário por parte de um funcionário para manter essa organização. Há um controle por parte da escola para deixar entrar somente os alunos. Quem realiza esse controle é o vice-diretor, que conhece praticamente todos os alunos e fica, diariamente, à porta da escola controlando a entrada.. Este controle visa a proteger a escola e evitar que pessoas de fora causem confusão entrando em suas dependências para brigar ou causar algum mal à comunidade escolar, que pode ser considerado um reflexo de que o problema da violência é reconhecido por parte da direção escolar. Mas, não podemos deixar de dizer que o problema da violência é legitimado na sociedade atual, e a prática de controle de entrada dos alunos é realizada em grande parte das escolas brasileiras.

As brigas entre alunos são uma constante, quase, diariamente, os alunos brigam dentro e fora da escola. É normal um grupo de alunos bater em um único aluno.

Durante as reuniões bimestrais de pais e professores, os pais dos alunos tecem muitas reclamações a respeito dessas brigas. Muitos transferem seus filhos no meio do ano letivo por causa de problemas com violência. Diante disso, o diretor, coordenador e os professores ficam angustiados, sentem-se impotentes perante o problema. Muitas vezes,

⁵ Ensino de Jovens e Adultos

buscam um diálogo entre os pais dos envolvidos nas brigas; outras vezes, procuram “eliminar” o problema transferindo para outra escola os alunos considerados perigosos. Mas poucos são os progressos no sentido de diminuir a incidência das brigas entre os alunos.

Um fato interessante é que os alunos dividem-se em diversos grupos e muitos deles são formados de acordo com o local onde moram. Por exemplo, o grupo da favela Pupunha, o grupo da Favela Pedra Branca, etc... Muitas vezes, observamos que as brigas acontecem porque um dos membros de um grupo brigou com outro de outro grupo e este fato acaba sendo o estopim para uma grande briga que envolve muitas pessoas e até mesmo a comunidade externa do ambiente escolar. Normalmente, as brigas mais sérias ocorrem à porta da escola.

2.3 Os participantes

Nesta seção, descrevo os participantes focais desta pesquisa, que foram: a professora de inglês-pesquisadora e quatro alunos da 5ª. série.

A pesquisa foi realizada no início do ano letivo de 2009, assim, priorizei trabalhar com alunos que durante o ano letivo anterior e atual, por qualquer razão, brigaram dentro ou fora da escola ou agiram de forma violenta, seja com professores ou com alunos. Solicitei a indicação da coordenadora para esta seleção e, então, escolhi sete alunos.

A partir desse critério, os alunos foram convidados para uma conversa. Procurei os objetivos do estudo, solicitei que pensassem se gostariam de participar de meu projeto de pesquisa. Quatro alunos (Maurício, Rodrigo, Pedro e Eduardo)⁶ demonstraram interesse, após entregarem o termo de consentimento para participação na pesquisa assinado por seus responsáveis, permaneceram no estudo.

2.3.1 Os alunos

Os alunos eram todos do sexo masculino, amigos e cursavam a 5ª. Série, crianças e pré-adolescentes, com idade entre 10 e 12 anos; três moravam em um mesmo conjunto

⁶ Os nomes dos participantes são fictícios, a fim de preservar suas identidades, conforme prescrição do Conselho de Ética

habitacional vizinho à escola, o outro, morava num bairro próximo. Todos eram advindos de famílias de classe baixa, filhos de pais com baixa escolaridade e salários modestos. A seguir, apresento a descrição detalhada de cada um deles.

Maurício

Durante a pesquisa, Maurício tinha 12 anos, era o mais velho do grupo e o líder também. Seu maior sonho era ser mecânico de automóveis e ter sua oficina. O pai trabalhava como garçom e comemorava uma iminente promoção a motorista de caminhão de lixo. A mãe era operária de uma fábrica de celulares e trabalhava o dia todo. Seu convívio com os pais ocorria à noite, quando chegava da escola e nos finais de semana. Ele morava com seus pais e mais dois irmãos.

Estava cursando a 5ª. série pela segunda vez, pois havia sido retido por excesso de faltas e baixo rendimento escolar. Eu já havia sido sua professora anteriormente e constatei que ele fora alfabetizado na 5ª. série, e era grato à professora responsável por sua alfabetização. No ano em que antecedeu a pesquisa, durante o horário de aulas, foi encontrado várias vezes no entorno da escola com garotos mais velhos e envolvido em brigas e confusões. A mãe foi comunicada, mas a situação permaneceu até o final do ano letivo.

Durante o período da pesquisa, Maurício ficou conhecido na escola por causar uma briga entre gangues rivais. Em suas brincadeiras, agrediu a irmã do líder de uma gangue que, revoltado, agrediu-o à porta da escola acompanhado de outros membros de sua gangue. Por sua vez, Maurício também convocou pessoas de seu grupo para responder aos ataques que sofreu. Em resposta a esses ataques a escola foi depredada pelo grupo de Maurício. Durante as entrevistas, Maurício não quis falar a respeito do assunto.

Pedro

No início da pesquisa Pedro tinha 10 anos e era o grande amigo de Maurício; filho de pais separados, morava com a mãe e o padrasto, sonhava ser jogador de futebol. Era também conhecido na escola por participar constantemente de brigas. Em grande parte das brigas de Maurício, ele também estava presente. Nas aulas, sempre se mostrava interessado e comportava-se de forma educada com os professores, mas ficava facilmente irritado com os colegas, durante minhas aulas, sempre observei pequenas discussões com outros alunos

da sala. Percebi, também, que Pedro tinha dificuldade com a leitura e a escrita e nas entrevistas, confessou que aprendeu a ler neste ano.

Eduardo

Eduardo tinha 10 anos no início da pesquisa, também morava no mesmo conjunto habitacional de Pedro e Maurício e na escola sempre andava com meninos mais velhos do que ele, meninos que também eram conhecidos por seus atos de agressão. Não sabia definir exatamente a profissão que pretendia exercer no futuro; apenas afirmava que queria constituir sua família. Os professores reclamavam muito da forma agressiva com que ele se dirigia a eles. Em minhas aulas, agia com respeito e participação, porém reconheço que, em razão da pesquisa, tinha uma relação privilegiada com ele. Durante as entrevistas, houve poucas manifestações de seu ponto de vista. Era um garoto muito tímido e mostrava dificuldade para expressar suas opiniões.

Rodrigo

Rodrigo tinha 10 anos no período da pesquisa, morava apenas com a mãe que trabalhava na área de telemarketing e dividia os cuidados do filho com sua irmã, tia de Rodrigo, que morava em uma casa vizinha a dele. Não conheceu o pai, pois morreu em acidente de moto quando ele era pequeno. Ele sonhava trabalhar quando adulto, mas não pensava em nada específico, a esse respeito, dizia que aceitava o que a vida lhe reservasse.

Rodrigo era o único garoto que não morava no mesmo conjunto habitacional dos outros três meninos, e isso fazia diferença, já que os grupos dos alunos eram formados conforme o local onde moravam. Nas entrevistas, ele contou que foi convidado para andar com os outros três meninos após uma briga que teve com eles. Ele também era conhecido na escola por seu comportamento violento, o que para ele era sempre uma forma de brincadeira.

2.3.2. A professora -pesquisadora

Sou professora por opção e idealismo. Minha trajetória iniciou-se em 2004, após encerrar uma carreira profissional de 10 anos na área de comunicação e ser aprovada em concurso público do Estado de São Paulo.

De 2004 a 2006, dividia minha prática dando aulas de manhã na escola pública e em escolas de idiomas, como professora de inglês de diversas faixas etárias.

Em 2006, ingressei no curso de extensão ***Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando***⁷ com o objetivo de aprimorar minha prática docente. Neste curso, tive a oportunidade de ter contato com teorias e concepções que proporcionaram reflexões sobre meu papel de educadora e instigaram meu interesse por aprofundar uma pesquisa sobre esse assunto. Em 2007, ingressei no mestrado do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP na área de Linguagem e Educação

.

Participo desta pesquisa como professora-pesquisadora (PP) com aos alunos.

2.4 Instrumento de Coleta de Dados

Com a finalidade de responder às perguntas desta pesquisa, bem como para fazer o levantamento do perfil dos participantes, optei por elaborar entrevistas semiestruturadas. Para isso, utilizei a gravação em áudio para realizá-las. Passo agora a detalhar como os dados foram gerados.

2.4.1 Os encontros

Os encontros foram organizados em três sessões que ocorreram durante o ano letivo de 2009; aconteceram na própria escola durante o horário das aulas dos alunos, em dias em que eu não lecionava. No primeiro encontro, expus minhas necessidades, intenções e expliquei a técnica que seria usada.

No primeiro momento eles ficaram ansiosos, preocupados em mexer no gravador, falavam todos de uma vez, andavam pela sala, entravam embaixo das cadeiras. No segundo encontro, ainda se mostraram inquietos, davam suas respostas e saíam andando pela sala ou pichavam as cadeiras com giz, subiam nas cadeiras, abriam e fechavam a porta.

³ O Programa “Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando” é um curso de extensão desenvolvido pela PUC-SP em parceria com a Associação Brasileira de Cultura Inglesa e tem como objetivo o aprimoramento profissional do docente de inglês.

Precisava chamar a atenção deles constantemente. Queriam contar suas experiências. Em muitos momentos, precisei interromper suas falas e direcionar a entrevista. O comportamento talvez tenha ocorrido por estarem participando de uma atividade diferente daquelas que tinham em seu cotidiano, estavam mais próximos da professora e envolvidos com uma pesquisa, nas quais deveriam falar sobre suas vidas.

2.5 Tratamento dos dados

Primeiramente, as entrevistas foram transcritas, seguindo as orientações de Marcuschi (2003). Segundo o autor, o grau de refinamento de uma transcrição deve se coadunar com os objetivos de pesquisa, cabendo ao analista da conversação selecionar os elementos de análise que lhe convém. No caso desta pesquisa, não aparecem sinais de pausa nem indicações de tom de voz, pois não são relevantes para a discussão dos sentidos-significados, portanto fogem ao escopo da pesquisa. Algumas vezes, há palavras entre parênteses, pois se referem a dados extralinguísticos, como por exemplo, risos.

Os turnos foram numerados e os participantes identificados com letras maiúsculas, pelas iniciais: PP (Professora- pesquisadora, P (Pedro), R (Rodrigo), M (Maurício), E (Eduardo). Para a discussão dos dados, selecionei excertos que julguei relevantes para que a pergunta de pesquisa fosse devidamente respondida. A transcrição dos dados coletados encontra-se na íntegra nos anexos deste volume.

Para exemplificar como a transcrição foi realizada nesta pesquisa, apresento abaixo um excerto no qual analiso possíveis sentidos-significados atribuídos à violência:

Excerto 1 (entrevista 2- anexo2)

<u>Turno</u>	<u>Participante</u>	<u>Realização Linguística</u>
236	P	Como vocês resolvem os problemas de vocês?
237	M	Na mão
238	P	Na mão? então conta....
239	M	Na porrada
242	P	Às vezes a gente vai na porrada...às vezes a gente só conversa.
243	PP	Mas normalmente, como que é?
244	P	Arrebentando.
245	PP	Arrebentando? Dá um exemplo.
246	M	Dando uma na cara! (faz gestos de quem está batendo)

Como podemos observar no exemplo acima, a transcrição foi organizada em três colunas: a primeira refere-se aos turnos; a segunda, identifica o autor da fala por letras e na terceira, estão as falas dos participantes, denominadas realizações linguísticas. Segue abaixo a legenda com os nomes⁸ dos participantes e suas respectivas letras:

PP	PROFESSORA-PESQUISADORA
E	EDUARDO
M	MAURÍCIO
P	PEDRO
R	RODRIGO

2.6 Procedimentos e categorias de análise dos dados

Os dados foram transcritos e analisados com o objetivo de responder à pergunta de pesquisa já mencionada anteriormente e retomada a seguir:

- **Como os sentidos-significados sobre violência impactam na constituição da identidade de alunos com problemas comportamentais?**

Para analisar os dados, apoiei-me na categoria de análise denominada *organização tópica*, proposta por autores como Jubran (1992) e Koch (1995). Estes autores apresentam a topicalidade como princípio organizador do discurso. Assim, durante uma interação, os falantes têm sua atenção centrada em um ou vários assuntos.

O tópico pode ser entendido como o assunto do qual está se falando ou escrevendo. Jubran (1992, p. 361) define tópico como “uma categoria abstrata, primitiva, que se manifesta na conversação mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes explicitados ou inferíveis, concernentes entre si, e em relevância num determinado ponto da mensagem”.

⁸ Os nomes dos participantes são fictícios, conforme orientações do Comitê de Ética

O tópico abrange duas propriedades, a organicidade e a centração. A organicidade caracteriza-se pela forma como os assuntos são distribuídos no texto. É importante salientar que, em uma única conversação, podem ser desenvolvidos vários assuntos e, portanto, vários tópicos (grifos nossos).

A organização tópica pode ser observada em dois níveis: no plano hierárquico e no sequencial.

O plano hierárquico caracteriza-se por desdobramentos não sequenciais dos tópicos. No plano hierárquico, as sequências textuais desdobram-se em supertópicos e subtópicos, dando origem a quadros tópicos, caracterizados obrigatoriamente pela centração em um tópico mais abrangente e pela divisão interna em tópicos constituintes, e posteriormente, por subdivisões sucessivas no interior de cada tópico.

No plano sequencial, a organização tópica ocorre dentro da sequência em que o texto é apresentado.

Nesta pesquisa, foi adotado o plano hierárquico de organização tópica, pois, muitas vezes, a organização dos tópicos do presente trabalho não obedece a uma sequência lógica e determinada.

Portanto, os fragmentos de nível mais baixo são denominados segmentos tópicos, um conjunto de segmentos tópicos formará um subtópico, diversos subtópicos formarão um quadro tópico, havendo um tópico superior que englobe vários tópicos, haverá um supertópico. Vejamos um exemplo de análise (grifos nossos).

A centração abrange os seguintes traços

- **concernência:** relação de interdependência semântica entre os enunciados como, por exemplo, implicativa, associativa e exemplificativa; pela qual se dá sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis.
- **relevância:** a proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos.

- pontualização: localização desse conjunto tida como focal em determinado momento da mensagem.

No presente estudo, a hierarquia de tópicos e subtópicos foi estabelecida com base nos critérios da centração, mais especificamente pelas relações de concernência entre os tópicos, considerando que a relevância e a pontualização são bem marcadas em cada pergunta das entrevistas.

Os segmentos tópicos emergiram das escolhas lexicais dos participantes e, então, foram agrupados, de acordo com sua interdependência semântica, e por sua vez, constituíram os subtópicos. Em outras palavras, o conjunto de segmentos tópicos semelhantes semanticamente foram agrupados em subtópicos. É importante esclarecer que a relação de interdependência semântica ocorreu, de forma geral, por referentes inferíveis, pois as respostas dadas pelos alunos, na maioria da vezes, eram sucintas e não apresentavam muitos marcadores discursivos como "enfim", "então", entre outros.

Nesta pesquisa, busco, por meio da análise dos subtópicos e segmentos tópicos presentes nos enunciados dos participantes, apreender os sentidos e significados sobre violência escolar expressos por eles.

Para melhor compreensão de tal procedimento, apresento abaixo um exemplo análise.

Excerto 2 (entrevista 2- anexo 2)

	<i>Realização Linguística</i>	<i>Segmento tópico</i>
68 PP	<i>Como vocês se sentiram nas horas em que brigaram, o que vocês acharam daquilo?</i>	(1) O aluno sente- se poderoso ao espancar uma pessoa.
69 P	<i>Às vezes eu sinto que, tipo assim, quando é uma pessoa tipo maior do que eu assim, eu vejo que vou apanhar, às vezes eu me sinto poderoso que vou espancar tal pessoa.</i>	

70 M Mas chega na hora e apanha...

Excerto 3 (entrevista 2 – anexo 2)

		<i>Realização Linguística</i>	<i>Segmento tópico</i>
88	PP	Quando você briga, você briga por quê?	2) O aluno briga para defender os colegas, ser considerado o valentão, bonito e esperto perante as meninas.
89	M	Prá defender.	
90	PP	Eu sei, mas (inaudível) sempre acaba sendo com você, não é?	
91	M	É.	
92	PP	Então, prá quê? Pra se sentir o valentão?	
93	M	É. Prá me sentir o valentão, porque tem menina....	
94	PP	Menina olhando?	
95	M	É. Porque acha bonito.....	
96	PP	Entendi	
97	M	Esperto.	

