

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC - SP**

**Miriam Márcia de Souza Santos**

*“Meu destino tá traçado. vou ser marginal”*

**A construção de sentidos-e-significados sobre a violência  
em escola pública**

**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

PUC - SP

**Miriam Márcia de Souza Santos**

*“Meu destino tá traçado. vou ser marginal”*

**A construção de sentidos-e-significados sobre a violência  
em escola pública**

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

**SÃO PAULO**

**2010**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## FICHA CATALOGRÁFICA

**SANTOS**, Miriam Márcia de Souza. *"Meu destino tá traçado. vou ser marginal"* A construção dos sentidos-e-significados da violência em escola pública São Paulo: 2010, 102 pp.

**Dissertação (Mestrado)** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**Área de Concentração:** Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

**Orientador:** Professora Doutora Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

**Palavras-chave:** Sentido, Significado, Violência, Escola, Família

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocópia ou por meios eletrônicos.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

Ass.: \_\_\_\_\_

Quando, seu moço, nasceu meu rebento  
Não era o momento dele rebentar  
Já foi nascendo com cara de fome  
E eu não tinha nem nome pra lhe dar  
Como fui levando, não sei lhe explicar  
Fui assim levando ele a me levar  
E na sua meninice ele um dia me disse  
Que chegava lá  
Olha aí  
Olha aí  
Olha aí, ai o meu guri, olha aí  
Olha aí, é o meu guri  
E ele chega

Chega suado e veloz do batente  
E traz sempre um presente pra me encabular  
Tanta corrente de ouro, seu moço  
Que haja pescoço pra enfiar  
Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro  
Chave, caderneta, terço e patuá  
Um lenço e uma penca de documentos  
Pra finalmente eu me identificar,

Chico Buarque

*"Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas quando parte nunca vai só nem nos deixa a sós. Leva um pouco de nós, deixa um pouco de si mesmo.*

*Há os que levam muito, mas há os que não levam nada" (Kalil Gibran)*

**Dedico este trabalho:**

A minha avó, **Margarida**, em presença divina, muito obrigada!  
Por seu grande esforço para que eu tivesse uma excelente educação.

A você, **Márcio**, meu marido, companheiro de muitas batalhas,  
presença, amor, incentivo em minha vida.

A vocês, meus filhos, **Cristiane, Kevin e Erick**, minhas maiores alegrias.

A vocês, **que desconfiaram da minha capacidade**. Afinal, se cheguei até aqui, também devo a vocês.

A Deus.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Para você, Angela, 'meu adorado pássaro', todo meu agradecimento pela dedicação, pelo carinho nas horas difíceis, por me deixar conhecer a pessoa maravilhosa que é, pelos muitos ensinamentos, pela constante preocupação, por me ensinar e acima de tudo, por me fazer sorrir.



## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que sempre me amou, com um amor particular e infinito: a quem dou toda glória por este trabalho.

A você, **Márcio**: por sempre me apoiar; por me fazer sentir amada, por acreditar em mim; por me incentivar em tudo; por assumir, em muitos momentos, minhas responsabilidades; por ser o pai que não tive; por ser meu companheiro de vida e acima de tudo, meu amigo. Por ter estado ao meu lado, me incentivando desde a minha graduação. Foi indispensável a compreensão e o imenso apoio e carinho que dispensava a mim, quando me via atordoada com diversas coisas para fazer, ou até mesmo quando queria desanimar. Acredito que, só pude chegar até aqui, porque pude sempre contar com você. Por você existir na minha vida é que foi possível concluir mais esta etapa.

A minha filha, **Cristiane**, minha melhor amiga: pela responsabilidade; por ficar no meu lugar de mãe quando precisei; pelo carinho e orações que sustentaram esta pesquisa; por entender meu desespero; por me incentivar e acreditar que seria capaz. Sinto muito orgulho de ser sua mãe. Obrigada por estar sempre ao meu lado.

Aos meus filhos **Kevin e Erick**, presentes de Deus na minha vida: por me compreenderem; por suportarem minhas irritações; por entenderem a minha ausência. Vocês são o motivo pelo qual eu luto tanto. E para mostrar que sempre existirão pedras no caminho e retirá-las depende somente de nós.

Aos meus sogros, **Belizário e Laodicéa**: pelas orações; pelo exemplo de vida e caráter; pelo apoio, e pelas palavras de consolo.

A todos os **meus professores do Curso Reflexão sobre Ação**, onde tudo começou, pelos valiosos ensinamentos. Em especial às professoras **Alzira da Silva Shimoura, Tânia Regina de Souza Romero e Heloisa Martins e Ortiz** pelo carinho, pelos conselhos, por terem sido minhas grandes incentivadoras no Mestrado e pela atenção que dedicaram a mim. Sinto muito orgulho de vocês.

À professora **Dr<sup>a</sup> Vera Lucia Cabrera Duarte**: por mostrar o seu lado meigo e humano; pelo olhar atento e sensível com que leu o meu trabalho e pelas preciosas contribuições.

A todos os **funcionários e professores do LAEL**, em particular a **Maria Lúcia e Márcia**, pela atenção e solicitude com que sempre me trataram.

À minha adorada orientadora, **Profa. Dra. Ângela B. C. T. Lessa**: obrigada por sempre acreditar em mim e aceitar me acompanhar nesta pesquisa. A sua doçura interminável,

sua persistência e credibilidade na minha capacidade contribuíram com o meu crescimento pessoal: pelos obstáculos que me ajudou a ultrapassar, facilitando o alcance de meus objetivos; por ‘existir’ na minha vida; pela paciência e amizade; por me aconselhar e me incentivar a caminhar; pela liberdade que me proporcionou durante a pesquisa; pela orientação segura e competente, cujos ensinamentos e atitudes serviram de referência para as minhas próprias escolhas. Graças a sua orientação segura, a sua disponibilidade e ânimo para ouvir todas as minhas dúvidas e inseguranças, a sua disposição imensa para propor novos caminhos é que este trabalho cresceu. Sempre a respeitei e admirei muito, desde a primeira vez que a vi. Fica aqui minha eterna gratidão e um imenso gostinho de quero mais. Pena que acabou. Sentirei muito sua falta.

**Aos colegas do LAEL**, amigos, interlocutores, verdadeiros parceiros na (re) construção da minha prática como professora e pesquisadora. Tenho muito orgulho de ter sido amiga de vocês. Em especial, a **Lucy, Arlete, Jane e Juliana**, companheiras de curso, por terem me ajudado a manter a calma e me incentivado nos momentos difíceis, oferecendo seus ombros e atenção, mesmo quando estavam ocupados com o próprio Mestrado.

À **direção e professores da Escola Estadual Milton Cruzeiro**, que me acolheu de braços abertos contribuindo para o meu trabalho, em especial, a **Márcia Alves Pereira** pela oportunidade para a realização desta pesquisa. Aos alunos, meu reconhecimento pela disponibilidade com que atenderam à minha solicitação.