Os excertos acima fazem parte do subtópico “Violência como instrumento de valorização social”. O primeiro excerto apresenta o segmento tópico: “O aluno se sente poderoso ao espancar uma pessoa” e o segundo apresenta o segmento tópico: “O aluno briga para defender os colegas, ser considerado o valentão, bonito e esperto perante as meninas.” Estes segmentos tópicos foram levantados com base nas escolhas lexicais dos participantes (destacadas em negrito) e, posteriormente, foram agrupados no subtópico, de acordo com sua interdependência semântica.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentarei a análise dos dados feita com base nos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa e orientada para responder à seguinte questão:

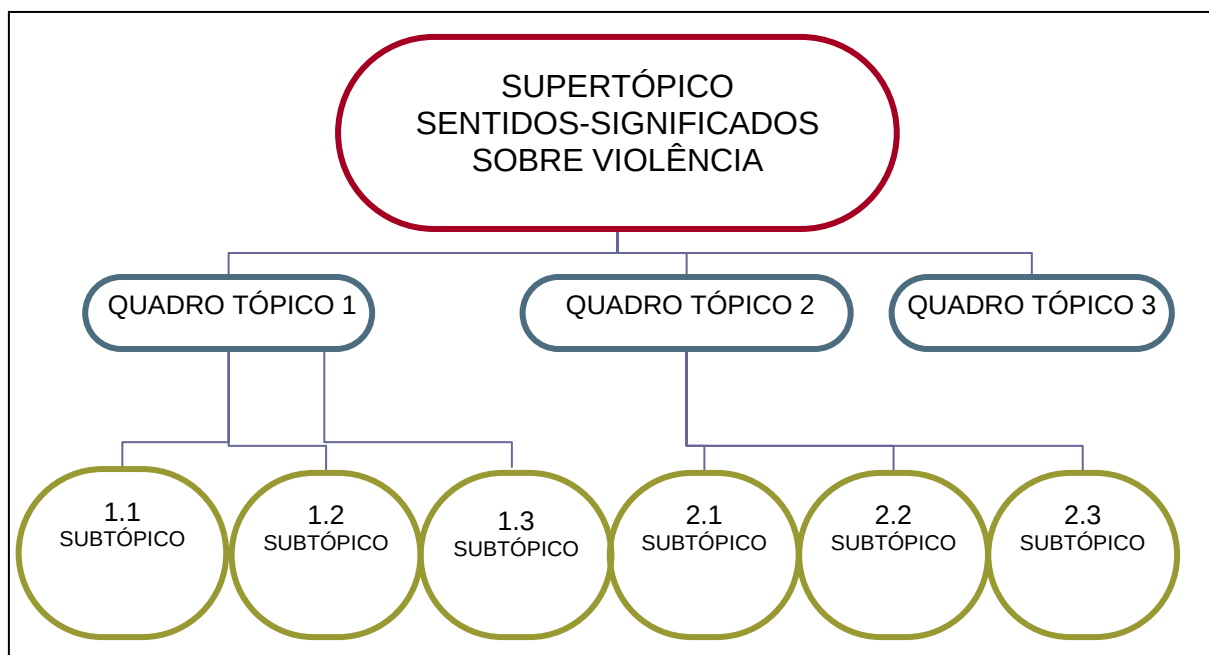
Como os sentidos-significados sobre violência impactam na constituição da identidade de alunos com problemas comportamentais?

Durante o desenvolvimento de cada seção, com o propósito de responder à pergunta de pesquisa, serão discutidos os sentidos-significados apreendidos e sua relação com a constituição da identidade dos alunos.

Conforme apresentado no capítulo metodológico, para analisar os dados apoio-me na categoria de análise denominada *organização tópica* (JUBRAN, 1992; KOCH, 1995).

Então, a análise foi organizada pelo supertópico: Sentidos-significados sobre Violência que, por sua vez, foi baseado em três quadros tópicos, alguns quadros-tópicos são constituídos também por subtópicos, de acordo com os dados do quadro abaixo:

Quadro1: Resumo da organização dos tópicos



Conforme apresentado no capítulo metodológico, os subtópicos são formados pelos segmentos tópicos, que emergiram com base nas escolhas lexicais feitas pelos alunos durante as entrevistas e que mais se aproximam dos sentidos-significados construídos por eles em relação à violência. Os segmentos tópicos foram agrupados em um mesmo subtópico, de acordo com sua interdependência semântica.

A seguir, apresento as seções que compõem este capítulo.

A primeira seção apresenta a discussão do quadro tópico “Violência como Instrumento”, a segunda, discute o quadro tópico “Violência e os papéis” e a terceira apresenta o quadro tópico “Afinal o que é violência?”. Feita a análise e a discussão dos dados, passarei à conclusão da análise.

3.1 Violência como Instrumento

Este quadro tópico compreende três subtópicos: violência como instrumento de valorização social, violência como instrumento para solução de conflitos e violência como instrumento de diversão. Os três subtópicos assemelham-se semanticamente pelo fato de estarem associados ao uso da violência como instrumento de mediação nas interações sociais. Passamos à discussão do primeiro subtópico.

3.1.1 Violência como instrumento de valorização social

Durante a discussão deste subtópico, foi possível observar um fator muito importante e revelador da constituição da subjetividade dos alunos em relação às suas atitudes violentas: o sentimento de poder e seu reconhecimento perante os colegas. Vejamos abaixo.

Excerto 2 (entrevista 2- anexo 2)

	<i>Realização Linguística</i>	<i>Segmentos tópicos</i>
68	PP	Como vocês se sentiram nas horas em que brigaram, o que vocês acharam daquilo?
69	P	Às vezes, eu sinto que, tipo assim, quando é uma pessoa tipo maior do que eu, assim, eu vejo que vou
		1) O aluno sente-se poderoso ao espancar uma pessoa. 2) O aluno, às vezes, tem medo ou dó de quem está apanhando.

apanhar; às vezes, eu me sinto poderoso que vou espancar tal pessoa.

- 70 M Mas chega na hora e apanha...
- 71 P **Às vezes, eu tenho medo**
- 72 M Aí chega na hora e apanha.
- 73 PP E você?
- 74 R **Às vezes, dá dó de quem tá apanhando.**

Excerto 3 (entrevista 2 – anexo 2)

- | | | <i>Realização Linguística</i> | <i>Segmento tópico</i> |
|----|----|---|---|
| 88 | PP | Quando você briga, você briga por quê? | 3) O aluno briga para defender os colegas, ser considerado pelas meninas como valentão, bonito e esperto. |
| 89 | M | Prá defender. | |
| 90 | PP | Eu sei, mas (inaudível) sempre acaba sendo com você, não é? | |
| 91 | M | É. | |
| 92 | PP | Então, prá que? Pra se sentir o valentão? | |
| 93 | M | É. Prá me sentir o valentão, porque tem menina.... | |
| 94 | PP | Menina olhando? | |
| 95 | M | É. Porque acha bonito..... | |
| 96 | PP | Entendi | |
| 97 | M | Esperto. | |

Observamos que os sentidos revelados pelos alunos em relação às suas atitudes violentas, em sua maioria, são positivos. Ao serem questionados sobre seus sentimentos em relação às brigas, é possível observar em suas falas: “às vezes, eu me sinto poderoso que vou espancar tal pessoa.”, “.....prá me sentir o valentão, porque tem menina....” um sentimento de valorização quando assumem uma postura violenta. Pelas realizações apresentadas nos turnos 69, 93, 95 e 97: “às vezes, eu me sinto poderoso que vou espancar tal pessoa.”; “Prá me sentir o valentão, porque tem menina....”; “Porque acha bonito.....”; “Esperto”; parece haver um sentimento de reconhecimento pessoal e social quando estes alunos tomam atitudes violentas. Segundo Maurício, as meninas valorizam-no quando ele briga, qualificam-no como um rapaz bonito e esperto. Mesmo quando Maurício afirma que

briga a fim de defender seus colegas, parece estar assumindo uma identidade de heroísmo perante seus atos violentos, de que a briga é justificada por algo positivo, ele é alguém capaz de auxiliar seus colegas por meio da violência. Já Pedro assume que se sente poderoso ao agir com violência quando fala.

Quando os garotos afirmam que se sentem reconhecidos socialmente por seus atos violentos, demonstram que a violência é uma maneira de ganhar o reconhecimento do grupo. Podemos dizer, então, que a atribuição de um sentido de valorização pessoal aos atos violentos foi construída socio-histórico-culturalmente (VYGOTSKY, 1934/2001) em um determinado grupo que vê as brigas e o fato de “espancar” os colegas como símbolo de poder, beleza e inteligência.

Outro aspecto interessante observado nas falas dos garotos é este sentido positivo em relação à violência que não apenas reproduz o social, mas reflete algo internalizado, que já faz parte da subjetividade dos alunos. Ao estabelecer as relações interpessoais que incentivam seus atos violentos, os garotos configuram esses sentidos internamente e formam sua subjetividade com base nesse processo (VYGOTSKY, 1934/1984).

Pode-se dizer, portanto, que a partir dessas relações os alunos compõem suas identidades. Tomando como base a visão de que identidade é uma construção social (MOITA LOPES, 2006), esta valorização da violência presente nas relações que os alunos estabelecem parece ser intrínseca à identidade de heroísmo que esses alunos parecem construir em razão de seus atos de agressão.

Ao analisar as falas de Pedro e Maurício, somos levados a considerar que o papel do outro é fundamental na formação da identidade (MOITA LOPES, 2006). A imagem que os outros fazem dos garotos interfere na construção da imagem que eles fazem de si mesmos. Se eles se sentirem admirados por agir violentamente, passarão a construir suas identidades como pessoas violentas.

Voltando à análise sobre os sentimentos dos alunos em relação às brigas, é possível perceber outro aspecto interessante: a questão da contrariedade de sentimentos que foi discutida por Aguiar (2006) no capítulo teórico. No excerto 2, que corresponde ao

sentimento dos alunos em relação às brigas de que participam na escola, observamos que as declarações feitas pelo mesmo aluno, Pedro, foram contraditórias entre si. A afirmação “às vezes, eu me sinto poderoso que vou espancar tal pessoa” opõe-se à afirmação, “às vezes, eu tenho medo”. O mesmo garoto que disse se sentir poderoso por bater em alguém, declarou ter medo também. Então, esse excerto reforça a importância de irmos além das falas e tentar entender o que está por trás das ações do sujeito. (AGUIAR, 2006, p. 16-21).

Portanto, as construções dos sentidos apontados acima podem estar relacionadas às relações de poder em que os participantes estão inseridos, pois, como explica Moita Lopes (2006), os participantes discursivos constroem significados em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares, nas quais estão posicionados em relações de poder.

Neste caso, parece que o poder é estabelecido pela força, conforme observamos no turno 69, em que Pedro inicia sua descrição da seguinte forma: “às vezes eu sinto que.....quando é uma pessoa tipo maior do que eu..., eu vejo que vou apanhar....”. O fato de Pedro ter mencionado um confronto com alguém maior do que ele, e a possibilidade de apanhar por este motivo pode indicar que foi a força que estabeleceu o poder em suas relações. Quando se refere a alguém maior do que ele, Pedro se estabelece em uma posição inferior. Portanto, neste momento constrói uma identidade frágil perante as brigas. Esta posição de inferioridade perante a força do oponente é reforçada por Maurício, que diz no turno 70, “mas chega na hora e apanha..” Ao mesmo tempo, ao dizer “me sinto poderoso quando vou espancar”, Pedro demonstra que está posicionado de forma oposta, passa do frágil ao poderoso. Assim, observamos que são construídas as identidades ambíguas, que se estabelecem conforme a forma em que o sujeito está posicionado na relação social.

Diante de um mesmo evento, o fato do aluno construir as identidades do frágil e do poderoso, remete-nos à questão das identidades múltiplas discutida no capítulo teórico. Nesta discussão, os autores Hall (2001, p. 12-13), Silva (2001, p. 155) e Moita Lopes (2006) afirmam que as pessoas podem construir identidades heterogêneas e contraditórias, de acordo com o espaço social de que participam e com a forma em que estão posicionadas no discurso. Neste caso, Pedro constrói duas identidades contraditórias e conflitantes que se estabelecem, conforme a posição que ocupa nas relações sociais.

A seguir, apresento uma discussão das realizações linguísticas dos alunos ao descreverem as brigas que participaram na escola e a justificativa sobre a presença de Maurício em todas essas ações violentas.

Excerto 4 (entrevista 1 - anexo1)

- | | <i>Realizações Linguísticas</i> | <i>Segmentos Tópicos</i> |
|------|--|---|
| 8 M | Minha treta foi dentro do banheiro. Os meninos tavam discutindo, ai me chamaram pra ir lá ver e resolver . Ai, era o Michael e o Flávio brigando. Ai eu cheguei lá e falei: “E aê meu, para de brigar aê meu! Aí, o menino começou a chorar lá. Aí desceu todo mundo pra diretoria, o Gustavo deu risada da cara do Wilson (diretor), e o Wilson começou a falar lá com ele. O Wilson disse que era pra ‘mim’ levar um bilhete, mas eu não levei, graças a Deus. | (4) Maurício assume a identidade do mais forte, de quem resolve e participa das brigas de seus colegas. |
| 9 R | A briga foi no banheiro, chegou o menino aqui (referindo-se ao Maurício), já deu um soco na cara do moleque, o moleque caiu e ele pisou na cabeça. | |
| 12 P |
Essa treta foi aqui no pátio. É outra. O moleque lá.... tava eu e o Maurício . Eu peguei, joguei a garrafinha assim e catou no moleque. Ai o moleque veio se intrometer ai o Maurício foi e deu um murro na boca dele. | |

Na fala de Maurício, quando relata: “*me chamaram para ir ver e resolver*”, notamos, novamente, que ele demonstra construir uma identidade de herói, de alguém que pode resolver os problemas dos amigos. Percebemos o mesmo sentido de confiança na força de Maurício ao observarmos o excerto abaixo:

Excerto 5 (entrevista 2 – anexo 2)

- | | <i>Realizações Linguísticas</i> | <i>Segmentos Tópicos</i> |
|------|--|--|
| 1 PP | Então, lembram que vocês estavam conversando daquelas brigas que vocês tiveram. Uma foi no banheiro, outra foi não sei onde. Então, a primeira coisa que eu percebi quando fui ver o que vocês estavam me contando é que em todas o Mauricio | (5) Somente Maurício bate nos mais bravos. Ele é chamado quando os colegas estão com medo. |

- estava envolvido. **Por que vocês “chamavam ele”?**
- 2 R **Porque nós temos medo.**
- 3 PP **É porque que ele resolvia?**
- 4 R **Porque... tipo assim, e se o moleque for mais bravo do que nós aqui e só o Mauricio bate nele. Aí, nós temos medo.**

Ao utilizarem o léxico “só o Maurício bate nele” e descreverem a participação de Maurício no desfecho de suas brigas, seus colegas demonstraram um sentimento de confiança na força de Maurício. Para eles, só Maurício é capaz de bater nos mais fortes. Na afirmação de Rodrigo, “nós temos medo” que ocorre duas vezes, está implícito um sentimento de segurança com a presença de Maurício. É atribuído um valor aos atos agressivos de Maurício, tanto do ponto de vista do próprio Maurício, como no de seus colegas.

Observamos que há um sentido partilhado socialmente pelos garotos: o sentido de proteção, de força, de heroísmo relacionado aos atos de agressão de Maurício. A identidade do mais forte é estabelecida pela força das ações violentas, e é legitimada pelos colegas.

Neste sentido, para melhor compreensão do sujeito, cabe discutir os dados à luz das categorias necessidades e motivos. Constituída na relação do homem com o mundo, a necessidade configura-se, neste caso, como o desejo de ser aceito e valorizado pelo grupo, pelo social. Como o grupo partilha um sentido de valorização da violência, o sujeito é impelido para a ação em busca de sua satisfação. Então, significa socialmente suas atitudes de agressão aos outros (“dar soco na cara”, “pisar na cabeça”, “dar murro na boca”), como algo possível de satisfazer sua necessidade de aceitação social. A relação entre agredir os outros e ser aceito socialmente configura-se como o motivo. O processo completa-se a partir do momento que os meninos significam algo do mundo social como possível de satisfazer suas necessidades; neste caso, os atos violentos como forma de satisfação da necessidade de aceitação social.

Desta forma, a constituição da identidade e da subjetividade aparecem novamente imbricadas na relação do sujeito com o meio sócio-histórico-cultural. A valorização social

da violência ficou clara nos excertos acima, tal valorização é um elemento central na construção da identidade social desses garotos.

Conforme mencionado anteriormente, podemos considerar que, ao se relacionar em um meio que valoriza a violência, os alunos predispõem-se a agir desta forma. Tais concepções devem ser percebidas pela escola, para que ela consiga apresentar a esses jovens outras formas de valorização pessoal e social. Segundo Moita Lopes (2006, p. 81), a escola deve criar condições a fim de que os alunos construam outros sentidos de quem são, sentidos que nem sempre são legitimados ou, minimamente, referendados pela família e/ou outras instituições.

A seguir, observaremos outro possível sentido-significado atribuído pelos alunos em relação à violência.

Excerto 6 (entrevista 2 - anexo2)

	<i>Realizações Linguísticas</i>	<i>Segmentos Tópicos</i>
376 PP	<i>Essa escola é dividida em grupos? O riquinho...</i>	(6) Ameaça de bater como meio de ganhar dinheiro dos “filhinhos de papai”
377 M	<i>Tem.</i>	
378 P	<i>Têm os filhinhos de papai.</i>	
379 M	<i>Eles falam assim, não me bate, eu te dou dinheiro!</i>	
380 PP	<i>Ai, eles dão dinheiro.</i>	
381 M	<i>E aí a gente não bate nele.</i>	
382 P	<i>È eles dão dinheiro, senão a gente espanca, prô! risos...</i>	

Quando se referem aos “filhinhos de papai”, os garotos estão categorizando os outros alunos em uma classe social superior a deles. Primeiramente, esta categorização foi sugerida pela professora-pesquisadora na pergunta: “*Essa escola é dividida em grupos? O riquinho....*” e confirmada pelos participantes que usam a terminologia “filhinhos de papai”, para designar os que têm mais dinheiro.

Essas realizações parecem apresentar dois sentidos à violência: um caráter instrumental atribuído a ela e o uso da força como forma de exercer poder sobre as relações, sem considerar o outro (ARENDT, 1994; SPOSITO, 1998; SANTOS, 2001).

O caráter instrumental atribuído à violência pode ser observado nas afirmações “*eles dão dinheiro senão a gente espanca*” e “*não me bate, eu te dou dinheiro!*”. Percebemos que os garotos utilizam o recurso da violência para receber dinheiro dos outros mais “ricos”. Neste caso, a violência foi um instrumento, teve o propósito de se atingir um objetivo imediato por meio do uso da força e, logicamente, desconsiderando os sentimentos e a individualidade do outro (ARENDT, 1994)

Esta imposição de força para obter dinheiro nos remete às argumentações de Maciel (2006) sobre as relações que são produzidas pela lógica de classes, os garotos, Pedro e Maurício, colocam-se na categoria dos mais pobres e assumem a postura do chamado por Maciel de “herói às avessas”, pois se apropriam do dinheiro do outro pela intimidação.

O uso da força como forma de exercer poder sobre as relações, sem considerar o outro (ARENDT, 1994; SPOSITO, 1998; SANTOS, 2001) pode ser observada na análise de todo o excerto 6. Os garotos Pedro e Maurício colocam-se em uma posição de superioridade e poder perante os outros “mais ricos”. Esse poder parece estar instituído pela violência, como observamos nas falas: “*Eles falam assim, não me bate, eu te dou dinheiro!*” “*É, aí a gente não bate nele.*” “*É eles dão dinheiro senão a gente espanca,*” Vale salientar que esta relação de poder é estabelecida no nível micro – entre grupos sociais.

Neste excerto, não se observa a indicação de alguma contestação por parte dos alunos ameaçados. No turno 379, Maurício reproduz a fala dos chamados filhinhos de papai: “*não me bate, eu te dou dinheiro...*”, que parece indicar a resignação por parte do aluno ameaçado, que se coloca em posição de inferioridade. Por isso, a constatação de que o poder, instituído pela força, é legitimado pelos garotos considerados “mais ricos”.

Esta análise também parece apontar para a questão da construção social da identidade (MOITA LOPES, 2006). Neste caso, os garotos constroem a identidade do mais pobre e colocam-se em posição de poder na relação com os mais ricos pelo uso da força, da violência.

Ao observar os dados, constatei ainda que estas atitudes configuram-se em “bullying”, já que parece ser uma prática frequente, há um desequilíbrio de poder na relação e uma intenção em agredir o outro, mesmo que psicologicamente.

Nesta seção, para concluir, foram discutidos os segmentos tópicos “o aluno se sente poderoso ao espancar uma pessoa”; “o aluno, às vezes, tem medo ou dó de quem está apanhando”; “o aluno briga para defender os colegas, ser considerado o valentão, bonito e esperto perante as meninas”; “Maurício assume a identidade do mais forte de quem resolve e participa das brigas de seus colegas”; “somente Maurício bate nos mais bravos, ele é chamado quando os colegas estão com medo”; “ameaça de bater como meio de ganhar dinheiro dos “filhinhos de papai”.

Com base na análise dos segmentos tópicos desta seção, foi possível perceber a natureza socioconstrucionista da identidade. Nos discursos, ficou evidente uma construção social da violência como forma de poder, afirmação e valorização pessoal. Podemos notar que os alunos construíram a identidade de violentos e, associados a esta identidade, há valores e finalidades individuais, como a barganha, reconhecimento social e afirmação de poder.

Apresentarei agora o segundo subtópico a ser analisado.

3.1.2 A violência como instrumento de solução de conflitos

Nesta seção, discutiremos os segmentos tópicos, que emergiram das falas dos participantes da pesquisa, que se relacionam com a prática da violência como instrumento de solução de conflitos.

Excerto 7 (entrevista 2- anexo2)

	<i>Realizações Linguísticas</i>	<i>Segmento Tópico</i>
236 P	<i>Como vocês resolvem os problemas de vocês?</i>	(7) Os problemas são resolvidos na mão, na porrada, arrebatando, dando uma na cara e, às vezes, na conversa.
237 M	<i>Na mão</i>	
238 P	<i>Na mão? Então, conta....</i>	
239 M	<i>Na porrada</i>	
242 P	<i>Às vezes, a gente vai na porrada...às vezes, a gente só conversa.</i>	
243 PP	<i>Mas normalmente, como que é?</i>	
244 P	<i>Arrebatando.</i>	

- 245 PP *Arrebentando? Dá um exemplo.*
 246 M ***Dando uma na cara!*** (faz gestos de quem está batendo)

O uso dos termos “na mão”, “na porrada”, “arrebentando”, “dando uma na cara”, torna explícito que a violência é o instrumento que eles utilizam para resolver os problemas. Apenas uma vez aparece o substantivo “conversa”, antecedido pelo advérbio “às vezes”. Outro aspecto a ser destacado é que as referências a esses atos de violência parecem naturalizadas, o próprio léxico demonstra isso, (*na porrada, arrebentando, dando uma na cara*) pois na fala dos alunos, não se observa nenhum constrangimento ou cuidado utilizar termos como esses, a violência é colocada pelos garotos de forma natural.

Essas realizações linguísticas nos levam a pensar que a naturalização de tais ações, na verdade, são frutos da ausência de valores éticos presentes no meio social no qual os garotos estão inseridos. Como discutido no capítulo teórico, segundo Gentili e Alencar (2002), a seletividade do olhar é determinada também pela seletividade da consciência moral, em outras palavras são os valores morais e éticos que qualificam os acontecimentos como “normal” ou “anormal”.

Voltando à análise sobre a violência e a ausência de diálogo, no excerto abaixo, os alunos responderam sobre a finalidade de suas brigas:

Excerto 8 (entrevista 2- anexo2)

- | | <i>Realizações Linguísticas</i> | <i>Segmento Tópico</i> |
|-------|--|--|
| 81 P | <i>Tipo, quando essa pessoa tá brigando, aí eu fico com dó, vou ajudar essa pessoa.</i> | (8) Brigar é uma forma de ajudar ou defender uma pessoa. |
| 82 PP | <i>E como é que você ajuda?</i> | |
| 83 P | <i>Ah... eu vou pra cima ou então eu tento separar.</i> | |
| | | |
| 88 PP | <i>Quando você briga, você briga por quê?</i> | |
| 89 M | <i>Prá defender.</i> | |

No excerto acima, notamos que as ações violentas parecem ser um ato de solidariedade aos colegas. Ao ser questionado sobre a finalidade de suas brigas, Maurício utilizou o léxico

“prá defender”(turno 89). O mesmo sentido foi expresso por Pedro, ao se referir às brigas como forma de ajudar seus amigos (turno 81 e 83).

Desse modo, os alunos revelaram sentidos de que a solidariedade pode se constituir pela violência.; além de aparecer o sentido positivo em relação à violência, há uma finalidade e justificativa para os atos: ajudar e defender os amigos.

No discurso dos alunos, podemos notar, também, que não há uma intervenção dialogada, a forma que os alunos encontram para ajudar os amigos, é reforçando as agressões o que nos remete às argumentações defendidas por diversos autores (ARENDT, 1994; SPOSITO, 1998; SANTOS, 2001 e ABRAMOVAY, 2006) na fundamentação teórica sobre a relação entre a violência e a ausência de diálogo. Em situações como esta apresentada pelos alunos, a linguagem, que é considerada por Vygotsky (1934/2001) um instrumento psicológico mediador, poderia ter um papel decisivo na construção da não violência, conforme já foi mencionado no capítulo teórico. Assim, o diálogo prevaleceria sobre as ações violentas e teríamos formas mais civilizadas de solução de conflitos.

Nesta seção, foram discutidos os segmentos tópicos: *“os problemas são resolvidos na mão, na porrada, arrebrandando, dando uma na cara e, às vezes, na conversa”*; *“brigar é uma forma de ajudar e defender uma pessoa”*. Com base na discussão, é possível afirmar, que as ações violentas são instrumentos de mediação das relações sociais desses garotos que utilizam a agressão física como expressão de solidariedade e solução de conflitos, que parecem ter implicações diretas na constituição de suas identidades. Apoiados nas concepções de Silva (2001), que concebe a linguagem como “um complexo de narrativas do ‘eu’ que os indivíduos utilizam para atribuir significado à sua própria conduta e às condutas dos outros, podemos argumentar que os garotos, ao expressarem sentidos-significados de que a solidariedade pode se constituir pela violência, e esta é um instrumento para solução de conflitos, estão atribuindo sentidos-significados para suas próprias condutas e, assim, constroem suas visões de mundo e projetam suas identidades como agentes de ações violentas (MAHER, 1998).

Na próxima seção, discutiremos o terceiro subtópico.

3.1.3 A violência como instrumento de diversão

Excerto 9 (entrevista 3 - anexo3)

		<i>Realizações Linguísticas</i>	<i>Segmento Tópico</i>
39	PP	<i>O que vocês fazem no intervalo?</i>	
40	R	<i>Brigar, beijar</i>	
41	M	<i>Professora, às vezes, “nós faz” arrastão.</i>	
42	PP	<i>O que é arrastão?</i>	
43	M	<i>É...cada um dá a mão e vai fazendo arrastão.</i>	
44	PP	<i>Mas pega alguma coisa dos outros?</i>	
45	M	<i>Não, não. Só empurra.... prá cair no chão</i>	
46	R	<i>A gente não é ladrão não, prô!</i>	
47	M	<i>“Nóis não é” ladrão professora, “nóis não é” bandido professora!</i>	(9) No intervalo os garotos brigam, beijam, fazem arrastão, brincam, mexem com as meninas, batem na “bunda delas”, vão para a direção.
48	PP	<i>E o que mais?</i>	
49	M	<i>Às vezes, nós mexe com a meninas, bate na bunda delas...E o que zôo é a “Vanessa, cabeça gorda, cabecinha gorda...”</i>	
50	E	<i>Nois brinca, nois briga...</i>	
			
54	E	<i>No intervalo ? Nóis briga, nóis vai pra direção.</i>	
55	P	<i>A gente briga, a gente bate. A gente bate num monte de gente. Às vezes a gente tá andando, uma pessoa vai e mexe com nóis, A gente vai e briga, vai prá diretoria, toma convocação igual eu tomei hoje...</i>	

Com base na concepção partilhada pelo senso comum de que o intervalo de aulas é um momento de descontração e diversão, é possível apreender das falas dos alunos o sentido da violência como meio de diversão. Neste excerto, há uma sequência de ações que ocorrem no intervalo de aulas; a maioria delas, relacionadas à violência. No turno 40, o aluno coloca na mesma categoria os verbos “*brigar*” e “*beijar*”. Parece não haver diferença de sentidos entre estas duas palavras, pois ambas são formas de se relacionar com as pessoas. Da mesma forma, no excerto 49, ao falar “às vezes, ‘nóis’ mexe com a meninas, bate na bunda delas...” parece também estar se referindo a esse evento como uma diversão, uma brincadeira. Assim, é possível inferir que há o sentido de diversão relacionado à violência. Na fala dos alunos, os atos de violência aparecem banalizados.

Novamente, eles não demonstram nenhuma reação ou cuidado para referir-se às atitudes, como bater, brigar, entre outras.

Ainda com relação à banalização da violência, neste excerto, Maurício conta que fazem arrastão, empurram os colegas para cair no chão e ainda justifica “nóis não é ladrão, não professora, nóis não é bandido!”. Esta fala parece corroborar o sentido de diversão relacionado à violência, ou seja, eles fazem arrastão, mas não são bandidos. Esta conduta é apenas uma forma de se relacionar, algo naturalizado e incorporado ao cotidiano deles.

Ao analisar as escolhas lexicais dos turnos 46 e 47: *A gente não é ladrão não, prô!;* “*Nóis não é*” *ladrão, professora*, “*nóis não é*” *bandido, professora*”, é possível perceber a inferência dos garotos de que a professora construiu socialmente o conceito de que eles são bandidos e a rejeição dessa avaliação da professora, os alunos não se apropriam dessa identidade. Como é possível observar no excerto 9, a afirmação de que eles não são ladrões, é uma resposta à pergunta da professora se eles pegam alguma coisa de alguém durante os arrastões que fazem nos intervalos das aulas. Notamos, portanto, que a professora-pesquisadora construiu um sentido de arrastão apoiada no significado partilhado pelo meio sócio-histórico cultural na qual está inserida. Ou seja, o sentido sobre arrastão da professora é situado sócio-historicamente em um meio que concebe o termo como sinônimo de roubo realizado por um grupo de pessoas. Já para os alunos, arrastão é “somente” empurrar as pessoas para caírem no chão (turno 45). No excerto analisado, os alunos, além de esclarecerem o que caracterizam seus arrastões, afirmam por três vezes que não são bandidos, e isso demonstra também que não aceitam essa identidade de ladrões, não se apropriam dela.

Interessante, também, a menção que eles fazem sobre ir para a direção (turno 55). Ao colocar esse evento na mesma categoria das agressões às pessoas, “*a gente bate num monte de gente.....vai pra diretoria*”. O fato de ir para a direção não parece amedrontá-los, nem aparenta ser para eles uma forma de punição, parece também algo naturalizado. A fala dos garotos mostra que ir para a direção é uma consequência natural de seus atos, suas “brincadeiras”. Eles parecem não demonstrar nenhuma reação perante este fato. Aparenta ser parte da diversão.

Todas as realizações linguísticas apresentadas acima apresentam novamente o sentido de naturalização das ações violentas. As atitudes de violência apresentadas pelos garotos já estão incorporadas às suas rotinas, e o fato da violência fazer parte do cotidiano, também, contribui para que seja naturalizada. Podemos concluir, então, que os atos violentos naturalizaram-se, não só pela falta de valores morais mencionados anteriormente nesta análise, mas também como consequência da força adquirida por tudo aquilo que se torna cotidiano, ou seja, normal (GENTILI e ALENCAR, 2002).

A identidade social é construída aqui pautada na naturalização da violência e no sentido-significado de que a violência é um instrumento de diversão. Isso demonstra que eles constroem novamente a identidade de crianças ou alunos que não têm consciência das consequências de suas ações, atribuem à violência um valor lúdico e a eles como pessoas que querem se divertir.

Nesta seção, foi analisado o segmento tópico “no intervalo os garotos brigam, beijam, fazem arrastão, brincam, mexem com as meninas, batem na “bunda delas”, vão para a direção.” A partir desta análise, foi possível apreender que, para os alunos participantes da pesquisa, a violência possui um sentido-significado de diversão e, novamente, aparece como um instrumento de mediação de suas relações sociais. A violência é mencionada também de maneira naturalizada, pelo fato de se fazer parte do cotidiano dos participantes, tornando-se normal (GENTILI e ALENCAR, 2002). Podemos concluir, também, que as identidades dos alunos são construídas com base nesses sentidos-significados.

Passarei agora a discutir o segundo quadro-tópico.

3.2. Violência e os papéis

Neste quadro tópico, será discutida a relação da violência com os papéis exercidos pela família, escola e pelo grupo social.

3.2.1. A violência e o papel da família

Os segmentos tópicos abaixo são relacionados com a família, mais especificamente a mãe, e as atitudes violentas dos alunos.