À minha nova amiga, **Edna Oliveira do Carmo**, amizade imprescindível na vida de qualquer ser humano. Foi indispensável a compreensão e o imenso carinho com que me ouviu falar todo o tempo. Obrigada por existir na minha vida.

A **Jacqueline Sant’Anna**, pelo carinho, rapidez e critério com que revisou este texto.

Mais uma vez, em particular, ao **meu marido** e aos **meus filhos**, por terem estado ao meu lado, com gestos e palavras. Tudo que fiz foi para mostrar para vocês que não importa de onde viemos, mas sim, onde queremos chegar.

## RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar a compreensão dos sentidos-e-significados de certas vivências de alunos de uma escola pública, localizada na zona leste de São Paulo, cujo cotidiano é marcado pela violência. Mais especificamente, estudamos como as vivências em contextos de violência permeiam o cotidiano da escola, tornando-se constitutiva de atitudes e comportamentos agressivos dos alunos entre si e destes em relação aos agentes escolares. Buscou-se caracterizar o ambiente escolar como espaço de interação, no qual a violência simbólica e a agressão física se cruzam. Participam da pesquisa 7 professores, o professor coordenador pedagógico e a pesquisadora-formadora, mais 6 alunos da 6ª e 7ª série do Ensino Fundamental. Assim, a investigação abriu possibilidades para se pensar na escola e na família como espaços de mediação de conflitos e de convivência da diversidade cultural e social. Centrado em uma metodologia de pesquisa interpretativista crítica (Moita Lopes, 1994), este estudo permitiu aprofundar questões referentes à educação e à afetividade, ancorado na Teoria Sócio-Histórico-Cultural e discute os seguintes pressupostos teóricos centrais: a mediação no ensino-aprendizagem e desenvolvimento (Vygotsky, 1934/2003; Newman e Holzman, 2002; entre outros), os sentidos e os significados (Vygotsky, 1934/2001; González Rey, 2000; Aguiar, 2000; Bakhtin; 1929-30/1992; entre outros) e as emoções e os sentimentos (Vygotsky, 1930/2004; Aguiar, 2006; González Rey, 2005; entre outros); para constatar quais são os sentidos-e-significados, os participantes foram analisados pela organização topical (Koch, 1998). Os dados revelam que há fortes indícios de que comportamentos agressivos presentes na escola, na maioria das vezes está vinculado à carência afetiva dos alunos.

**Palavras-Chave:** Sentido, Significado, Violência, Escola, Família

## ABSTRACT

This research aims at investigate the comprehension of sense-and-meanings of certain experiences of students at a public school located in São Paulo, whose daily life is marked by violence. More specifically, we study how the experiences in contexts of violence permeate the daily life of students, becoming a constituent of aggressive attitudes and behaviors of students with one another and for staff schoolchildren. We sought to characterize the school environment as a space for interaction, in which symbolic violence and physical assault intersect. Participating in this research 7 teachers, teacher pedagogical coordinator and researcher-trainer plus 6 students from 6th and 7th grade on. Thus, the investigation opened up possibilities for thinking about school and family as a place of conflict mediation and the coexistence of social. Centered and cultural diversity in a critique of methodological search interpretive (Moita Lopes, 1994), this study further issues relating to education and affection, anchored in the Theory Socio-Cultural History, and discuss the following key theoretical assumptions: the mediation in the teaching- learning and development (Vygotsky, 1934/2003; Newman and Holzman, 2002, and others), senses and meanings (Vygotsky, 1934/2001; González Rey, 2000; Aguiar, 2000; Bakhtin; 1929-30/1992; and others) and the emotions and feelings (Vygotsky, 1930/2004; Aguiar, 2006; González Rey, 2005, and others) to see what the senses-and-meanings, participants were studied by the topical (Koch, 1998 ). The data reveal that there is strong evidence that aggressive behavior at school, in most cases is linked to students' lack of affection.

**Key-words:** Meaning,Senses,Violence,School,Family

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>19</b>
1.1. Aprendizagem e o Desenvolvimento Humano .....	19
1.1.1. Sentido -e- Significado .....	23
1.1.2. Afeto e cognição.....	26
1.1.3. Linguagem, discurso e regras.....	30
1.2. Violência .....	32
1.2.1. Violência e Família.....	35
1.2.2. Violência e Escola .....	39
1.2.3. Violência e Identidade .....	42
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA .....</b>	<b>47</b>
2.1. Pesquisa Interpretativista .....	47
2.1.1-Contexto da pesquisa .....	48
2.2. Participantes .....	49
2.3. Instrumentos: Entrevistas Semi-Estruturadas .....	52
2.4. Procedimentos para Coleta e Tratamento de Dados .....	53
2.4.1. Encontros com Professores em HTPCs .....	54
2.4.2. Encontros com os alunos .....	55
2.5. Procedimento para Categoria de Análise .....	57
2.6. Garantia de Credibilidade .....	58
<b>CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>60</b>
3.1. Sentidos-e- Significados do Supertópico Violência para os alunos .....	60
3.1.1. Sentidos-e-Significados do Subtópico A participação da família .....	62
3.1.2. Sentidos-e-Significados do Subtópico Não Participação da família.....	64
3.1.3. Sentidos-e-Significados do Subtópico Responsabilidade da educação é da escola.....	65
3.1.4. Sentidos-e-Significados do Subtópico a Agressão Física em Grupo.....	67
3.1.5. Sentidos-e-Significados do Subtópico o Professor como Modelo.....	69
3.1.6. Sentidos-e-Significados do Subtópico a Necessidade e a Importância de Aplicação de Regra.....	70

3.2. Sentidos-e-Significados do Supertópico Violência para os Professores .....	74
3.2.1. Sentidos-e-Significados do Subtópico Participação da Família.....	75
3.2.2. Sentidos-e-Significados do Subtópico Não Participação da família escola.	76
3.2.3. Sentidos-e-Significados do Subtópico Desconhecimento da resolução do problema dentro da escola .....	78
3.2.4. Sentidos-e-Significados do Subtópico a Necessidade e a Importância de Aplicação de Regras.....	79
3.3. Conclusão da Análise.....	82
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>90</b>
 <b>ANEXOS</b>	
 <b>ANEXO I:</b> Pauta do 1º Encontro com os Professores.....	98
<b>ANEXO II:</b> Pauta do 1º Encontro com Alunos.....	99
<b>ANEXO III:</b> Pauta do 2º Encontro com Professores .....	100
<b>ANEXO IV:</b> Pauta do 2º Encontro com Alunos.....	101