Excerto 15 (entrevista 2 -anexo 2)

		Realizações Linguísticas	Segmentos Tópicos
178	PP	Deixa eu falar, vocês têm medo de alguma coisa quando vocês brigam?	(19) Quando brigam, os alunos têm medo da mãe espancar, “matar na porrada.”
179	Todos	Não.	(20) Quando briga, o aluno tem medo da mãe espancar no meio da rua.
180	PP	Mas vocês me falaram que tinham medo do diretor, tinham medo de se machucar, medo da mãe.	(21) Quando briga, o aluno tem medo do diretor.
181	E	Eu tenho medo da minha mãe	
.....			
183	PP	E você tem medo do que Pedro?	
184	P	Da minha mãe, só. Não, da minha mãe, não. Ah, eu tenho medo do Diretor...	
185	PP	O que mais?	
186	M	Eu tenho medo da minha mãe me espancar no meio da rua (risos)	
187	P	Eu também, tenho medo dela me matar na porrada.	

Excerto 16 (entrevista 2 - anexo 2)

		Realizações Linguísticas	Segmentos Tópicos
315	PP	<i>E quando sua mãe veio aqui? A sua mãe, também, né? O que a mãe de vocês fala dessa história?</i>	(22) O aluno diz que, quando ele briga na escola, a mãe não acha nada, bate ou dá cintada.
.....			
317	PP	<i>Mas o que a mãe de vocês acha?</i>	
318	M	Minha mãe não acha nada. Ela me bate....	
319	P	Eu tomo cintada...	

No excerto 15, a professora-pesquisadora questiona a respeito do medo que os alunos têm quando brigam e situa a questão citando as figuras de autoridade (já apontadas por eles anteriormente em conversas informais), como o diretor da escola e suas mães. A pergunta da professora-pesquisadora é, portanto, uma tentativa de entender quais são os limites impostos perante suas ações de violência. A partir desta pergunta, eles confirmam que sentem medo da mãe e do diretor da escola. Maurício diz que tem medo de apanhar da mãe no meio da rua. Esta parece ser mais uma questão social, ao apanhar da mãe no meio da rua, ele poderá ser exposto, expor socialmente sua fragilidade e, provavelmente, colocar em risco a identidade do “valentão” discutida anteriormente.

Entretanto, diversas vezes, é observado, no excerto acima, o medo da punição física: (“*medo da mãe ‘matar na porrada’*”, “*a mãe bate, dá cintada*”), logo, é possível inferir, por meio das falas dos alunos, que a autoridade das mães parece ser estabelecida por meio da punição física. Em nenhum momento, os alunos citaram medo de outra natureza que poderia ser, por exemplo, o medo da violência simbólica que vem por meio de palavras, atitudes ou pressão psicológica. Quando se referem ao medo, no momento em que brigam, não há nenhum tipo de referência à conversa ou ao diálogo, outros meios que a mãe possa utilizar para educá-los.

Assim, é possível inferir, também, que mãe não usa o diálogo como forma de conscientizá-los das consequências de seus atos. Neste sentido, o que os amedronta, é a possibilidade de apanhar da mãe, eles sabem o que não podem fazer: brigar; mas não sabem o porquê dessas regras. Na fala, “*minha mãe não acha nada, ela me bate*” parece ficar subentendido que não há uma conversa para explicar os porquês de certas punições ou regras sociais, apenas a punição por meio da agressão. A mãe resolve o problema de violência de seus filhos com outra violência. Assim, fica implícito o sentido de que o que vale é a violência, a imposição de que a violência se resolve com outra violência. E este sentido de que somente a violência é válida para educar, é observado, também, no excerto a seguir:

Excerto 17 (entrevista 2 – anexo 2)

		<i>Realizações Linguísticas</i>	<i>Segmentos Tópicos</i>
190	PP	<i>Foi isso que eu percebi. Vocês têm medo que ela dê bronca, essas coisas, né?</i>	21) Os alunos não sentem medo de “bronca”, perderam o medo quando a mãe falou que ia bater e não fez nada.
191	M	Não. Bronca não!	
192	P	Bronca eu tô sossegado.	
			
194	P	Igual ao dia que eu entortei um pneu, sem querer, e ela falou que ia me bater, chegou em casa ela (a mãe) não fez nada.	
195	PP	<i>Aí você perdeu o medo?</i>	
196	P	Aí eu perdi o medo.	

Nos quadros acima, é interessante observar como os alunos se posicionam perante os atos de punição que sofrem de suas mães. Esta parece ser a única medida educativa que dá resultados. Nos turnos 191 e 192: “....*não, bronca não, bronca, eu tô sossegado*”

Maurício e Pedro afirmam que a bronca não tem efeitos sobre suas ações, o que vale é a punição física. Outro aspecto demonstrado na fala dos alunos é o sentido de que a ameaça que não é concretizada, não precisa ser respeitada. De acordo com os excertos 194, 195 e 196, Pedro relata um fato de que a mãe ameaçou bater nele e nada fez, isso fez com que ele perdesse o medo.

Reflete-se, assim, no meu entender, a violência na gênese familiar como um dos fatores de constituição de sujeitos que utilizam a violência como mediadora de suas relações sociais. Com base na concepção de sujeito adotada nesta pesquisa (VYGOTSKY, 1934/2001), na qual o homem se constitui e é constituído em suas relações, é possível afirmar que as relações familiares parecem não ter possibilitado a construção de sentidos-significados que promovessem o uso do diálogo na solução dos conflitos. Essas relações familiares que, muitas vezes, parecem usar a violência como forma de educar, podem se refletir nos sentidos-significados dos garotos sobre o uso da violência como mediadora de suas relações sociais, de acordo com a análise e discussão dos dados apresentadas até o momento.

Conforme mencionado no capítulo teórico, é na família que se dão as primeiras relações sociais, é “o *locus* onde as pessoas se constituem, como sujeitos e internalizam significados atribuídos às relações que estabelecem com a sociedade” (AMAS, 1995). Então, o papel da família, bem como a forma como as relações são nela estabelecidas, é primordial na constituição do sujeito.

Nesta seção, foram discutidos os segmentos tópicos, *“quando brigam, os alunos sentem medo da mãe espancar, matar na porrada.”*; *“quando briga, o aluno tem medo da mãe espancar no meio da rua”*; *“quando briga, o aluno tem medo do diretor”*.; *“o aluno diz que quando ele briga na escola, a mãe não acha nada, bate ou dá cintada.”*; *“o alunos não têm medo de “bronca”, perderam o medo quando a mãe falou que ia bater e não fez nada.”* Com base nessa discussão, foi possível inferir que os alunos atribuem sentidos-significados de que a violência é uma forma de disciplina. Então, considerando a importância das relações sociais na construção da identidade (WOODWARD, 2000; HALL, 2001 e MOITA LOPES, 2006) é possível afirmar que os sentidos-significados,

expressos pelos alunos nesta seção, contribuem para a constituição da identidade social desses garotos.

3.2.2 Violência e o papel da escola

Nesta seção, busco apreender os sentidos sobre o papel da escola, atribuído pelos alunos participantes e estabelecer possíveis relações entre esses sentidos e suas atitudes violentas.

A seguir, podemos observar que parece haver um reconhecimento da escola, como local de aprendizagem e evolução social:

Excerto 11 (entrevista 3 - anexo 3)

		<i>Realizações Linguísticas</i>	<i>Segmentos Tópicos</i>
56	PP	<i>O que é a escola pra você?</i>	(11) Frequentar a escola e estudar é
57	M	<i>A escola pra mim, professora, é... sem a escola eu não sou nada porque hoje em dia nós só arruma emprego se for à escola então, eu quero estudar. A escola é muito “bem”.</i>	um requisito para arrumar emprego (12) A escola é uma forma de não ficar na rua o dia inteiro.
58	R	<i>A escola pra mim, se não existisse a escola nós ia ficar na rua o dia todo. Não iria saber ler uma carta. Iria chegar uma carta de cobrança e ninguém ia saber nada nem arranjar emprego.</i>	(13) A escola é lugar para namorar e brincar. (14) Neste ano, aprenderam a ler e escrever, a identificar o dia em que nasceram e a fazer conta de dividir.
59	P	<i>Sem a escola, eu não sou nada na minha vida. Dá pra você namorar, brincar e aprender mais coisa e, etc.</i>	(15) Neste ano, aprenderam a ter educação, que é não responder.
60	E	<i>A escola pra mim é tudo na vida, é muito legal! Faço muita bagunça.</i>	
61	PP	<i>O que vocês aprenderam esse ano?</i>	
62	E	<i>Sua aula. Os nomes.</i>	
63	P	<i>Eu aprendi a ler e escrever que eu não sabia ler direito. Eu sabia ler um pouco, mas agora eu li tudo certinho. Aprendi a ter educação também. Só.</i>	
64	R	<i>Eu aprendi que dia eu nasci e a fazer conta de dividir.</i>	
65	M	<i>Foi a ter educação. Eu sempre tive, mas agora eu estou mais..... Não respondo, sou educadinho.</i>	

Observando as falas: *“nóis só arruma emprego se for à escola, então, eu quero estudar”, “.....se não existisse a escola, nóis ia ficar na rua o dia todo. Não iria saber ler uma carta. Iria chegar uma carta de cobrança e ninguém ia saber nada, nem arranjar emprego.”* É possível apreender o sentido que a escola propicia novos conhecimentos, e esses conhecimentos capacitam-nos a agir no mundo (ler uma carta e arranjar emprego). Os garotos associam a escola como meio de oportunidades profissionais *“frequentar a escola é uma forma de arrumar emprego”* (turno 57 e 58) e com o aprendizado *“aprenderam, a ler e escrever, fazer conta de dividir...”* (turno 63 e 64)

Assim, é possível inferir que os alunos atribuem um sentido positivo à escola: um lugar que propicia novos conhecimentos e oportunidades profissionais. Sob essa ótica, se formos buscar uma relação entre o sentido atribuído à escola e o fenômeno da violência escolar, não encontramos evidências que confirmem a visão de que a violência seja uma manifestação da indignação diante da desvalorização do caráter simbólico da escola (SPOSITO, 1998; MACIEL, 2000; SANTOS, 2001; GENTILI e ALENCAR, 2002; NOGUEIRA 2007)

Conforme discutido no capítulo teórico, autores como SPOSITO (1998), MACIEL (2001), SANTOS (2001), GENTILI e ALENCAR (2002) e NOGUEIRA (2007) estabelecem uma relação entre a violência e ausência de sentido em permanecer na escola.

Assim, segundo os autores citados, a escola, antes vista como canal de elevação social, hoje, perdeu seu sentido, pois não oferece alternativas para que sua função seja reconhecida. A falta de perspectiva é uma das causas apontadas pelos autores citados, e a escola não representa mais uma forma de ascensão social.

Ao trazer esta discussão para o contexto desta pesquisa, é importante considerar que seus participantes são crianças, com idade entre 10 e 12 anos, nessa idade têm pouca consciência da relação entre sua formação e suas perspectivas profissionais.

Desse modo, muitas vezes, quando se referem à escola, é possível que falem a respeito dos conceitos que circulam pelo senso comum, como por exemplo, *“só se arruma emprego*

quem vai para a escola”. Mas, Rodrigo mencionou que sem a escola, não conseguiria ler uma carta e iria ficar na rua o dia todo, também aprendeu o dia em que nasceu.

Observamos que a fala desse aluno parece demonstrar dois sentidos atribuídos à escola: a escola propicia conhecimento imediato para agir no mundo e é um local de acolhimento.

Nesta pesquisa, percebemos no discurso dos alunos que a passagem pela escola não é desprovida de sentido. Logo, é provável que atos violentos dos alunos participantes não tenham relação com a falta de sentido em permanecer na escola.

No entanto, é importante considerar também o papel do interlocutor no processo discursivo (BAKHTIN, 1981). Nestas entrevistas, a pesquisadora era também, professora dos participantes. Assim, provavelmente, ao se referir à escola, os alunos podem ter considerado que estavam se dirigindo a uma professora, então, “precisavam” expressar o significado socialmente partilhado sobre escola, o senso comum. Isso pode ser evidenciado na fala de Maurício no excerto 65, ao ser questionado sobre o que aprendeu naquele ano letivo: “...foi a ter educação. Eu sempre tive, mas agora estou mais.... não respondo, sou educadinho.” Esta fala parece demonstrar a reprodução de uma fala de terceiros, como pais, professores ou diretores, de alguém que não responde, é “educadinho”.

Apoiados na concepção de alguns autores de que a violência pode estar relacionada à falta de sentido simbólico sobre a escola, procuramos, nesta seção, encontrar evidências e relações entre as atitudes violentas dos alunos e a falta de sentido em permanecer na escola. Entretanto, ao analisar os segmentos tópicos “*frequentar a escola é uma forma de arrumar emprego*”; “*frequentar a escola é uma forma de não ficar na rua o dia inteiro*”; “*a escola capacita para ler uma carta*” ; “*a escola é lugar para namorar, brincar e aprender mais coisas*”; “*neste ano aprenderam a ler e escrever, o dia em que nasceram e a fazer conta de dividir*”; “*aprendi a ter educação, que é não responder*”. Foi possível observar que os alunos expressam um sentido de valorização do conhecimento construído na escola. Mas, ao considerarmos o papel do interlocutor nesse processo discursivo, é possível inferir que os alunos tenham expressado significados sobre a escola que são partilhados pelo senso comum, pois se dirigiam à sua professora durante a entrevista.

Apresento agora a discussão sobre o terceiro subtópico desta seção.

3.2.3 A VIOLÊNCIA E O PAPEL DO GRUPO

Apresento abaixo os segmentos tópicos que emergiram das realizações linguísticas dos alunos ao se referirem à organização de grupos e à relação com suas atitudes violentas e formação das identidades sociais.

Excerto 18 (entrevista 2 – anexo 2)

		<i>Realizações Linguísticas</i>	<i>Segmentos Tópicos</i>
253	R	<i>Aí, eu comecei a andar com eles. Não, não comecei a andar com eles. O moleque falou assim, anda com a gente pra você conhecer mais.</i>	22) Andar com a turma impede de apanhar.
256	P	<i>Oh, se você não quiser apanhar, é só você andar com a gente.</i>	
257	PP	<i>Aí, ele começou a andar a e agora já sabe com quem ele pode mexer.</i>	

Ao observar o segmento tópico desta seção: “*Andar com a turma para não apanhar e saber com quem pode mexer*”, percebemos a existência de diversos sentidos: os alunos sentem-se mais fortes no grupo que, por sua vez, lhes dá poder e autoridade, conseqüentemente, esta é uma forma de se proteger, pois com a força do grupo, ele não apanha dos outros (turno 256) e sabe com quem pode mexer.

Neste caso, não é o individual que é considerado, mas a força do grupo em defesa de um dos membros. Na análise das escolhas lexicais, observamos o acolhimento, a proteção que o grupo oferece, proteção que fica explícita na fala: “*se você não quiser apanhar, é só você andar com a gente...*” Novamente, a solidariedade se constitui por meio da violência. Estas afirmações parecem demonstrar que os alunos organizam-se em turmas com relações e códigos de conduta previamente estabelecidos. Há um contrato estabelecido entre os elementos de um mesmo grupo, um contrato de proteção oferecida a seus membros, como pode ser observado no turno 257: “*Aí, **ele começou a andar e agora já sabe com quem ele pode mexer***”. Neste turno, os alunos demonstram que quem participa do grupo conhece seus códigos de conduta que determinam quem são as pessoas que não podem ser provocadas ou agredidas.

De forma semelhante, observamos os mesmos códigos de conduta e sentido de proteção no excerto abaixo:

Excerto 21 (entrevista 2 – anexo 2)

		<i>Realizações Linguísticas</i>	<i>Segmento Tópico</i>
131	PP	<i>E o que família faz?</i>	27) Se mexeu com um, mexeu com
132	M	<i>Depende, mexeu com um, mexeu com todos.</i>	todos.

No turno 132, Maurício menciona uma espécie de lema: “*mexeu com um, mexeu com todos.*” Isso também demonstra que a solidariedade ocorre sob a forma de violência e a partir da violência, pois para defender o colega que foi agredido (de forma física ou verbal), todos partem para outra agressão.

É possível notar também que os garotos organizam-se em gangues⁹/turmas como forma de se prevenir dos possíveis ataques de outras pessoas. Em outras palavras, para responder às possíveis agressões que venham a sofrer. Como consta na realização 256: “*se você não quiser apanhar, é só você andar com a gente.*”

Esta postura nos remete à concepção de Peralva (2000, p.126) ao afirmar que a própria ameaça de violência gera comportamentos associados à violência e isso se dá, especialmente, entre os jovens. Para ele, esta é uma forma de antecipar-se ao risco.