## LISTAS DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Resumo dos Procedimentos Utilizados para Análise de Dados .....	<b>59</b>
<b>Quadro 2:</b> Sentidos-e- Significados do Supertópico Violência para os alunos.....	<b>61</b>
<b>Quadro 3:</b> Sentidos-e-Significados do Subtópico A participação da família.....	<b>62</b>
<b>Quadro 4:</b> Sentidos-e-Significados do Subtópico Não Participação da família.....	<b>64</b>
<b>Quadro 5:</b> Sentidos-e-Significados do Subtópico Responsabilidade de Educação é da Escola.....	<b>65</b>
<b>Quadro 6:</b> Sentidos-e-Significados do Subtópico a Agressão Física em Grupo.....	<b>67</b>
<b>Quadro 7:</b> Sentidos-e-Significados do Subtópico o Professor como Modelo.....	<b>69</b>
<b>Quadro 8:</b> Sentidos-e-Significados do Subtópico a Necessidade e a Importância de Aplicação de Regras.....	<b>70</b>
<b>Quadro 9:</b> Resumo da Organização Tópica dos sentidos-e-significados dos alunos sobre a Violência.....	<b>73</b>
<b>Quadro 10:</b> Sentidos-e-Significados do Supertópico Violência para os Professores .....	<b>74</b>
<b>Quadro 11:</b> Sentidos-e-Significados do Subtópico a Participação da Família.....	<b>75</b>
<b>Quadro 12:</b> Sentidos-e-Significados do Subtópico Não Participação da família .....	<b>77</b>
<b>Quadro 13:</b> Sentidos-e-Significados do Subtópico Desconhecimento da resolução do problema na escola .....	<b>78</b>
<b>Quadro 14:</b> Sentidos-e-Significados do Subtópico a Necessidade e a Importância de Aplicação de Regras.....	<b>79</b>
<b>Quadro 15:</b> Resumo da Organização Tópica dos sentidos-e-significados dos professores sobre a Violência.....	<b>81</b>
<b>Quadro 16:</b> Síntese dos Subtópicos reveladores dos sentidos-e-significados dos alunos nos encontros.....	<b>82</b>
<b>Quadro 17:</b> Síntese dos Subtópicos reveladores dos sentidos-e-significados dos professores nos encontros.....	<b>82</b>

## ***INTRODUÇÃO***

*"Nenhum ser humano nasceu com impulsos agressivos ou hostis e nenhum se tornou agressivo ou hostil sem aprendê-lo."*

*(Ashley Montagu).*



## INTRODUÇÃO

Durante todos os anos em que atuei como professora de inglês, sempre procurei não me acomodar na rotina da escola e sim, buscar novos caminhos para tentar resolver os problemas que enfrentava. Porém, nunca pensei em conduzir uma investigação sobre a questão da violência que havia no meu contexto de atuação. Entretanto, depois de algumas tentativas de identificar e delimitar meu problema de pesquisa dei início à investigação sobre a violência. A partir daí, passei a perceber a enorme responsabilidade que assumi e algumas questões passaram a fazer parte de minhas preocupações: como trabalhar a questão da violência na escola? Como chamar a atenção para um problema tão grave? Por essas questões, iniciei a minha busca e procurei ouvir outras vozes a respeito do assunto.

Parti então do pressuposto de que quanto mais melhoramos as interações entre os indivíduos, mais positivos podem ser os efeitos da inclusão escolar e da formação dos alunos como cidadãos que assumem responsabilidades sobre seus atos e que convivem na sociedade respeitando e sendo respeitados pelos outros. Mas, embora eu tivesse a constante preocupação com minhas ações na escola, muitas vezes me surpreendia fazendo coisas que, no final, pareciam contribuir para a ocorrência de práticas violentas na escola. Meu grande desafio era, então, entender os fatores que desencadeavam a violência e conduzir ações que auxiliassem no seu combate e isso foi o que realmente motivou esta pesquisa.

Considerando que contamos com salas, na maioria das vezes, bastante heterogênea, é muito difícil termos a percepção das necessidades dos alunos, principalmente aqueles que dão trabalho. Na maioria das vezes só os percebemos quando fazem algo que nos chamam a atenção ou põe em prática algum comportamento agressivo e, por vezes, não estamos atentos a esses "chamados", pois estamos atendendo o que nos parecem ser outras prioridades e assim, sem perceber, contribuimos para que esses alunos se sintam ignorados e excluídos.

Outrossim, esse processo de inclusão ou exclusão de alunos é dialético e contraditório, porque envolve não apenas o desejo, mas também o querer incluir e não poder.

O presente trabalho discutirá alguns olhares sobre a violência na escola, ou seja, os sentidos-e-significados da violência em escola pública, sob a ótica dos professores e dos alunos.

Há alguns trabalhos voltados para a violência na área de educação (Abramovay e Rua, 2002; Sposito, 2001; Waiselfisz, 2002; Charlot, 2002; Lopes Neto e Saavedra, 2003 e Fante, 2005, dentre outros) que em seus estudos abordaram principalmente a questão da incidência de alunos com comportamentos violentos na escola, olhando por uma perspectiva socioeconômica.

Especificamente no Programa LAEL, de onde parte esta pesquisa, encontramos dois trabalhos: um deles é o de Pinheiro (2004) que investigou a relação entre o discurso pedagógico e o comportamento violento dos alunos, tendo como suporte teórico a Teoria da Atividade Sócio-Histórica e Cultural e o outro é de Millius (2010), que em seus estudos investigou o comportamento agressivo de adolescentes nas escolas. O foco desta última foi a interpretação dos sentidos-e-significados dos alunos a respeito da violência e os impactos de tais sentidos-e-significados na identidade deles. Embora esse trabalho seja o que mais se aproxima desta pesquisa, é preciso ressaltar que esta investigação está voltada para a violência praticada pelos alunos pela perspectiva não somente deles, como também dos professores. Esse é, portanto, o nicho que esta pesquisa ocupa.

Analiso, portanto, os sentidos-e-significados sobre a violência em reuniões com professores e em encontros com os alunos o que justifica esta pesquisa estar inserida na Linguística Aplicada (doravante LA), especificamente na área de Linguagem e Educação, embasada num paradigma sócio-histórico, por estar calcada na relação indivíduo e sociedade.

A LA, por ser um modo de investigação transdisciplinar, problematizador e no qual a linguagem tem um papel central (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), não se restringe apenas a uma análise lingüística, mas sim, à análise de uma linguagem produzida por pessoas no contexto escolar e à interpretação dessas produções reais de linguagem, adotando-se uma perspectiva interdisciplinar. E segundo Moita Lopes (2006), podemos dizer que esta pesquisa está ancorada na LA, porque tem a centralidade na linguagem da escola e faz o estudo dos problemas de linguagem do homem no mundo em que está inserido. Então, como ciência social, a LA não pode ficar à margem de questões sociais (Moita Lopes, 1996:19-20; 2006a), dos

questionamentos das práticas e da transformação delas. Em vista disso, a proposta do fazer pesquisa em LA se associa com a metodologia aqui apresentada, porque não se trata de levar apenas o conhecimento aos grupos marginalizados, mas de construir a compreensão da vida social com eles, em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los (*ibid*, 1998:113-127; 2006a:96).

Esta pesquisa está situada nos paradigmas Construtivista e da Teoria Crítica, por usar os espaços de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) para favorecer aos professores e alunos com oportunidade, ao dominarem seus próprios discursos, de se tornarem sujeitos e não objetos do processo sócio-histórico. A partir desse domínio discursivo, passam a entender as contradições do processo social e, em virtude disso, percebem que podem transformar suas ações, por meio de um processo constante de reflexão, de crítica e de problematização dos discursos. Isso também implica tensões, conflitos, negociação e o diálogo como foco central, o que consiste num processo compartilhado de avaliação, questionamento dos conceitos, dos objetivos, das escolhas e das compreensões. Desse modo, é possível relacionar as teorias e as práticas sócio-histórica e culturalmente constituídas na escola, conforme propõe Magalhães (2007), porque esse é um processo que se preocupa com a formação do homem no mundo e, mais especificamente com a violência, buscando assim, uma reinvenção social (*ibid*, 1998:113-127).

Com vistas a dar conta de minhas inquietações, este estudo tem como objetivo compreender os sentidos-e-significados da violência para professores e alunos de 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, em uma escola pública, localizada num bairro da Zona Leste do Estado de São Paulo. A partir do objetivo proposto, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são os sentidos-e-significados que os alunos têm sobre a violência?
2. Quais são os sentidos-e-significados que os professores têm sobre a violência?

Este trabalho está estruturado em três capítulos: Fundamentação Teórica, Metodologia de Pesquisa, Análise e Discussão dos Dados. O primeiro capítulo se inicia com a Teoria Sócio-Histórico-Cultural e o desenvolvimento humano (Vygotsky, 1934/2003); Sentido-e-Significado; Afeto e cognição; Mediação, (Vygotsky,

---

1934/2001; González Rey, 2000; 2006; Aguiar, 2000; 2001; 2006; Bakhtin; 1929-30/1992; 1992/ 2000, Leontiev, 1978).

Posteriormente, discuto a Linguagem, o discurso e as regras (Vygotsky, 1932/2002; 1934/2001; Wertsh 1985; Daniels 2002; Bakhtin 1929/2000; Bernstein 1987; entre outros). Por último, discuto as questões de Violência, Violência na família, Violência na escola e Violência e identidade sob o olhar da sociologia e da filosofia, embasadas nos conceitos teóricos de Pinheiro&Almeida 2003; Michaud 1989;Freud 1987; Adorno, 1988; Abramovay & Rua 2003 ; Debarbieux 1998;Kitzinger 1989; Sposito 1998;entre outros .

No capítulo II, apresento a escolha metodológica, descrevo o contexto, os participantes e os procedimentos adotados para a análise e coleta de dados.

No capítulo III mostro a descrição e a discussão dos resultados da pesquisa, ancorados nas teorias apresentadas no capítulo I.

Por último, faço uma avaliação do processo de pesquisa frente aos meus objetivos e perguntas e apresento reflexões que possam contribuir com pesquisas futuras, esperando abrir espaços para o crescimento de novos estudos nessa área.

## CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem por objetivo discutir os sentidos-e-significados que professores e alunos têm sobre a violência. E para o desenvolvimento desta pesquisa temos como um dos focos a Teoria- Sócio- Histórica de Vygotsky (1934/2003), que se fará presente em grande parte da discussão deste trabalho.

Com a intenção de situar melhor o leitor e delimitar este trabalho nos apoiaremos em algumas categorias vygotskianas, a saber : Teoria-Sócio-Histórica; Sentidos-e- significados; cognição e Afetividade e mediação.

Feitas as discussões dessas categorias, consideraremos o olhar da sociologia, pautado em questões relativas à identidade (Kitzinger 1989; Giddens 1997, dentre outros) e à violência (Abramovay e Rua, 2002; Sposito,2001; Waiselfisz,2002; Charlot,-2002; Lopes Neto e Saavedra,2003 e Fante,2005, dentre outros), conceitos que subsidiarão a compreensão desta pesquisa.

### 1.1. Aprendizagem e o Desenvolvimento Humano

Neste capítulo, apresentamos os pilares teórico-metodológicos desta pesquisa, destacando sua importância para compreensão, análise e discussão dos dados.

Iniciaremos com a Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) que considera a sociogênese como processo básico do desenvolvimento humano, na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas.

Neste cenário teórico, Vygotsky (1934/2002) buscou, a partir dessa perspectiva, construir o que chamou de uma nova psicologia que refletisse o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade em que este se insere.

Com a preocupação de encontrar métodos para estudar o homem como unidade de corpo e mente como ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico, Vygotsky nomeou os sujeitos como: históricos, datados, concretos,

marcados por uma cultura, gerador de ideias e consciência e que, ao produzir e reproduzir a realidade social, ao mesmo tempo se constitui e é por ela constituído.

Assim, a busca pela transformação do mundo, pela reflexão sobre seus atos e pela transmissão de sua história são objetivos e a capacidade de mudança do ser humano é o que o diferencia de outros animais, visto que, ao estar inserido nessas atividades mediadas, passa a se constituir como pessoa.

Ainda para Vygotsky (1934; 2001), o desenvolvimento humano ocorre do nível social para o nível individual, o que significa dizer que no desenvolvimento humano existe a necessidade de apropriação da experiência do outro, para que possa existir a experiência individual.

Em seus estudos, Vygotsky não se limitou somente aos fenômenos psíquicos em si, mas analisou a atividade prática, a partir das concepções marxistas, pensando na transformação e reorganização dos indivíduos. Desta forma, ele se baseou na concepção de atividade prático-crítica, levando adiante o método de instrumento-e-resultado, segundo o qual a capacidade humana se desenvolve e transforma totalidades. E é por meio dessa atividade que o homem ao mesmo tempo em que transforma o mundo, também se transforma. (Newman e Holzman, 2002:54-55).

Para explicar as relações entre os sujeitos, Vygotsky (1932/2002) destacou que, as origens das formas superiores de comportamento consciente, devem estar presentes nas relações sociais que o indivíduo apresentar em seu mundo exterior durante a atividade prática.

Também dentro deste quadro teórico, Leontiev (1982/2004), amparado nas ideias do materialismo histórico, procurou explicar o desenvolvimento humano, tendo em vista a necessidade da realização de um estudo psicológico concreto da consciência. Analisando os processos psíquicos, ele decidiu então começar a seguinte analogia, partindo do caráter mediado por ferramentas e passou a destacar o instrumento como elemento central de mediação das funções psíquicas. Leontiev (1977) procurou explicar o desenvolvimento humano, não somente pelo trabalho, mas pela forma como o homem o realiza e também como se ele apropria da cultura, acreditando que esse processo de apropriação é sempre ativo, ou seja, o indivíduo age no mundo pela atividade.

A explicação desse processo possibilitou a Vygotsky definir uma importante categoria das práticas sociais internalizadas pelo homem: a mediação.

Desta forma, a ação mediada mostrou que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada por elementos que se interpõem entre o sujeito e o meio: os instrumentos e os signos (*op cit*, 1934/2003).

Para entendermos, então, o processo de mediação, precisamos entender o funcionamento das funções psicológicas superiores (ações intencionais, pensamento abstrato e lógico, memorização ativa, imaginação e atenção voluntária), cujas origens devem ser buscadas nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens, posto que a mediação entre as funções psicológica superiores e as inferiores é possível por meio da estrutura social, já que: “Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (*ibid*, 1929/2000: 24).