Excerto 20 (entrevista 2 – anexo 2)

		<i>Realizações Linguísticas</i>	<i>Segmentos Tópicos</i>
116	PP	<i>Mas, por exemplo, se eu quisesse entrar para uma família, como faria?</i>	24) Para fazer parte do grupo precisa pedir autorização para o diretor, que comanda.
117	M	<i>Tem que falar com o diretor</i>	
118	PP	<i>Hum.... tem diretor, tem tudo?</i>	
119	M	<i>Tem piloto....</i>	
120	PP	<i>O que é piloto?</i>	
121	M	<i>O cabeça.</i>	
122	E	<i>É o que manda na... tipo que</i>	

⁹ Embora os participantes desta pesquisa não mencionem, em nenhum momento, o termo gangue, é possível referir-se a este termo para caracterizar os grupos ou turmas descritos pelos participantes nesta seção, considerando a definição apresentada no capítulo teórico

comanda

-
- 124 R Professora, aí, tipo assim, eu vou
começar meu bonde, eu falo com ele
“é eu sou o cabeça” aí vai chamando
mais gente, aí se um chega e fala **eu**
posso entrar, aí fala com ele....

Neste excerto, ficou claro que as gangues descritas pelos garotos possuem lideranças capazes de determinar o ingresso de seus membros (*turno 117*). No excerto apresentado acima, é mencionada a figura do *diretor* da gangue, também, chamado de *piloto* ou *cabeça*, conhecido como aquele que comanda o grupo e determina quem pode participar dele. O que nos leva a concluir também que é atribuído ao líder da gangue poder e o reconhecimento social, pois é ele quem decide e comanda as ações do grupo. Esta figura do “diretor”, também pode ser relacionada à figura paterna, que tem significado partilhado pelo senso comum como aquele que comanda a família.

A análise dos excertos acima apontou para semelhanças entre as gangues descritas nesta pesquisa e os grupos analisados nas investigações de Abramovay (2004). Conforme apresentado no capítulo teórico, as gangues servem como uma estratégia de proteção frente à violência, seguindo os mesmos princípios violentos. A vida cotidiana desses jovens que pertencem às gangues, é regida por determinados códigos, crenças e valores, alguns dos quais próprios dos grupos. Ambos os elementos: a proteção frente à violência e os códigos de conduta próprios do grupo estão presentes no comportamento das gangues apresentadas neste trabalho.

Ainda com relação à formação de grupos, é possível observar no excerto abaixo, semelhanças entre o significado de família e o sentido que eles dão aos grupos:

Excerto 19 (entrevista 2 – anexo 2)

- | | <i>Realizações Linguísticas</i> | <i>Segmentos Tópicos</i> |
|--------|---|-----------------------------------|
| 102 PP | O que é bonde? | 24) A gangue é denominada família |
| 103 M | É tipo uma família . | |
| 104 E | Família: o que é isso? | |
| 105 PP | Uma família pra andar, fazer boné... | |
| 106 R | Professora, aí, tipo assim, eu vou
começar meu bonde, eu falo com ele
“é eu sou o cabeça” aí vai chamando | |

- mais gente, *aí se um chega e fala eu posso entrar, aí fala com ele....*
- 107 PP *Um monte de amigo?*
- 108 M *Igual mostrou na TV, uns **boné de família.***
- 109 R ***Tipo...família Venezuela***
- 110 M *Mentira, **Família Mica***
-
- 114 PP *Mas o que é isso? **Esse negócio de família?***
- 115 P *É prá andar junto....aquela história de mexeu com um mexeu com todos...*
-
- 125 PP *Entendi. Por exemplo, tem família aqui na escola?*
- 126 M ***Tem.***
- 127 R ***Tem a Mica....***
- 128 M ***Mas tá proibido entrar com boné.***
- 129 R ***Só o boné,** tipo assim, que não tá proibido é o que não tá **com nome de família,** tipo zona norte, não o nome da pessoa.*

Nos excertos acima, é interessante observar, o uso do termo família para se referir às gangues e, então, estabelecermos uma relação entre o significado de família partilhado pelo senso comum e o sentido de família compartilhado por esses grupos. Em todos os momentos, observamos que existe um sentido construído com base em um significado maior (o significado que circula na sociedade), ou seja, os garotos parecem partilhar de um sentido de que grupo ou gangue é semelhante a uma família. Se formos buscar o significado da palavra família, seria o local onde há acolhimento e proteção, compartilhado normalmente por laços de sangue e identificados por um sobrenome comum a seus membros.

Nestas gangues, denominadas “famílias”, de modo semelhante há também o sentimento de pertencimento. Ao se atribuir um nome a esses grupos como “família Mica”, “família Venezuela”, eles fazem uma analogia ao parentesco, às origens comuns das famílias, semelhante aos sobrenomes atribuídos tradicionalmente. Poderíamos dizer que seria uma espécie de ligação aos laços de sangue da família.

O sentido de acolhimento atribuído às gangues remete à integração social mencionada por Abramovay (2004) no capítulo teórico. Apesar de não encontrarmos evidências de que os jovens desta pesquisa sintam-se excluídos, a integração social pode ser outra possível explicação para a filiação desses garotos às gangues. Com base nesta integração social, os garotos encontram força para ameaçar os demais e defender seus espaços sociais (ARPINI, 2001), conforme já discutido anteriormente.

Voltando a relacionar o sentido de gangues ao significado de família, é possível estabelecer mais uma relação entre ambos:

Para identificar esses grupos, seus integrantes usam bonés com os nomes e símbolos (excerto 19). Notamos que o uso de bonés com logotipos e a atribuição de nomes são signos que marcam as identidades de cada grupo (WOODWARD, 2000). Embora não constem nos dados desta pesquisa, é provável que os símbolos utilizados pelos grupos estejam associados a signos importantes que conotam características específicas de cada gangue, ou seja, os logotipos e nomes podem conter sentidos simbólicos e próprios de cada grupo.

Ainda com relação ao uso de símbolos, como forma de marcar a identidade, outro aspecto que podemos observar é que as escolhas lexicais são muito marcadas e próprias do grupo e evidenciadas na observação de diversos excertos:

Excerto 22 (entrevista 2 - anexo2)

- Realizações Linguísticas*
- 236 P *Como vocês resolvem os problemas*
de vocês?
- 237 M ***Na mão***
- 239 M ***Na porrada***
242
- 243 PP
- 244 P ***Arrebentando.***
245
- 246 M ***Dando uma na cara!*** (*faz gestos de*
quem está batendo)

Excerto 23 (entrevista 2- anexo 2)

		<i>Realizações Linguísticas</i>
297	PP	<i>Mas o que é?</i>
298	M	<i>(risos) É um bagulho doido.</i> <i>(risos)</i>
299	P	<i>Fala a verdade oh!</i>
300	M	O bagulho é doido professora, <i>um bate no outro. Aí o maluco se</i> <i>mata, depois dá um tiro na</i> <i>cabeça do outro, depois pega a</i> <i>mulher do outro. É sério!</i>

O uso das gírias “o bagulho é doido”, “eu vou prá cima”, “na mão”, “na porrada”, “maluco” parece demonstrar que há um léxico partilhado pelo grupo. Como uma família, eles partilham de diversos elementos, assim como o boné com o nome da família, partilham de um vocabulário específico do grupo, as gírias usadas pelos garotos são marcas próprias e singulares desses sujeitos, isto é algo cultural produzido por eles naquele contexto específico que também faz da identidade uma construção simbólica, considerando que existe uma associação entre as identidades dos grupos e o vocabulário que eles partilham. (WOORDWARD, 2005)

Desse modo, percebemos que os sentidos-significados sobre gangues revelam que há uma identidade grupal compartilhada por seus membros. (ABRAMOVAY, 2004). Ao analisarmos o processo de constituição das identidades dos alunos, e os sentidos-significados discutidos nesta análise, mais indícios colaboram para a construção da identidade violenta de garotos que encontram proteção, acolhimento e integração social em um grupo que usa a violência nas relações sociais. Conforme já foi citado, na afirmação “mexeu com um, mexeu com todos”, “se você não quiser apanhar, é só andar com a gente”, fica implícita a marca da violência nas relações do grupo. Os garotos socializam-se em turmas com identidades sociais marcadas pelo uso da violência e constroem suas identidades em tais interações sociais.

Nesta seção, foram discutidos os segmentos tópicos: “Andar com a turma impede de apanhar”; “se mexeu com um, mexeu com todos”; “Para fazer parte do grupo tem que pedir autorização para o diretor, que comanda” “A gangue é denominada família”.

Agora, passaremos a discutir o terceiro quadro-tópico.

3.3 Afinal, o que é violência?

Nesta seção, analiso e interpreto o que os alunos participantes revelaram ao serem questionados sobre o que entendiam como violência.

Excerto 14 (entrevista 2 - anexo2)

<i>Realizações Linguísticas</i>		<i>Segmentos Tópicos</i>
287	PP	<i>O que é violência pra você, Pedro?</i>
293	P	<i>È, tipo.... (igual passa na televisão), eu tô andando, aí vem um rapaz do nada e começa a me bater.</i>
294	R	<i>Violência pra mim, prô, é aquele bando de virgem que fica quebrando todo o vidro e bate nos outros, sem motivo. Isso que é....</i>
	PP	<i>E pra você, Eduardo?</i>
		(17) Violência é apenas com seres vivos.
295		(18) Violência é bater nos outros “do
296	R	<i>Pra mim? Violência é uma coisa nada”, sem motivo.</i>
		<i> muito mal.</i>
297	PP	<i>Mas o que é?</i>
298	M	<i>(risos) É um bagulho doido. (risos)</i>
299	P	<i>Fala a verdade, oh!</i>
300	M	<i>O bagulho é doido, professora, um bate no outro, Aí o maluco se mata, depois dá um tiro na cabeça do outro, depois pega a mulher do outro. É sério!</i>
301	PP	<i>E pichar a carteira da escola? É violência?</i>
302	E	<i>Pichar? Não.</i>
303	M	<i>Não, não é não.</i>
304	PP	<i>Por quê?</i>
304	P	<i>Porque não.</i>
306	R	<i>Porque a mesa não é viva!</i>
307	PP	<i>É só com pessoa?</i>
308	P	<i>É.</i>
309	R	<i>Violência não é só com ser vivo não, porque tipo assim, violência é você... às vezes, a professora vai e te dá uma bronca. Aí, você começa a chutar cadeira, chutar mesa, derrubar porta.</i>

Observamos que alguns alunos não acham que pichar uma mesa seja um ato de violência, nem consideram ações que atinjam coisas inanimadas. Conforme vemos no excerto, Eduardo parece surpreso quando perguntado sobre o ato de pichar (turno 302); Mauricio e Pedro concordam com ele (303, 304) e Rodrigo explica que *a mesa não é viva* (305). Por outro lado, Rodrigo parece refletir e reitera: “*Violência não é só com ser vivo não....*”

O sentido atribuído pela maioria dos garotos aproxima-se do significado proposto por Chesnais (1982) que concebe apenas a violência física como etimologicamente correta já que, para ele, significa efetivamente a agressão contra as pessoas e a violação de suas integridades.

Ainda no excerto 14, os alunos parecem caracterizar como violência algo que ocorre sem justificativa. Pelos turnos 293 e 294, observamos que para eles a violência ocorre quando não há um motivo. Eles utilizam o léxico “*do nada*” e “*sem motivo*” para caracterizá-la. Podemos inferir, portanto, que, na visão dos alunos, a violência caracteriza-se quando não há uma finalidade ou uma justificativa para os atos de agressão.

Além disso, é possível observar a dificuldade em definir o termo, por exemplo, nos turnos 298 e 300 Maurício afirma “*a violência é um bagulho doido*”..... Ele não conseguiu definir precisamente o termo violência, utilizou-se de um adjetivo abrangente e enumerou uma série de eventos relacionados ao conceito, porém, distante de suas atitudes agressivas que citou nos excertos anteriores. Isso também parece demonstrar que o sentido de violência não está relacionado às suas atitudes.

Ao estabelecer uma relação entre o sentido atribuído pelos alunos sobre violência e os significados discutidos no capítulo teórico, observamos que os alunos sentem dificuldades para identificar as violências simbólicas, a violência econômica e as incivildades como caracterização da violência. Para eles, a violência só ocorre quando um ser humano é diretamente agredido e quando não há uma justificativa.

Esta concepção não condiz com as visões de autores como Arendt, 1994; Debarbieux, 2001; Charlot, 2002; Abramovay, 2006 e Nogueira, 2007. Segundo eles, todas as

modalidades de violência devem ser consideradas, pois trazem graves consequências, tanto do ponto de vista físico como psicológico.

A análise dos sentidos-significados revela que os participantes são conscientes das consequências envolvidas em seus atos. Referem-se à violência como algo de causa e efeito imediatos, não analisam os efeitos posteriores às agressões.

Entretanto, acredito que todas as modalidades de violência devem ser consideradas, já que afetam a integridade de todos os envolvidos.

Nesta seção, foram discutidos os segmentos tópicos: *“violência é apenas com seres vivos e violência é bater nos outros “do nada”, sem motivo.* Passarei agora à conclusão da análise.

Antes de realizar a conclusão da análise, considero importante retomar o quadro-resumo que emergiu com base nos segmentos tópicos.

SUPERTÓPICO	SENTIDO-SIGNIFICADO SOBRE VIOLÊNCIA						
QUADROS-TÓPICOS	Violência como instrumento de			Violência e os papéis			Afinal, o que é violência?
SUBTÓPICOS	valorização social	solução de conflitos	diversão	da Família	da Escola	do Grupo	
SEGMENTOS TÓPICOS	O aluno sente-se poderoso ao espancar uma pessoa.	Os problemas são resolvidos na mão, na porrada, arrebatando, dando uma na cara e, às vezes, na conversa.	No intervalo, os garotos brigam, beijam, fazem arrastão, brincam, mexem com as meninas, batem na “bunda delas”, vão para a direção.	Quando brigam, os alunos sentem medo da mãe espancar, “matar na porrada”.	Frequentar a escola e estudar é um requisito para arrumar emprego.	Andar com a turma impede de apanhar.	Violência é apenas com seres vivos.
	O aluno, às vezes, sente medo ou dó de quem está apanhando	Brigar é uma forma de ajudar e defender uma pessoa		Quando briga, o aluno sente medo da mãe espancá-lo no meio da rua.	A escola é uma forma de não ficar na rua o dia inteiro.	Se “mexeu com um, mexeu com todos”.	Violência é bater nos outros “do nada”, sem motivo.
	O aluno briga para defender os colegas, ser considerado pelas meninas como valentão, bonito, esperto.	Brigar é uma forma de ajudar e defender uma pessoa.		Quando briga, o aluno sente medo do diretor.	A escola é lugar para namorar e brincar.	Para fazer parte do grupo, tem e pedir autorização ao diretor, que comanda.	

Segmentos Tópicos	Maurício assume a identidade do mais forte, de quem resolve e participa das brigas de seus colegas.			O aluno diz que, quando briga na escola, a mãe não acha nada, bate ou dá cintada.	Neste ano, aprenderam a ler, escrever, a identificar o dia em que nasceram e a fazer conta de dividir.	A gangue é denominada família.	
	Somente Maurício bate nos mais “bravos”, ele é chamado quando os colegas estão com medo.			O aluno não sente medo de bronca; perdeu o medo quando a mãe falou que ia bater e não fez nada.	Neste ano, aprenderam a ter educação, que é não responder.		
	Ameaça de bater como meio de ganhar dinheiro dos “filhinhos de papai”.						

3.4 Conclusão da Análise

Ao longo da análise dos dados, percebemos que os alunos valorizam a violência como símbolo de força e poder. Este sentido de violência como símbolo de poder e reconhecimento social é compartilhado socialmente pelo grupo e parece contribuir para que o aluno construa sentidos positivos em relação a ela e, sobretudo, sobre suas atitudes agressivas. Esse sentido positivo parece ser algo internalizado, algo que já faz parte da subjetividade dos alunos.

Consequentemente, este sentido influencia na formação da identidade social desses garotos, pois, na perspectiva da identidade como construção social (MOITA LOPES, 2006), é a partir de suas relações sociais que as identidades são formadas. Logo, ao participarem de um meio que valoriza seus atos de agressão, estes meninos passam a construir suas identidades como alguém violento. Esta discussão vem ao encontro da visão apresentada no capítulo teórico de que a identidade é construída na interação entre as pessoas por meio da linguagem, ou seja, os alunos constroem identidades baseados nas práticas discursivas situadas sócio-historicamente, então, a partir de suas relações com os outros, o sujeito constrói sua visão de mundo e se constitui.