Com base nessas ideias, Vygotsky atenta para o fato de que não é suficiente ter o instrumento biológico da espécie na realização de uma tarefa, se o indivíduo não puder participar de ambientes e práticas específicas que o conduzam a uma aprendizagem. Sendo assim, o indivíduo não se desenvolve sozinho com o passar do tempo, visto que ele não tem instrumentos para percorrer o caminho do desenvolvimento e isso dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposto ao longo da vida.

Então, ao considerarmos a mediação no desenvolvimento psíquico do homem, é importante ressaltarmos a visão de instrumento, por meio da qual Vygotsky constata que “as raízes genéticas do pensamento e da linguagem humanas eram distintas e só se cruzavam em determinada etapa” (Leontiev, 1982/2004: 455) e conclui que na ontogênese o uso do instrumento requer uma operação intelectual de outra espécie, pois o homem pode empregar o signo funcionalmente (linguagem). Assim, nas palavras de Aguiar (2001:100), a linguagem, sendo produzida social e historicamente, é um instrumento que tem um papel fundamental no processo de constituição dos homens.

Os signos, por sua vez, também foram entendidos por Vygotsky como instrumentos convencionais de natureza social, como meios de contato entre o indivíduo e o mundo exterior, além de também consigo mesmo e com a própria consciência (Aguiar, 2001:100).

Ainda segundo Vygotsky (1932/2002), é por meio da linguagem que: a cultura é transmitida, o pensamento se desenvolve e ocorre o desenvolvimento humano. E esse avanço contínuo não determina apenas os processos biológicos ou genéticos, por conseguinte, o meio em que estamos inseridos cultiva grande importância no desenvolvimento do homem.

Nessa perspectiva, a consciência, além de ter uma dimensão individual estabelecida, também é elaborada a partir da dimensão social e esta é constituída por meio de uma transformação no processo interpessoal, de natureza intrapessoal (1934/2002: 132).

Dessa forma, ao tratar das relações intrapessoais, Vygotsky leva em conta o lado afetivo-volitivo, no mesmo nível a ser transportado para a consciência, mostrando sua relevância no processo de compreensão entre as pessoas. Nesse sentido, em suas experiências com crianças, relatou que o aparecimento de obstáculos na realização de uma atividade, intensificariam o uso da fala com o objetivo de pedirem auxílio, como planejamento de uma resolução de problemas, tendo como conseqüência a transformação do instrumento em pensamento Vygotsky (1987/2000).

Também em seus estudos, Vygotsky (1988), apresenta a importância da instituição escolar como um espaço fundamental de desenvolvimento intelectual do indivíduo. Visto que, para ele, é na escola que o processo de internalização, o que permite ao sujeito a capacidade de uma nova situação de aprendizagem.

Sendo assim, a escola tem a missão de propiciar e contribuir para a formação de conceitos científicos do aluno, cabendo a ela organizar e estimular o seu desenvolvimento intelectual, despertando e dirigindo seus processos psíquicos.

Já Schneuwly (1994), citando Vygotsky, afirma que o desenvolvimento é alimentado por influências externas, mas possui leis próprias e, nesse sentido, a presença de um parceiro mais experiente, seja ele um colega, um professor ou um adulto, é a motivação para novos constructos e um dos maiores fatores para a ocorrência do estabelecimento de conflitos instaurados nessas interações.

Desses desdobramentos postulados por Vygotsky (1932/2002), especialmente o que diz respeito ao homem e ao mundo construídos historicamente e mediados por instrumentos, Vygotsky, Luria e Leontiev, ao final dos anos vinte do século passado, buscaram o estudo da consciência humana.

Podemos concluir então, que a linguagem tem um papel decisivo na constituição da cultura, na estruturação do pensamento e no ensino-aprendizagem e desenvolvimento, como o maior instrumento psicológico de mediação (Vygotsky, 1934/2003; 1934/2001). Nesse sentido, a linguagem atua transformando a totalidade e propicia aos indivíduos meios de se apropriarem dos bens materiais e culturais,



disponibilizados pelos seres humanos, tendo como função a criação e recriação de sentidos-e-significados, os quais discutiremos a seguir.

### **1.1.1. Sentidos-e-Significados**

Discutir a linguagem e os processos de internalização, bem como a apropriação dos bens materiais e culturais disponibilizados pelos seres humanos, nos remete a pensar na questão da violência no contexto escolar e no desenvolvimento de alunos com comportamentos agressivos.

Partimos então do princípio de que todos os alunos são diferentes e de que, por este fato, terão comportamentos diferentes. E, tendo em vista que o foco deste trabalho é levantar, a partir das seleções lexicais, como o sujeito configura uma realidade, ou seja, como produz sentidos e se modifica, far-se-á necessária uma discussão sobre o sentido-e- significado.

Quanto ao sentido de uma palavra, ele é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, é uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. Já significado é apenas uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (Vygotsky 2001, p.465).

Ainda de acordo com Vygotsky, para uma criança, o significado de uma palavra apresenta-se conforme a percepção que ela tem não só das coisas que a cercam, como também do mundo em que ela vive. E nessa fase inicial do desenvolvimento infantil, para a criança, a palavra tem função apenas nominativa, portanto, indicadora, dentro do seu universo de percepção.

Nesse sentido, a funcionalidade da palavra como signo ou instrumento psicológico só virá para a criança posteriormente, em uma fase mais avançada do seu desenvolvimento, quando os significados passam a ser formados pelos processos psicológicos superiores, como: a memória, atenção, discriminação, comparação e abstração. Enquanto na fase anterior, a formação dos significados pauta-se por processos elementares.

Para Vygotsky, do ponto de vista psicológico, “conceito é um ato de generalização” (2000: 246), portanto, é no conceito que reside aquilo que há de mais abstrato de um referente. É, também, algo essencial, possível de ser universalmente

---

compreendido de modo mediado, sem a referência imediata. O conceito, então, é produto das operações lógicas e é resultante do desenvolvimento dos processos psicológicos, cujas raízes prendem-se às relações sociais que o sujeito estabelece. Mas, tudo isto dentro de um contexto histórico-cultural, em que o sujeito opera tornando-se parte integrante do desenvolvimento da linguagem.

Em termos psicológicos, Vygotsky afirma que o desenvolvimento dos conceitos e o desenvolvimento dos significados da palavra são o mesmo processo, apenas com nomes diferentes (2000: 268).

Na mesma linha de Vygotsky, Leontiev e Luria entendem o significado como uma produção histórica, como resultado das relações objetivas estabelecidas pelo homem, as quais são concretizadas pela palavra. E assim, Luria define significado como um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Diz ainda o autor que este sistema pode ter diferente amplitude de alcance dos objetivos por ele designados, mas sempre conserva 'um núcleo' permanente, um determinado conjunto de enlaces (2001: 45). Luria faz ainda uma distinção em que, segundo ele, "sentido é o significado individual da palavra separado deste sistema objetivo de enlaces".

Vygotsky, Leontiev e Luria, então, compreendem que o sentido é algo que se relaciona com as vivências afetivas dos sujeitos. Sendo assim, um indivíduo escolhe o sentido que deseja dar a uma palavra, de acordo com a situação e as possibilidades de uso dela, conforme as condições histórico-culturais. Daí concluiu-se que o significado refere-se a uma representação social, histórica e cultural de uma realidade humana, consubstanciada na linguagem, isto é, o sentido estará sempre vinculado ao motivo e ao objeto da atividade de quem a desempenha, e conforme as condições histórico-culturais do ser humano. Portanto, as significações, sendo o reflexo da realidade e a mediação entre o homem e sua consciência, torna possível a concretude dos sentidos.

Ainda segundo Leontiev, a significação é a forma como um determinado homem chega a dominar a experiência da humanidade, de forma reflexiva e generalizada (Leontiev. 1983: 235). Entretanto, as significações sofrem alterações de acordo com as transformações histórico-culturais que vão se processando ao longo da história do ser humano e ao longo de sua atividade vital, além dos sentidos que o homem vai dando a esta atividade através do tempo. Além disso, essa atividade humana, segundo Leontiev (1978), constitui-se de um conjunto de ações, mas a necessidade objetiva, ou o motivo

pelo qual o indivíduo age, não coincide com o fim ou resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da sua prática.

Dessa forma, é somente por meio de suas relações com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. Não é, portanto, cada ação que se justifica pelo motivo da atividade, mas o conjunto delas que precisa manter coerência com o motivo. Assim, o significado das ações de todos os indivíduos que participam de uma atividade é apropriado por eles, fornecendo a essas ações o sentido correspondente ao seu significado. Em vista disso, no decorrer da experiência social, o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de entender a realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir, que se transformam com o desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre os homens, para a produção da sua sobrevivência. Nesse sentido, tanto Leontiev (1978:271-273), como Vygotsky (1991b: 97-101) apontam essa ação mediadora dos homens no processo de apropriação e objetivação. Portanto, a mediação realizada entre professor e aluno, no que diz respeito a comportamentos agressivos, apresenta especificidades, ou seja, é qualitativamente diferente, por ter como finalidade específica aperfeiçoar a apropriação de instrumentos culturais básicos, que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual.

Assim, no ambiente escolar a relação entre o professor e o aluno pode ser considerada um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico e, ao se levar em conta o objetivo da atividade do professor e o comportamento dos alunos, é preciso descobrir o que os motiva, em outras palavras, qual o sentido desta atividade para ambos. E tomando essas considerações, todo o pensamento engloba uma tendência afetiva e volitiva, pois ao levar em conta que toda frase dita tem um pensamento por trás (Vygotsky, 1934/2001, p.479), para a aproximação dos sentidos subjetivos de um sujeito, é preciso ir além das significações dadas *a priori* em seu discurso. O que significa dizer que os sentidos subjetivos do discurso do sujeito não estão na sua fala direta e, por isso, precisam ser trabalhados, com base em hipóteses e considerando a história vivida dos sujeitos, em sua multiplicidade de contextos, na forma de uma configuração subjetiva do próprio sujeito (González Rey, 2006).

Por fim, é importante destacar que esta análise só é possível porque tanto os sentidos como os significados existem sempre numa relação dialética (Aguilar, 2006:13), ou seja, embora existam diferenças entre eles, não podemos compreender uns sem os outros. Sendo assim, ambos serão objetos de análise, posto que um dos aspectos-chave deste trabalho é levantar quais são os sentidos-e-significados da violência dos alunos e demonstrar como o sujeito configura a realidade, de modo que produza sentidos e se modifica. Far-se-á então necessária uma discussão sobre cognição e afeto.

### **1.1.2. Afeto e Cognição**

A discussão sobre afetividade é de suma importância para este trabalho, uma vez que nosso objetivo principal é investigar os sentidos-e-significados sobre a violência, atribuídos a alunos e professores. Para tentar apreender os sentidos desses sujeitos, é necessário nos aproximarmos de suas bases afetivo-volitivas (desejos, necessidades, interesses e impulsos, emoções) de suas falas (Vygotsky, 1934/2005, p.187).

Vejamos então como Vygotsky nos mostra seu posicionamento a respeito da união entre as dimensões cognitiva e afetiva, no funcionamento psicológico quando nos aponta:

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dissermos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantém certa relação com nossos sentimentos (p. 126).

Aqui Vygotsky parece concordar com Spinoza (1677/2003), quando diz que o homem tem poder sobre os afetos e que a razão altera a ordem e as conexões das emoções, fazendo-o concordar com a ordem e com as conexões dadas por ela.

Quanto à afetividade, esta atua num sistema complexo, juntamente com os conceitos, como a raiva, por exemplo, que não é exatamente igual em todos os lugares. Este sentimento, constituído historicamente, se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos, restando traços biológicos e estabelecendo assim, a emoção (Vygotsky, 1930/2004: 127).

A palavra afetividade vem do latim *affectu* (afetar, tocar) e nela é incluído um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de sentimentos, emoções e paixões.

Um aspecto fundamental, então, a ser considerado na esfera afetiva é a importância do caráter cultural e histórico no desenvolvimento humano, pois o psiquismo (intelecto e afeto) tem sua gênese nas relações sociais (González Rey, 2000), na atividade do sujeito (Aguiar, 2001:132; González Rey, 2005) e não pode ser reduzido a algo objetivo ou a uma operação do externo-interno.

Desta forma ao imaginarmos a forma de atuação do sujeito em uma atividade concreta, precisamos considerar suas necessidades e seus motivos, pois ele é interativo, consciente, volitivo, sempre parte de qualquer contexto atual em sua rede social e tem caráter emocional e ativo: ele/a é parte de diferentes experiências (González Rey, 2000a).

Essa tentativa de resgate do papel do sujeito na dialética sentido/significado, objetividade/subjetividade é uma condição essencial para compreender a constituição da psique humana. Já que as emoções não são vistas apenas como um sistema de operações, mas como um sistema complexo e não há como distinguir entre as influências externas e a organização psicológica; ambos os momentos estão juntos numa nova qualidade da configuração subjetiva da experiência (*ibid*, 2000a). Nesse sentido, a subjetividade é uma forma de organização da psique que tem no sentido subjetivo sua principal unidade constitutiva (*ibid*, 2005), pois o sujeito não apenas se apropria e reproduz o social mas atribui o movimento da dimensão de sua subjetividade (Aguiar, 2007).

Ainda nesse sentido, González Rey (2000a; 2005) aponta que se as emoções fossem um mero sistema de operações, não teríamos múltiplas emoções e necessidades contraditórias, muitas vezes em um único sujeito e em uma única atividade, ou não teríamos tanta dificuldade de entender categoricamente o que está por trás da ação de um sujeito.