Na maioria das vezes, foi possível perceber que os alunos não demonstraram ter consciência de que seus atos poderiam se configurar como uma violação da dignidade do ser humano, “bater na bunda das meninas”, por exemplo, parece ser algo natural, apenas uma forma de se divertir. E, ainda, quando se referiram ao conceito de violência, não pareciam relacioná-lo às suas atitudes. Alguns alunos concebem violência apenas a que só ocorre com seres vivos. Isso nos remete às argumentações de Nogueira (2007) que considera todas as modalidades de violência, pois todas trazem consequências, tanto do ponto de vista físico como do psicológico.

A análise dos dados apontou outro aspecto observado na fala dos garotos, o fato da violência ser a mediadora de suas relações. A violência aparece em diversos âmbitos das relações sociais e familiares dos alunos, seja para resolver os conflitos, seja para defender os colegas, seja para ser valorizado pelo grupo ou ainda para se divertir. Esse caráter mediador parece contribuir para a naturalização da violência, que deixa de incomodar para

se tornar algo cotidiano. “O “normal” torna-se cotidiano e, conseqüentemente, natural, não provocando mais espanto nem indignação.” (GENTILI e ALENCAR, 2002)

Outro sentido-significado sobre a violência que podemos apontar foi que os alunos organizam-se em grupos como forma de se proteger dos possíveis ataques de outras pessoas; sentem-se mais fortes no grupo que, por sua vez, lhes dá poder e autoridade para agredir outras pessoas. Eles vivem em um estado de alerta para defender os membros de seu grupo, cujo lema é “Mexeu com um, mexeu com todos”. Neste caso, a ameaça da violência gera nos garotos um comportamento violento (PERALVA, 2000). Como já foi mencionado, este comportamento pode ser caracterizado por um sentido de solidariedade que se dá pela violência. (ABRAMOVAY, 2004)

Durante a apreensão e análise dos sentidos-significados foi possível observar a complexidade e a contrariedade de sentimentos em um único sujeito, diante de um mesmo conceito. Isso ocorreu porque foram as emoções que delinearam seus discursos que, por sua vez, foram construídos sócio-histórico-culturalmente. (AGUIAR, 2006)

Essas contradições puderam ser identificadas na expressão dos sentimentos de um participante perante as brigas de que participou na escola. O aluno ora se colocou como frágil, ao dizer que teve medo, ora como forte, ao afirmar que se sentiu poderoso. Esses sentimentos pareciam ser alternados de acordo com a posição que ocupava na relação social, posição que foi determinada pela força física e tamanho. Se o aluno brigasse com alguém maior que ele, sentiria medo, se brigasse com alguém menor ou mais fraco sentir-se-ia poderoso por poder agredir.

Sendo assim, foi possível concluir que existem diversos cortes sociais que atravessam nossas identidades sociais (MOITA LOPES, 2006, p. 202). Mas se todos ou a maioria deles são marcados pelo incentivo à violência ou pelo uso da violência como instrumento de mediação, este fenômeno só tende a se acentuar, não só no âmbito escolar, mas, na sociedade como um todo.

Mas e a escola? Qual é seu papel diante deste quadro? Considerando que a escola é uma legitimadora das identidades sociais (MOITA LOPES, 2006, p. 204), cabe a ela propiciar

espaço para a discussão desta problemática com os alunos e, assim, procurar torná-los sujeitos conscientes e responsáveis por suas ações.

Considerando que as identidades são construídas e reconstruídas continuamente na interação entre os indivíduos, também, a escola deve propiciar espaço para a reconstrução dessas identidades. A educação das emoções, proposta por Vygotsky (1968/2004), é uma alternativa que poderá viabilizar a instauração do diálogo, da uso linguagem como mediadora das relações. Desta forma, as identidades poderão ser reconstruídas por meio de novas formas de relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do estudo, pretendo tecer algumas considerações a respeito da pesquisa. Para tanto, retomo seus objetivos, bem como sua pergunta e a análise das respostas encontradas. Em seguida, apresento alguns comentários sobre as possíveis contribuições desta investigação para a Linguística Aplicada, bem como para a linha de Linguagem e Educação. Finalmente, apresento as limitações do estudo e a possibilidade de pesquisas futuras.

Observo que seu objetivo foi discutir os sentidos-significados da violência atribuídos por alunos, considerados violentos pela escola e o impacto desses sentidos-significados na constituição de suas identidades. Refletindo sobre minha pesquisa, percebo que atingi meu objetivo. Pela análise dos dados, pude apreender que as atitudes violentas são, na maioria das vezes, relacionadas a sentimentos positivos, como poder, proteção, valorização pessoal, diversão e, talvez, por isso, passe a ser mediadora das relações sociais. Suas identidades são, portanto, construídas nessas relações mediadas pela violência.

Com base na apreensão dos sentidos-significados, pude compreender o universo de sujeitos singulares, sujeitos que, muitas vezes, são alvos de rótulos, ficando impossibilitados de manifestar seus anseios e visões de mundo. Apesar da singularidade desses indivíduos, este estudo permitiu a compreensão de universos mais amplos, de um grande grupo da realidade brasileira, que vive realidades semelhantes. Como afirma Arpini (2001), “é no conjunto multifacetado de experiências únicas que a totalidade da realidade social emerge.”

Ao considerar as contribuições deste trabalho para a Linguística Aplicada, para a linha de Linguagem e Educação e para o grupo ILCAE, acredito que este estudo obteve resultados positivos. Olhando retrospectivamente para minha pesquisa, noto que ela se caracterizou por verificar questões sociais por meio da análise linguística (de seleções lexicais) dos sentidos-significados atribuídos por alunos que vivem em situação de exclusão (em razão do fato de serem estigmatizados e rotulados por seus atos violentos). Uma contribuição interessante foi a constatação de que os atos violentos são mediadores das relações sociais

na constituição do espaço escolar, algo que não foi observado em nenhuma das obras da pesquisa bibliográfica que realizei.

Dessa forma, a análise apontou para a necessidade dos educadores (tanto pais como professores) debaterem essas questões com os alunos e procurarem promover uma cultura baseada em valores como ética, cidadania, responsabilidade e respeito. A pesquisa mostrou-me também que os alunos não têm consciência das consequências e gravidade de suas condutas.

Para meu aprimoramento como profissional a realização desta pesquisa permitiu-me um aprofundamento teórico que refletiu em minha prática como professora. A partir do desenvolvimento do estudo, fui capaz de estabelecer relações entre a teoria investigada e os fatos de violência que ocorriam na escola. Assim, constato que, muitas vezes, nos isentamos da responsabilidade como educadores, vejo ser primordial a reflexão constante sobre nosso papel diante do fenômeno da violência escolar, pois somos também responsáveis pela desenvolvimento intelectual, afetivo, ético e moral de nossos alunos.

Por outro lado, vejo que o presente estudo poderia ter se desenvolvido em outras direções. Eu poderia ter iniciado minhas análises pautada em algum projeto de intervenção sobre o problema da violência. Poderia, também, ter analisado os dados à luz da Teoria-Atividade, o que possibilitaria mais ações de mudança do quadro delineado na pesquisa e ofereceria parâmetros para desenvolver ações de intervenção.

O fato de pesquisar, primeiramente, os sentidos-significados foi uma opção consciente, visto que reconhecia a necessidade de compreender melhor a visão e o universo particular desses alunos. Acredito que, apoiada nessa compreensão, seja possível desenvolver, no futuro, um projeto de intervenção mais adequado à realidade desses alunos. Esta reflexão sobre outras formas de desenvolver a pesquisa oferece a possibilidade de pesquisas futuras.

É interessante narrar aqui que, encerrada a pesquisa, continuei com questionamentos sobre o que era possível fazer para construir com os alunos novos sentidos a respeito da violência. Então, propus uma reunião com os garotos e, neste encontro, procurei levantar questionamentos sobre as consequências de suas atitudes. É importante esclarecer que essa

reunião não foi incorporada aos dados, pois o questionamento das ações não fazia parte dos objetivos da presente investigação. Desse modo, com base na discussão com os alunos, procurei negociar uma espécie de código de conduta, no qual eles deveriam propor ações para transformação desse quadro. Qual não foi minha surpresa quando percebi que eles não estavam dispostos a nenhuma transformação de suas práticas. Diziam que não queriam mudar e mesmo se quisessem, não conseguiriam. Um de seus argumentos foi que a escola não teria graça sem a ocorrência de brigas. Quando indagados sobre as sugestões de mudança para diminuir o quadro de brigas, uma das propostas foi requisitar a polícia para controlar as ocorrências. Quanto às consequências de suas ações, eles disseram que é merecido para quem apanha. Por último, consegui, pelo menos, um acordo, eles ficariam uma semana pensando em suas atitudes e, nesta semana, tentariam agir de forma diferente, procurando pensar antes de agir violentamente e buscando o diálogo em suas relações. Eles concordaram, mas não percebi nenhuma reação de interesse e motivação neste sentido. Foi, então, que comprovei a afirmação de Ibrahim (2008 p. 120) que diz: “mais difícil que refletir é levar o outro a refletir”.

Então, foi possível atestar que o problema é realmente complexo e envolve a mobilização de várias esferas sociais, escola, família, comunidade do entorno escolar, entre outros. Assim, concluo que este trabalho não se encerra nesta pesquisa, ele dá suporte para outros que visem a compreender o fenômeno da violência nas escolas.

Portanto, vejo que esta pesquisa indica a possibilidade de trabalhos futuros, pois a reconheço no meio de um processo que pode apontar para um ciclo de reflexão crítica, de discussões teóricas e práticas dos problemas com suas implicações e possíveis reconstruções.

Além disso, espero que este estudo possa contribuir com outras pesquisas que visem a ampliar e aprimorar as questões aqui iniciadas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. Gangues, galeras, chegados e “*rappers*”: juventude, violência e cidadania nas escolas da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ABRAMOVAY, M. Cotidiano das escolas: entre violências. Miriam Abramovay (org.) Brasília, UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

AGUIAR, W.M.J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A.M.; GONÇALVES, M.G.M & FURTADO, O. (orgs.) Psicologia Sócio-histórica, uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 129-140, 2001.

AGUIAR, W.M.J. Sentidos e Significados do Professor na perspectiva Sócio-histórica. Relatos de Pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALMEIDA, K.L.; SILVA, A.C.; CAMPOS, J.S. A importância da identificação precoce da ocorrência do “bullying” : uma revisão da literatura. São Paulo: Revista de Pediatria, 2008, V. 09, n° 01.

AMAS, Associação Municipal de Assistência Social. Família de Crianças e adolescentes: diversidade e movimento. Belo Horizonte, Segraf/Sociedade Editora e Gráfica de Ação Comunitária, 1995.

ARPINI, Violência e exclusão, a adolescência em grupos populares. São Paulo: EDUSC, 2001.

ARENDT, H. *Sobre a violência*.. Rio de Janeiro. Relume- Dumará, 1994.

AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V.N.A. Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1995.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1997.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1929/1992.

BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

BOCK, A.M.B. Quem eu quero ser quando crescer: Um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: Ozella, S. (org.). *Adolescências Construídas - A visão da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cortez, 2003, p.203-222.

BOTELHO, R.G.; SOUZA, J.M.C. “*Bullying*” e Educação Física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. In: Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, 2007, n. 139, p. 58-70.

BRONCKART, J.P. Atividades de Linguagem: textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2003.

CASTRO E SILVA, D.M., Violência e práticas pedagógicas: o que revela o cotidiano escolar. .Dissertação, 106 fls. (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 2000.

CHARLOT, B. Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam esta questão. Sociologias, Porto Alegre, 2002, n. 8, p. 432- 443.

CHESNAIS, J.C. Histoire de la violence : en Occident de 1800 a nos jours. Paris: Robert Laffont, 1982.

CLAUDEMIRO, E. C. Brigas entre alunos na escola: a adolescência, o mal-estar e o outro. Dissertação, 150 fls. (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005

CUNHA, A.G. Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CURCIO, J.L.; FIRST, P.F. “Violence in the schools. How to proactively prevent and

defuse it.” Series: Roadmps to success series. Newbuary Park: A Corwin Press Publication, 1993.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). São Paulo: Educação e Pesquisa, 2001, v.27, n.1, p. 163-187.

FLANNERY, D.J. School Violence: risk, preventive intervention, and policy. New York, NY: Eric Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível no site: <http://eric-columbia.edu/monographs/uds109>. Acessado: Jun/2009.

FERREIRA, A.B.H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa – Aurélio. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1970/1998.

GENTILI, P. e ALENCAR, C. Educar na esperança, em tempos de desencanto. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HAYDEN, C. Fatores de risco e expulsão de alunos da escola. Brasília: UNESCO, 2002, p. 137-163.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBRAHIM, E.C. A música na formação crítico-discursiva do aluno de língua estrangeira: uma pesquisa crítica de intervenção. 128 fls. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

JUBRAN, C. A organização tópica da conversação. In: Ilari, R. (org.) *Gramática do português falado*, v.II. Campinas/SP: Unicamp, 1992.

KOCH, I.G.V. A interação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1995.

MACIEL, R.M., SOS. Passageiros da Agonia - A Trajetória do "meu guri". O Papel da Exclusão Escolar no Gênero da Violência. Dissertação, 140 fls. (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

MACIEL, R.M. O meu guri”: O papel da exclusão escolar na gênese da violência. São Paulo: LCTE Editora, 2006.

MAHER , T.M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. Língua (gem) e identidade. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 115-138.

MALAVOLTA, L.Z. Sentido e significado de violência na escola para o aluno de 8ª. Série. Dissertação, 154 fls. (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MARCUSCHI, L. A análise da conversação. São Paulo:. Ática, 2003.

MOITA LOPES, L.P. Identidades fragmentadas. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: D.E.L.T.A., 1994, 10 (2), p.329-338.

MORAIS, G. O. Relação entre Sentido e Significados de alunos da escola pública sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa e a construção de suas identidades como aprendizes. Dissertação, 120 fls. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos Linguísticos) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

NOGUEIRA, R.M.S.D.P.A. Violência nas escolas e juventude: um estudo sobre “bullying” escolar. Dissertação. 258 fl. (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

NUNAN, D. (1992) Research Methods in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, A. D. Violência Escolar, verso e reverso das sociabilidades contemporâneas. Dissertação, 144 fls. (Mestrado em Ciência Sociais) Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, 2009.

PERALVA, A. Violência e democracia, o paradoxo brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PINHEIRO, S. R. P. G. Discurso Regulatório e Instrucional: a construção da não violência no contexto educacional sob a perspectiva da teoria atividade. Dissertação, 112 fls. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

REY, F.G. Conversando sobre a psicologia sócio-histórica. A desnaturalização do fenômeno psicológico: desafios para uma construção teórica. DVD. PUC/SP. 03/10/2/2006.

REY, F.G. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

RIZZINI, I.; CASTRO, M.R.; SARTOR, C.D. Pesquisando.... Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1999.

ROJO R.H.R., Fazer Linguística Aplicada em perspectivas sócio-históricas: Privação Sofrida e Leveza de Pensamento. In: Moita Lopes, L.P. (org.) . Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo. Parábola Editorial, pp. 253-276, 2006.

SANTOS, J.V.T. Violências na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2001, v.27, n.1, jan/jun. p. 105-122.

SANTOS, J.V.T. A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola. Porto Alegre: PMPA – SMED, 1999.

SILVA, T. T. (org.) Nunca fomos humanos, nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA DE PAULA, A. História de vida e representações sociais de violência em professores de uma escola pública. Dissertação, 100 fls. (Mestrado em Psicologia)

Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, A.M.S. Sentidos de violência para alunos de uma escola localizada em uma favela do Município do Rio de Janeiro em aulas de Educação Física. Dissertação, 89 fls. (Mestrado em Educação Física) Universidade Gama Filho, 2008.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. In: cadernos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 1998, n. 104. p.58-75.

TAKARA, A. Contribuições do movimento hip-hop para uma educação emancipadora: movimento hip-hop em Santo André.. Dissertação, 179fls. (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de São Paulo, 2002.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (orgs.) Cidadania e violência. Rio de Janeiro: UFRJ/EDITORA FGV, 2000, p. 10-24.

VYGOTSKY L.S. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: VYGOTSKY, L.S. Teoria e método em psicologia. 3ª. Ed. Trad. Claudia Berlinger. São Paulo: Martins Fontes, 1968/2004, p. 54-85.

VYGOTSKY, L.S. (1934 /1984) A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1984.

VYGOTSKY, L.S. (1934/2001.) A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

WOODWARD, K . Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. (org). Identidade e diferença, a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

ANEXO 1 - ENTREVISTA 1

Data: 09/03/2009

1	Professora Pesquisadora	Gostaria que vocês se apresentassem, dissessem a idade e há quanto tempo estudam aqui.
2	Maurício	Sou Maurício, tenho 12 anos. Estudo aqui há 02 anos
3	Eduardo	Eduardo 11 anos
4	Rodrigo	Rodrigo - 10 anos
6	Professora	Alguma vez vocês brigaram nesta escola?
7	Todos	Sim
8	Maurício	Minha Treta foi dentro do banheiro. Os meninos tavam discutindo, aí me chamaram pra ir lá ver e resolver. Aí era o Marcos e o Elivelton brigando. Aí eu cheguei lá e falei E aí meu, para de brigar aí meu! Aí o menino começou a chorar lá aí desceu todo mundo pra diretoria, o Gustavo deu risada da cara do Wilson (diretor), e o Wilson começou a falar lá com ele. O Wilson disse que era pra mim levar um bilhete, mas eu não levei Graças a Deus.
9	Rodrigo	A briga foi no banheiro, chegou o menino aqui (referindo-se ao Maurício), já deu um soco na cara do moleque, o moleque caiu e ele pisou na cabeça.
10		E a mesma briga
11		E a mesma!
	Pedro	Essa treta foi aqui no pátio. É outra. O moleque lá. Tava eu e o Maurício. Eu peguei, joguei a garrafinha assim e catou no moleque, aí o moleque veio se intrometer aí o Maurício foi e deu um murro na boca dele.

Anexo 2- Entrevista 02

Data: 31/03/2009

- 1 PP Então, lembram que vocês estavam conversando daquelas brigas que vocês tiveram. Uma foi no banheiro, outra foi não sei aonde. Então, a primeira ira coisa que eu percebi quando fui ver o que vocês estavam me contando É que em todas o Mauricio estava envolvido. Por que vocês chamavam ele?
- 2 Rodrigo Porque nós temos medo.
- 3 PP E porque que ele resolvia
- 4 Rodrigo Porque... tipo assim, e se o moleque for mais bravo do que nós aqui e só o Mauricio bate nele. Aí, nós temos medo.
- 5 PP Então, mas porque vocês chamaram o Mauricio
- 6 Rodrigo Por que (risos)...Porque assim eu não sei dizer não
- 7 PP Não E você (apontando para o Pedro) sabe dizer porque chamou o Mauricio. Chamou o Mauricio pra que
- 8 Pedro Ah não sei
- 9 PP Vocês me contaram da outra vez que ...
- 10 Rodrigo Pra ajudar pra ficar mais gente
- 11 Pedro Porque quando a gente briga ele.... A maioria das brigas a gente também... quando ele briga a gente também ajuda, quando a gente briga ele também nos ajuda.
- 11 PP Deixa eu falar outra coisa: as brigas fazem parte da rotina de vocês: Vocês brigam quantas vezes por semana
- 12 Rodrigo Nenhuma
- 13 Mauricio Até hoje nenhuma.
- 14 PP Ah.. ta bom! (rindo)
- 15 Rodrigo É verdade prô!
- 16 Mauricio Só de hoje que teve a porrada e aí eu entrei. Pra separar é lógico!
- 17 Rodrigo Foi das meninas
- 18 Mauricio Foi. Eu tomei um soco na cabeça professora, me arranharam.óh
- 19 PP O que aconteceu hoje. Me fala um pouco do que aconteceu hoje.
- 20 Pedro Eu não sei direito
- 21 Rodrigo Foi assim: uma menina na deu um.. ah.... isso eu não posso falar.
- 22 PP Pode falar é coisa útil.
- 23 Rodrigo Não conta prá ninguém não, né pro.
- 24 PP Não fala palavrão, né
- 25 Rodrigo Ah... então não posso falar
- 26 PP Uma menina falou um palavrão
- 27 Rodrigo Não falou um palavrão.
- 28 Mauricio È que ela fez aquele negócio lá que
- 29 PP Sei
- 30 Rodrigo É! Fez com o namorado da outra. Aí começaram a sair no pau.
- 31 PP Brigaram por causa de namorado
- 32 Rodrigo É
- 33 PP Eram duas irmãs ou não
- 34 Rodrigo Não. Eram duas amigas

35 Rodrigo Mas agora ta tudo bem Ela estão conversando...
 36 PP São aquelas que estavam ali, não:
 37 Mauricio É
 38 PP E você foi la pra separar, Mauricio
 39 Mauricio Foi. E tomei um soco (risos)
 40 Pedro E puxaram meu cabelo
 41 PP E você Pedro, foi fazer o que la no meio
 42 Pedro Separar.
 43 Mauricio Eu fui separar com meu irmão
 44 PP Quantos irmãos você tem
 45 Mauricio Eu tenho um irmão grande. O Walter
 46 PP Nesta escola Duas irmãs e um irmão Você é irmão do Walter
 47 M E. Por que você conhece ele
 48 PP O que ta na oitava
 49 M É
 50 PP Eu era professora dele na sétima. Não sabia que você era imao dele.
 Um que está na sétima, não na oitava. Sétima ou oitava
 51 M Não, na oitava
 52 PP Então não é o mesmo
 53 PP Vocês não brigaram mais desde a semana passada
 54 Não
 55 Não
 56 Pedro Só.... ontem a gente ia brigar.
 57 Vocês iam brigar Por que
 58 Silêncio
 59 Pedro Não sei, não tava na hora.
 60 PP O quê
 61 R Ele falou que não sabe porque não tava na hora.
 62 Pedro Eu só vi quando eles estavam discutindo.
 63 PP Você viu uma briga e você ia lá no meio
 64 Pedro É
 65 Rodrigo Ah eu tava nessa hora. Foi porque uma menina da minha rua tem um
 namorado, aí uma menina tava dando em cima dele, aí a menina da
 minha rua é mó folgadinha. Todo mundo ia bater nela. Aí nós subimos
 lá em cima e ela foi embora por aqui (apontando) porque estava com
 medo de apanhar das meninas.
 66 PP Você também participou da briga, ou não
 67 R Não. É porque assim... A menina, ela está na oitava série mas eu
 esqueci o nome dela
 68 PP Não quero saber da menina. Deixa eu falar uma coisa, vamos voltar
 naquela reunião:Eu queria saber então, não precisa me contar
 detalhes, eu queria saber como vocês se sentiram naquelas horas que
 vocês brigaram, o que vocês acharam daquilo
 69 Pedro Às vezes eu sinto que, tipo assim, quando é uma pessoa tipo maior do
 que eu assim, eu vejo que vou apanhar, as vezes eu me sinto
 poderoso que vou espancar tal pessoa.
 70 M Mas chega na hora e apanha...

71 P As vezes eu tenho medo.
 72 M Aí chega na hora e apanha.
 73 PP E você
 74 R Às vezes dá dó de quem ta apanhando....
 75 PP Às vezes dá dó
 76 P Às vezes, tipo assim,
 77 R Tipo quando tava brigando ali, pro, eu vi um moleque São Paulino, tipo segurou pra separar e não conseguiu
 78 PP Espera aí, não é pra contar história (interrompendo)
 79 R Saiu até sangue da menina....
 80 PP Ah é. E você, (apontando para o Eduardo)
 81 Pedro Tipo, quando essa pessoa ta brigando, aí eu fico com dó, vou ajudar essa pessoa.
 82 PP E como é que você ajuda:
 83 Pedro Ah... eu vou pra cima ou então eu tento separar.
 84 PP Tenta separar:
 85 Pedro É então, ou às vezes quando uma pessoa briga, que eu conheço e gosto muito dela assim como amigo, eu ajudo ela.... (inaudível)
 86 PP (Maurício sai do grupo) Maurício, não é pra sair daqui, senão quem toma bronca sou eu. Deixa eu falar uma outra coisa, lembra que você falou pra mim que quando você brigava tinha uma menina, tal, né... Eu queria que você falasse isso daí de novo
 87 M O que professora:
 88 PP Quando você briga, você briga por que:
 89 M Pra defender
 90 PP Eu sei, mas (inaudível) sempre acaba sendo com você, não é:
 91 M É.
 92 PP Então, pra que: Pra se sentir o valentão:
 93 M É. Pra me sentir o valentão, porque tem menina....
 94 PP Menina olhando:
 95 M É. Porque acha bonito.
 96 PP Entendi
 97 M Esperto
 97 PP Deixa eu perguntar uma outra coisa. Não tem uns negócios que vocês combinam, que nem quando a gente tava na sua sala (apontando para o Eduardo) o menino disse assim: vou bater nela porque ela não é do meu bonde.
 98 Eduardo Ah, foi!
 99 PP Então, como é que funciona isso daí
 100 R Assim professora...
 101 PP Vem mais perto, senão não...
 102 R É que a menina mexe com uma menina que é de um bonde...
 103 PP O que é bonde
 104 M É tipo uma família
 105 PP Família: o que é isso
 106 R Uma família pra andar, fazer boné...
 107 PP Um monte de amigo:

108 R Igual mostrou na TV, uns boné de família. Tipo...família Colômbia

109 M Mentira, Família Zica

110 R É família Colômbia, que marcava negócio.... não passou na TV

111 Pedro Passou

112 R Se pega isso, a mãe vai presa....

113 PP Mas o que é isso: esse negócio de família

114 P É prá andar junto....aquela história de mexeu com um mexeu com todos...

116 M Tem que falar com o diretor

117 PP Hum, tem diretor, tem tudo:

118 M Tem piloto

119 PP O que é piloto

120 M O cabeça

121 Ed É o que manda na... tipo que comanda

122 PP Entendi

123 R Professora, aí, tipo assim, eu vou começar meu bonde, eu falo com ele é eu sou o cabeça aí vai chamando mais gente, aí se um chega e fala eu posso entrar, aí fala com ele....

124 PP Entendi. Por exemplo, tem família aqui na escola:

125 M Tem

126 R Tem a Zica....

127 M Mas tá proibido entrar com boné.

128 R Só o boné, tipo assim, que não tá proibido é o que não tá com nome de família, tipo zona norte, não o nome da pessoa.

129 PP E o que família faz:

130 M Depende, mexeu com um, mexeu com todos.

P Eles andam junto, aí quando um moleque da outra família fala assim Você fica esperto, só porque você tá nessa família você vai se mostrar: Aí o outro fala: é isso memo. Aí começa a briga, se marca pelo computador, aí, nós vamos aparecer em tal lugar, aí vão as duas famílias e brigam.

- 131 PP Vocês já participaram de alguma
briga dessa:
- 132 R Não
- 133 M Eu já
- 134 PP Então me conta um pouco, conta
prá mim
- 135 M Deixa eu contar
- 136 PP Conta
- 137 M (inaudível) bonde
- 138 PP Bonde é a mesma coisa que
família:
- 139 M Não
- 140 PP Qual a diferença entre bonde,
família e gangue
- 141 M Ah deixa eu contar, foi assim óh,
meu irmão tava andando de
bicicleta com o Gilmar aí
chegaram dois meninos e
mandaram ele descer da bicicleta.
Aí o meu irmão falou: eu não vou
descer não. Aí o maluco colocou a
mão debaixo da blusa e falou que
era uma arma. Aí meu irmão falou,
não inventa pra dar uma de
arminha não, que não é arma, que
eu vi. Aí pegaram e deram um
soco na cara do meu irmão,
derrubaram ele da bicicleta e
foram embora. Eram em quatro,
pegaram dois e dois fugiram.
Pegaram dois, um com um bocado
de maconha na mão e o outro
preparando a seda. Aí pegaram e
bateram nele. Porque ele roubou
meu irmão e mentiu.
- 142 PP O que tem a ver negócio de
família nessa história:
- 143 M Porque se mexeu com um mexe
com todos.
- 144 R Com família é assim, Família Zica
e Família Trivelaro, aí marca
encontro, os dois brigam, aí bonde
com bonde.
- 145 Que nem ele é família Zica e eu
sou Família Pocamaro,
- 146 M Se ele me trombar ele me bate
- 147 PP Só de se encontrar, já bate. Vocês

		são de alguma família:
148	Todos	Não
149	PP	Ninguém aqui. Você é né Eduardo:
150	E	Não.
151	R	Eu era, do bonde Berimbau.
152	PP	E qual a diferença entre bonde, família e gangue:
153	R	Bonde é mais bravo, porque família com bonde não pode brigar.
154	M	Família e Bonde é a mesma coisa.
155	P	Gangue é mais um grupo de amigos que andam juntos assim e começam. Tipo assim, você tá passando, eu vou e já caio em cima de você, aí você já começa a falar um monte de coisa
156	Pp	Sei, não é uma coisa tão organizada.
156	R	Eu lembrei agora, bonde é assim, (inaudível)
157	PP	Não entendi direito, depois você explica melhor. Quais os problemas que vocês enfrentam aqui na escola:
158	M	O diretor.
159	R	O Diretor e as professoras, só você que é legal.
160	PP	O que as professoras fazem:
161	R	Ah, professora, é você vai trocar de lugar. Não vou não professora. Ontem a professora de português me tirou da sala de aula, eu fiquei aqui embaixo, fingindo que eu tava lavando minha mão pra eu não ir pra diretoria. Aí eu subi, fiquei no banheiro meia hora e não batia o sinal, aí fiquei sentado ali...
162	PP	Não é pra me contar história, eu quero saber os problemas.
163	R	É que as professoras são muito chatas.
164	PP	E você é legal:
165	R	Quando é legal comigo eu sou.
166	PP	E você Pedro, tem algum problema que você enfrenta aqui:

167 P Só o Diretor. Eu não faço nada o Rogerio (vice-diretor) pega no pé. Teve um dia que ele (apontando para o Maurício) levou advertência. Aí eu fui com ele pra diretoria, aí o Roger falou assim pra mim Presta atenção. Presta atenção que estou na sua cola, se você não andar na linha, sei lá o que ele falou lá..

168 PP Você nunca deu motivo pra ele:

169 P Ahnn

170 PP Você nunca deu motivo:

171 P Eu não fiz nada assim na escola.

172 R Um dia..

173 PP Não vai contar história.

174 R Não. Pro,

175 PP Mas ele tem a função aqui, de educar (para o Pedro).

176 P Ah, mas falar desse jeito comigo:

177 R O Diretor, falou que fui eu que chutei o lixo. Chutaram o lixo e derrubaram a carteira, aí , todo mundo veio me culpar.

178 PP Deixa eu falar, vocês tem medo de alguma coisa quando vocês brigam:

179 Todos Não

180 PP Mas vocês me falaram que tinham medo do diretor, tinham medo de se machucar, medo da mãe.

181 E Eu tenho medo da minha mãe

182 R Ah... eu tenho medo quando alguém me derruba porque eu não posso bater a cabeça. Porque eu fiz cirurgia.

183 PP E você, tem medo do que Pedro:

184 P Da minha mãe, só. Não, da minha mãe não. Ah, eu tenho medo do Diretor...

185 PP O que mais:

186 M Eu tenho medo da minha mãe me espancar no meio da rua (risos)

187 P Eu também, tenho medo dela me matar na porrada.

188 PP Ah, vai! É porque vocês tem respeito pela mãe de vocês, né:

189	M e P	Lógico professora.!
190	PP	Foi isso que eu percebi. Vocês têm medo que ela dê bronca, essas coisa, né:
191	M	Não,. Bronca não.
192	P	Bronca eu to sossegado.
193	R	Eu tenho mais medo da minha tia.
194	P	Igual ao dia que eu entortei um pneu, sem querer, e ela falou que ia me bater, chegou em casa ela não fez nada.
195	PP	Aí você perdeu o medo.
196	P	Aí eu perdi o medo.
197	PP	Vocês tem medo de apanhar, então.
198	P	Tinha. Eu tenho medo do meu pai, isso sim. Meu pai é mó fortão, mó musculoso.
199	M	Mas ele não é pai, é padrasto.
200	PP	Padrasto é pai. É igual.
201	P	É que ele dá a bronca parecendo que é meu pai de verdade. Ele pensa que é o dono da minha vida.
202	PP	E você Eduardo. Tem medo da sua mãe:
203	E	Não.
204	PP	E do seu pai.
205	P	Meu pai não pode me bater, ele é meu padrasto.
206	PP	Então, vocês têm medo do que, na verdade.
207	M	Só tenho medo de Deus.
208	PP	Vocês têm medo do Diretor, não tem: E quando o Diretor dá bronca:
209	M	Depende, se ele está errado eu dou bronca nele também.
210	PP	E se ele está certo:
211	M	Se ele está certo eu fico quieto. Agora, ele vir falar que eu estou com o capeta no corpo.Ah... eu vou contar isso pro meu pai.
212		(Inaudível)
213	Pp	Se vocês não se conhecessem o que achariam de vocês
214	P	Eu ia achar que às vezes

(inaudível)

215 R Eu ia achar, aquele moleque é mó folgado,

216 P Vai, você não é louco...

217 R Eu ia falar de mim.

218 PP É, ele ta falando dele. Você ia se achar folgado porquê

219 R Porque às vezes, eu brigo com os moleques

220 P É porque ele é muito folgado. Às vezes, tipo assim, deixa eu falar. A menina gosta de você, você gosta da menina, aí, você ta brincando com a menina aí vem um menino e atrapalha, dá raiva.