As emoções estão conectadas às ações, por meio das quais o sujeito é caracterizado no espaço de suas relações sociais. Sendo assim, a vivência da pessoa, é constituída historicamente, gera um conjunto de emoções, que por sua vez geram necessidades. Estas, portanto, são os estados produtores de sentido responsáveis por levar o sujeito a atuar de forma particular no mundo, porém nem sempre esse sujeito

---

terá o controle e consciência desse movimento na constituição de suas necessidades (González Rey, 2005, pp.241-254).

A partir daí, como podemos estabelecer uma relação entre alunos com comportamentos agressivos e a afetividade?

Na perspectiva Vygotskiana, os alunos se constituem e são constituídos a partir de suas relações com o meio, e há processos complexos relacionados à cognição-afetividade, os quais vão além do conteúdo e do intelecto. Nesse caso, o ambiente desempenha um papel relativo no desenvolvimento da criança, dependendo de sua interação. Isso nos remete a *perezhivanie* (experiência emocional), entendida por Vygotsky como a integração entre os elementos cognitivos e afetivos, a qual sempre pressupõe a presença de emoções e determina que tipo de influência uma situação ou um ambiente terá sobre a criança. Ele usou este conceito para enfatizar a totalidade do desenvolvimento psicológico da criança, integrando os elementos internos e externos em cada estágio do desenvolvimento.

Essa relação próxima entre a *perezhivanie* e a rede complexa de estados afetivos, constituídos e dinâmicos da criança (o mundo das necessidades dela, suas aspirações, desejos e propósitos em interação e correlação com as oportunidades de satisfação), deve ser conhecida para entendermos a natureza das influências externas no desenvolvimento psicológico.

Dentro dessa perspectiva, a subjetividade não pode ser considerada como algo do exterior para o interior, pois as condições objetivas são particularizadas por um sujeito único constituído pela sua história. Essa subjetividade, então, é social e individual, afetiva e cognitiva, intra e interpsicológica, consciente e inconsciente, externa e interna (González Rey, 2000a). Portanto, nesse processo, o indivíduo, em sua história única, suas configurações subjetivas múltiplas e diversas, é um elemento ativo, constituinte e ao mesmo tempo constituidor do social (González Rey, 1999; 2005; 2006; Aguiar, 2001; 2001a).

Em outras palavras, o contexto social e histórico, o meio em que vive suas práticas sociais e valores construídos ao longo do processo de sua evolução humana, exerce influência na constituição e desenvolvimento das crianças. Sendo essas vivências (*perezhivanie*) que suscitem sentimentos negativos e positivos. Numa educação familiar, por exemplo, os pais podem criar um elo no qual haja sentimentos positivos ou não, por parte dos filhos, e assim suscetivelmente em relação à escola. Se o filho/aluno

tem dúvida, ele espera que os pais/professores lhe deem uma atenção necessária. Dependendo da maneira como os pais /professores respondam a esse aluno, ele apresentará sentimentos positivos ou negativos em relação à sua conduta ou disciplina, ao próprio pai/ professor e também aos colegas.

Tendo em vista esta perspectiva, é essencial que a escola possa identificar que sentidos (Vygotsky, 1934/2001) esses alunos atribuem à escola e que relação existe entre esses alunos e suas famílias, os quais expressarão seus sentimentos, determinados por essa relação, ou seja, dependendo de como essa relação é construída na escola e/ou família, poderá desencadear comportamentos agressivos ou não.

Se os pais/professores tiverem uma postura de só criticar e não dar a atenção que os jovens necessitam isso fará com que eles adquiram sentimentos negativos em relação à escola e à família, pois são esses os sentidos que eles terão atribuído a essa relação família/escola. Dessa maneira, os sentidos, que nos auxiliam a analisar o subtexto emocional das falas, são centrais para a análise da *perezhivanie* (Mahn e John-Steiner, 2000:7).

De acordo com Vygotsky, (1926/2004) “o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida para qualquer trabalho educativo” (p.145). O trabalho familiar e pedagógico precisa propiciar aos alunos/filhos que eles não só pensem em disciplina, mas que possam senti-la, considerando os aspectos emocionais tão importantes quanto o da inteligência e vontade”. Além dessa relação entre a cognição e as emoções, Vygotsky (1926/2004: 146-147) destaca também que é tarefa da educação, o ensino do domínio das emoções, pois, para ele, se não dominarmos as emoções elas podem ser expressas de modo perturbador e destrutivo. Assim, o grande desafio para os pais e professores é compreender, ou melhor, se conscientizar de que suas reações emocionais ou afetivas, suas interações em sala de aula, bem como estas vivências afetam a aprendizagem deles. E também estar ciente da importância do controle das emoções na formação dos alunos como indivíduos no mundo, trabalhando não só com os conteúdos, mas também a educação do comportamento emocional (Vygotsky, 1926/2004).

Para compreender essas relações do homem com o mundo e com outros homens, Vygotsky, aborda o estudo da consciência humana, produzida na atividade transformadora concreta que discutiremos a seguir.

### 1.1.3. Linguagem, Discurso e Regras

Vygotsky define a linguagem como instrumento privilegiado de mediação do homem com o mundo, então ela se constitui num “*objeto central da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento*” (Vygotsky, 1932/2002:35) quando nos aponta:

A linguagem da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.

Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (Vygotsky, 1932/2002: 34).

De acordo com o autor, para expressarmos essas formas humanas de comportamento, usamos signos, definidos por ele como meios de adaptação auxiliares para solucionar problemas psicológicos, tais como: comparar, memorizar, escolher, dentre outros. Acrescenta-se que a linguagem é uma operação dependente do uso de signos construídos na interação social e no contexto sócio-histórico que contorna as relações entre os indivíduos (Vygotsky, 1932/2002: 70).

Dessa forma, o autor nos mostra que a linguagem é o próprio meio pelo qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorrem num processo individual, mas ao mesmo tempo, profundamente social. A linguagem para Vygotsky é, portanto, a ferramenta que possibilita o desenvolvimento mental do sujeito, porque ela exerce funções que organizam e planejam o pensamento, além de nortear a vida em sociedade através da comunicação.

Já Wertsch (1985: 103) define a linguagem como: “*um veículo para se aprender sobre o mundo e uma das coisas a se aprender sobre o mundo*”.



E Daniels (2002), embasado em Vygotsky, também atribuiu importância à linguagem como instrumento de mediação entre os homens e entre o homem e o mundo social.

Essas definições nos levam a crer que a linguagem é produto das condições históricas relacionadas ao contexto em que se inserem.

Enquanto Bakhtin (1929/2000), ao discutir, em sua perspectiva dialógica, argumenta que o estudo da língua deva ser conduzido considerando-se sua natureza viva e articulada com o social, pela interação verbal. De acordo com ele, é na linguagem que aparece de maneira clara e completa o aspecto semiótico e o papel contínuo da comunicação social condicionante.

O referido autor buscou discutir a articulação da linguagem como veículo ideológico que ultrapassa as intenções dos indivíduos na interação social, ou seja, é através da palavra que apresentamos nossos pensamentos, ideias e sentimentos.

Nessa perspectiva, a linguagem não é livre e nem isenta de ideologia, visto que as palavras não são individuais, mas estão carregadas de outros discursos e de outras histórias. Assim são mediadas as relações que constituem a vida.