221 PP Aí você vai e bate nele.

222 P Lógico.

223 P Oxe, logo a minha família.

224 PP Aí você chama os amigos pra bater junto, ou bate sozinho.

225 R Igual professora, eu tava na quadra jogando futebol, o moleque logo me deu um no olho. Aí na saída o outro já foi brigar com o outro moleque e deu uma no olho também. Foi mó guerra.

226 PP Porque vocês brigam sempre na porta da escola

227 R Porque é fora da escola

228 P Porque se a gente briga aqui na escola o diretor pega nós. Aí se a gente briga fora....

229 R Mas a ronda escolar pega.

230 M Aí professora, você tá fazendo muita pergunta

231 PP Porque eu estou fazendo muita pergunta

232 R Você ta onde já pro

233 PP Eu tô aqui óh (apontando para o questionário)

234 R Caramba! Nós já falamos tudo isso:

235 PP É. É importante saber essas coisas, não é pra eu dedar vocês nem nada, eu quero saber pra minha pesquisa, o que vocês pensam da vida, não vocês, vocês

estão representando a juventude,
entendeu: Eu to aprendendo com
você, porque meu mundo é outro,
né: O meu, o da minha professora,
o das pessoas que estudam
comigo.

236 P Outra pergunta aqui, como vocês
resolvem os problemas de vocês:

237 M Na mão

238 P Na mão: então conta

239 M Na porrada

240 P Às vezes a gente, tipo assim,
conversa, às vezes é na porrada.

241 PP O Pedro é o que mais ta ajudando,
o Eduardo e o Maurício estão
muito quietos!

242 P Às vezes a gente vai na
porrada...às vezes a gente só
conversa.

243 PP Mas normalmente, como que é:

244 P Arrebentando.

245 PP Arrebentando: Dá um exemplo.

246 M Dando uma na cara! (faz gestos
de quem está batendo)

247 PP O que é isso, oh, ta fazendo
teatro: (risos)

248 R Professora, igual, quando....

249 PP Não me conta história.

250 R Professora, quando eles me
bateram, no outro dia eu já fui,
falei com ele aqui (apontando para
o Pedro), acho que foi ele primeiro
que eu falei, ae, desculpa, ae ele
já falou, firmeza, mas não faz mais
isso mais não. Aí eu pedi desculpa
pra ele e pedi pra todo mundo. Aí,
eu não lembrava que ele
(apontando para o Mauricio)
também tava, que ele tava com
uma blusa amarela. Aí eu falei,
desculpa aí. Aí eles começaram a
ser meus amigos.

251 M Minha blusa amarela é minha
paixão.

252 PP Ta, e aí você começou a andar
com eles (dirigindo-se ao Rodrigo)

253 R Aí eu comecei a andar com eles.

Não, não comecei a andar com eles. O moleque falou assim, anda com a gente pra você conhecer mais

254 P Não, mentira, mentira, falou assim

255 R Não falou não:

256 P Oh, se você não quiser apanhar, é só você andar com a gente.

257 PP Aí ele começou a andar a e já sabe com quem ele pode mexer.

258 P Não, mesmo assim, se ele mexer, ele não vai colocar nome de ninguém não. Só se tipo assim, alguém mexer com ele quando ele estiver andando com a gente. Aí nós vamos resolver. Mas se ele estiver andando sozinho e alguém for mexer com ele e ele colocar nosso nome no meio quem vai apanhar é ele.

259 PP Entendi, mas até a semana passada não era assim. Vocês falaram que se mexeu com um mexeu com todos. Vocês mudaram, então.

260 (inaudível)

261 PP Por exemplo, se eu sou de outro, vou e bato em você. Aí ele vai bater em mim também

262 P Não....

263 M Tipo, se ele falar assim, eu vou falar pro M te pegar.

264 PP E aí

265 M Aí vai apanhar do mesmo jeito

266 PP Não é pra por o nome.

267 M É. Se arrumar uma treta...

268 P Deixar eu perguntar mais uma dúvida. Como ficam essas brigas fora da escola: Vocês encontram essas pessoas no lugar que moram:

269 P Eu, ele (apontando para o M) e ele (apontando para o E) moramos perto. Eu moro num prédio e ele mora no outro só que ele mora lá trás.

270 PP Vocês moram tudo perto, né:

271 R Eu moro na Vila P (outro bairro).
 272 PP Então, quando vocês brigam fora
 da escola, como é:
 273 P Se a gente já resolveu, ta
 sossegado.
 274 PP Mas como é que resolve: Na
 porrada:
 275 R Assim professora, dependendo da
 porrada.
 276 PP Então bate e resolve, é isso:
 277 P Bate não. Bate (inaudível)
 278 PP Como que é resolver pra vocês:
 279 M Conversando.
 280 PP Fala a verdade M.
 281 E Primeiro a gente conversa, se não
 resolver.....
 282 M Conversando, agora, se não
 resolver a gente bate.
 283 PP Aí depois bateu e encontra lá onde
 vocês moram e fica tudo certo:
 284 M Sim.
 285 PP Não continua a briga:
 286 M Se ele quiser brigar, briga.
 287 PP O que é violência pra você P:
 288 P Violência pra mim: (silêncio). Tipo
 se você, por exemplo, se eu fosse
 um ladrão, aí você tava andando
 aqui na rua...
 289 M Violência pra
 mim...(interrompendo)
 290 PP Espera aí, agora é ele.
 291 M É matar, roubar, bater nos outros.
 292 PP É pra você: (apontando para o P)
 293 P É tipo.... (igual passa na
 televisão), eu tô andando, aí vem
 um rapaz do nada e começa a me
 bater.
 294 R Violência pra mim, prô, é aquele
 bando de virgem que fica
 quebrando todo o vidro e bate nos
 outros, sem motivo. Isso que é....
 295 PP E pra você, E:
 296 E Pra mim: Violência é uma coisa
 muito mal.
 297 PP Mas o que é:
 298 M (risos) É um bagulho doido. (risos)
 299 P Fala a verdade oh!

300 M O bagulho é doido professora, um bate no outro, aí o maluco se mata, depois dá um tiro na cabeça do outro, depois pega a mulher do outro. É sério!

301 PP E pixar a carteira da escola: É violência:

302 E Pixar: Não.

303 M Não, não é não.

304 PP Por que:

304 P Porque não.

306 R Porque a mesa não é viva!

307 PP É só com pessoa:

308 R É.

309 P Violência não é só com ser vivo não, porque tipo assim, violência é você... às vezes a professora vai e te dá uma bronca, aí você começa a chutar cadeira, chutar mesa, derrubar porta.

310 PP É violência: ? E o que o diretor faz quando vocês brigam?

311 M Ele xinga.

312 P Ele manda eu tomar...

313 PP Ele mandou você: Fala a verdade né:

314 P Ele já falou assim: você vai tomar suspensão, não advertência.

315 PP E quando sua mãe veio aqui, a sua mãe também, né E: O que a mãe de vocês fala dessa história:

316 M Eu já falei pro meu pai, que ele fica falando que eu estou com o demônio no corpo. O meu pai vai vir atrás dele.

317 PP Mas o que a mãe de vocês acha:

318 M Minha mãe não acha nada. Ela me bate....

319 P Eu tomo cintada...

320 PP Como vocês são fora da escola:

321 M Vândalos!

322 PP Por que, o que vocês fazem:

323 M Bagunça

324 PP O que é isso, vândalos:

325 M É aquele que dentro da escola se mostra uma coisa e fora se mostra outra.

326 PP O que se mostra dentro e o que se mostra fora:

327 M Na escola você mostra que é educado, na rua você se mostra um vagabundo.

328 PP O que é vagabundo:

329 P Uma pessoa que não faz nada.

330 M É! Sem educação.

331 PP Você é assim:

332 M Não.

333 PP Você falou que é vândalo:!

334 (silêncio...)

335 PP Fala de verdade, como você é fora da escola, você é camarada, você é briguento...

336 P Eu sou briguento!

337 M Eu sou briguento quando mexe comigo! Enquanto alguém não mexe comigo eu to quieto na minha.

338 R Eu brigo aqui na escola porque eu acho que estou seguro. Não brigo na rua porque os meninos chutam a minha cabeça.

339 PP Como é a relação de vocês com os professores:

340 P É boa

341 PP É boa: E a sua

342 M Dependendo, né: Se o professor for ruim Eu vou ser ruim

343 PP Como é ser bom ou ruim:

344 R Ser bom é brincar um pouquinho. Se tiver duas aulas, faz uma com lição normal e depois brinca na última aula.

345 PP E o que é ser ruim.

346 P Assim oh!

347 R Professora que passa muita lição e ainda tem duas aulas com a gente.

348 PP Eu já entendi isso aí. Eu quero saber da relação de vocês.

349 R Eu queria ter um pouquinho de brincadeira. E a relação assim, é se a professora for legal, eu até aceito, mas se for professora chata....

350 P Aí eu xingo ela...

351 PP Xinga:

352 M Eu não gosto de estudar não. Eu gosto da Denise Julião, da Márcia Helena, da Helena.

353 PP Se a professora te trata mal, você faz o que:

354 M Eu trato ela mal.

355 PP Xinga: Já xingou alguma professora:

356 M Já! Mas não foi daqui não. Eu falei que a mãe da professora era capeta.

357 E Eu xinguei a professora ontem. Não tem a professora de português: Eu cheguei na sala, porque eu tava ligando, aí eu entro na sala e ela falou menino vai sentar e pára de encher o saco, aí eu comecei a xingar ela.

358 PP Vocês sofrem algum preconceito aqui na escola:

359 M Eu sofro com o W(diretor)! (gritando)

360 PP Fala baixo.

361 M Eu sofro, e é pra ouvir mesmo.

362 PP Eu sei, mas o gravador ta gravando. Por que você sofre:

363 M Porque ele me xingou de capeta.

364 PP E você E, sofre algum tipo de preconceito na escola:

365 E Não

366 R Eu sofro, porque a professora falou na sala de aula: Na reunião ta todo mundo falando de você.

367 PP Isso é preconceito:

368 R É lógico.

369 Pp Você sabe o que é preconceito: Preconceito é quando você não gosta da pessoa sem motivo, né:

370 M É....quando alguém me xinga de macaco.

371 PP Vocês não deram motivo pra professora falar de vocês:

372 M Não.

373 PP Você ter brigado aquela vez, não foi motivo:

374 (inaudível)
 375 R O moleque da minhaoutra escola,
 todo mundo falava assim, ae
 negão beleza.
 376 PP Essa escola é dividida em grupos:
 O riquinho...
 377 M Tem.
 378 P Tem os filhinhos de papai.
 379 M Eles falam assim, não me bate, eu
 te dou dinheiro!
 380 PP Ai eles dão dinheiro.
 381 M É, aí a gente não bate nele.
 382 P È eles dão dinheiro senão a gente
 espanca, prô! Risos...
 Bateu o sinal e eles saíram.

Anexo 3 – Entrevista 03**Data: 28/04/2009**

01	PP	Quem é a pessoa mais importante pra você?
02	R	Minha mãe, minha família...
03	PP	Uma pessoa!
04	R	Minha mãe.
05	PP	Por que?
06	R	Porque ela que me pôs no mundo. Se não fosse ela...
07	PP	E como que ela é?
08	R	Às vezes ela é nervosa, às vezes ela é legal.
09	PP	E você Pedro?
10	P	Éehhh...Minha mãe.
11	PP	Por que?
12	P	Ah! Porque ela que me criou, ela que cuida de mim, ela que me dá roupa, sapato, essas coisas.
13	PP	E como ela é com você?
14	P	Ela é legal. Às vezes ela é legal, às vezes ela é chata.
15	M	Que é a pessoa mais importante da minha vida é Deus.
16	PP	Por que?
17	M	Porque se não fosse ele eu não estaria no mundo. E a segunda pessoa é minha mãe e o terceiro é meu pai.
18	E	A pessoa mais importante da minha vida é minha mãe. Por que ela me pôs no mundo.
19	PP	Agora, outra pergunta: quem é a pessoa que você mais admira?
20	E	Meu pai. Porque ele traz sapato pra mim, me dá as coisas.
21	PP	Mas o que ele faz que você acha que ele é uma pessoa super maravilhosa?
22	E	Silêncio...
23	PP	Ele é trabalhador....
24	E	É, ele é trabalhador. Ah, não sei.
25	PP	Tá bom. Você (dirigindo-se ao Mauricio)
26	M	Deus, porque ele é bom, ele perdoa a gente. Ele ensina nosso caminho...
27	PP	E uma pessoa do mundo real?
28	M	Minha mãe, porque ela é esperta e inteligente.
29	P	Meu padrasto. Ele me dá a maioria das coisas que peço, ele cuida de mim, é meu segundo pai. Eu gosto muito dele, ele é inteligente também.
30	R	Minha mãe porque quando eu tenho lição de casa ela que me ajuda, e a segunda pessoa é minha tia porque ela que dá minhas coisas. Ela deu tênis pra mim e uma “pá de coisa.”
31	PP	Se você pudesse ser outra pessoa daqui da escola, quem você seria?
32	M	Meu irmão. Porque ele é muito legal, ele é bonito, ele... ah.. eu gosto dele como irmão e ele gosta de mim e etc. Ele é muito legal, ele é esperto, ele é muito ligeiro e tem mais coisas.
33	PP	E você Eduardo?
34	E	Queria ser o Maurício. Por que ele é legal, porque eu bato nele (risos).

35	PP	E você?
36	R	Eu queria ser o menino que pega a Rita, pra “mim” namorar com ela de novo.
37	PP	E você
38	P	Eu queria ser o Mauricio. Porque tipo, quando eu vou arrumar briga, aí eu vou brigar bem, porque ele briga bem, ele é firmeza, quando eu quero alguma coisa, eu peço ele me arruma...
39	PP	O que vocês fazem no intervalo?
40	R	Brigar, beijar
41	M	Professora, às vezes “nós faz” arrastão.
42	PP	O que é arrastão?
43	M	É...cada um dá a mão e vai fazendo arrastão.
44	PP	Mas pega alguma coisa dos outros?
45	M	Não, não. Só empurra.... prá cair no chão
46	R	A gente não é ladrão não, prô.
47	M	“Nóis não é” ladrão professora, “nóis não é” bandido professora.
48	PP	E o que mais?
49	M	Às vezes, nós mexe com a meninas, bate na bunda delas...E o que zôo é a “Vanessa cabeça gorda, cabecinha gorda...”
50	E	Nois brinca, nois briga..
51	M	Nois pega o dinheiro das meninas prá comprar lanche. Ela dá dinheiro pra nois, ela dá bala.
52	P	Assim, não de roubar, entendeu?
53	M	Eu falo “me empresta um real?”. Aí ela dá.
54	E	No intervalo ? Nois briga, nois vai pra direção.
55	P	A gente briga, a gente bate. A gente bate num monte de gente. Às vezes a gente ta andando uma pessoa vai e mexe com nós, a gente vai e briga, vai pra diretoria, toma convocação igual eu tomei hoje...
56	PP	O que é a escola pra você?
57	M	A escola pra mim professora, é... sem a escola eu não sou nada porque hoje em dia nós só arruma emprego se for a escola então eu quero estudar. A escola é muito “bem”.
58	R	A escola pra mim, se não existisse a escola nós ia ficar na rua o dia todo. Não iria saber ler uma carta. Iria chegar uma carta de cobrança e ninguém ia saber nada, nem arranjar emprego.
59	P	Sem a escola eu não sou nada na minha vida. Dá pra você namorar, brincar e aprender mais coisa e etc.
60	E	A escola pra mim é tudo na vida, é muito legal. Faço muita bagunça.
61	PP	O que vocês aprenderam esse ano?
62	E	Sua aula. Os nomes.
63	P	Eu aprendi a ler e escrever que eu não sabia ler direito. Eu sabia ler um pouco, mas agora eu li tudo certinho. Aprendi a ter educação também. Só.
64	R	Eu aprendi que dia eu nasci e a fazer conta de dividir.
65	M	Foi a ter educação. Eu sempre tive mais agora eu estou mais. Não respondo sou educadinho.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)