Bakhtin nos chama a atenção para a importância da linguagem, não só como meio de proporcionar a vida e se desenvolver na sociedade, mas de provocar mudanças e transformações.

Segundo o autor, a linguagem é constituída da própria linguagem, à medida que as palavras e as sentenças, unidades linguísticas abstratas, da língua, são inseridas em enunciados completos e se recriam em sentidos que traduzem as posturas individuais dos falantes nas situações concretas de comunicação discursiva. A linguagem constitutiva dos próprios sujeitos, à medida que estes interagem: com os outros durante as situações de comunicação discursiva, com sua consciência, com seu conhecimento do mundo, e em última análise, com eles próprios, que se completam e se constroem continuamente nas suas práticas discursivas e nas dos outros (Bakhtin, 1930/1992).

Bernstein (1987), embasado em Bakhtin, discute como o discurso se estrutura nas relações entre pessoas, na intenção de se comunicar com os outros e com o mundo. Dedicou-se a estudar também a comunicação entre indivíduos, com foco na organização, nos modos de controle e nas mudanças dos princípios de comunicação.

E Pinheiro (2006), seguindo a mesma linha de Bernstein (1987), fez uma discussão sobre como o discurso regula as ações e os comportamentos dos sujeitos em sociedade. Seu trabalho aponta para a violência instituída como razão, quando há o

predomínio de um discurso sobre o outro, ou seja, quando o discurso regulatório, entendido como mais forte e presente do que o discurso instrucional.

Os trabalhos realizados por Bernstein (1987) evidenciaram como o discurso se constitui e é constituído pelas relações de poder e controle que regulam a comunicação dentro de formas específicas de interação.

Nessa perspectiva, Bernstein (1987) aponta dois níveis de interação entre os indivíduos: o *nível estrutural* e o *nível interacional*. O *primeiro*, utilizado para analisar a *divisão social do trabalho* e forma de classificação, ou seja, as pessoas passam a ser classificadas de acordo com a divisão de papéis. O *segundo* utilizado para se basear nas relações sociais e na forma da estrutura, pois dependendo da estrutura caracterizada por uma comunidade, determinados princípios são gerados. Esses princípios distribuem o poder e o controle social. Sendo assim, o nível estrutural se refere à divisão de papéis na comunidade e o nível interacional se refere ao controle social e às relações entre as pessoas.

Desta forma, Bernstein (1987) direciona a ideia de que a formação de significados sociais depende da distribuição do poder e dos princípios de controle que regulam as relações sociais em cujos contextos elas estão em funcionamento.

Na medida em que discute o discurso como ferramenta produzida na *atividade humana*, Bernstein (1987) aponta a importância dos *papéis* e das *regras* na constituição das relações humanas na sociedade. E estes conceitos são importantes para analisar os dados, principalmente, porque o pesquisador foca suas lentes no discurso e, neste trabalho, interessa-nos discutir como os sentidos dentro do grupo são construídos por meio da linguagem de seus participantes. Sendo assim, uma discussão, sobre a violência, se faz presente.

## **1.2. Violência**

Genericamente podemos identificar o termo violência como: “a qualidade do que é violento; ação ou o efeito de violentar, de empregar a força física ou intimidação moral contra alguém; ato violento; crueldade e força. Cerceamento de justiça e direito; coação, opressão, tirania” (Houaiss, 2001, p.286).

Nas línguas latinas existe uma ambiguidade que permeia o emprego da palavra como poder e dominação, quando amplia a natureza da violência, abrangendo atos que

resultem dessa relação de poder, incluindo as ameaças e intimidações, além da negligência dependendo da forma como é aplicada e aceita (Pinheiro & Almeida, 2003).

Sendo assim, passou a significar uma ruptura qualquer da ordem ou qualquer emprego de meios para impor uma ordem. Portanto, pode ser entendida e sentida com uma diversidade de formas. Nesse caso, não parte de um único, mas de uma multiplicidade de sujeitos. Desta forma, nesta pesquisa, recorreremos a pensadores que nos auxiliaram na compreensão do sentido da violência, como nos aponta Yves Michaud:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em grau variável, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 1989, p.10-11)

Já Freud (1987, p.162) aponta que o homem já tem uma predisposição inata de ser violento e essa violência é facilmente banalizada, pois os atos violentos são internalizados como normais quando ocorrem frequentemente. Sem saber exatamente da sua gênese para encontrar uma solução, normalmente aplicam-se medidas provisórias na tentativa de amenizar a problemática. Esta tomada de decisão quando mal administrada, pode causar um problema ainda maior.

Outra definição que nos ajudou no esclarecimento do tema foi a de Chauí (1985), que aponta a violência como a ação de “coisificar” o sujeito, isto é, uma violência caracterizada pela passividade, muitas vezes anulando o outro.

Na mesma linha, Adorno (1988), também se refere à “coisificação”- ao apontar que essa conversão do sujeito em objeto anula e impede a atividade do outro. Segundo Adorno, a violência é uma forma de relação social que se expressa através de comportamentos na sociedade num dado momento histórico. Essa violência vivida entre diversas categorias profissionais, crianças e jovens, homens e mulheres transforma o sujeito em objeto, negando-lhes valores universais como o direito a liberdade, igualdade e a vida reduzindo e anulando a manifestação desses direitos dos indivíduos resultando na coisificação.

De acordo com o Relatório Mundial sobre a violência (Organização Mundial da Saúde- OMS, 2002) Violência é:

Uso intencional da força física ou do poder, real ou ameaça, contra si próprio ou outra pessoa, ou contra o grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Relatório Mundial, 2002, p.5).

Esse relatório divide a violência em três tipos: 1) Violência auto infligida (comportamento suicida e auto - abuso), 2) violência interpessoal [...] infligida por uma pessoa ou por um pequeno grupo de pessoas [...]; e violência coletiva [...] infligida por grupos maiores como Estados, grupos políticos organizados, grupos de milícia e organizações terroristas [...]"

O documento descreve também a violência interpessoal com categorias que abrangem outras duas subcategorias: violência da família e de parceiros incluindo a violência contra a mulher, criança e adolescentes, idosos e portadores de deficiência, ocorre preferencialmente dentro de casa ou ambientes privados e violência comunitária sendo aquela que ocorre entre duas pessoas de um mesmo parentesco fora de casa: violência juvenil que inclui as ações aleatórias de violência, estupro ou ataque sexual por estranhos; violência institucional que inclui as escolas, locais de trabalho, asilo ou prisão.

Portanto, levando em consideração o Relatório Mundial, concluímos que a violência é multicausal, algumas de suas formas são mais perceptíveis que outras, mas possuem raízes profundas na história cultural humana, se considerados os fatores biológicos e externos que explicam algumas predisposições para a agressão; fatores estes que interagem com o contexto, como os familiares, comunitários, sociais e históricos. Desta forma, a interação sujeito-contexto não permite a simplificação de apontar causas para a violência no sujeito ou no ambiente em que o indivíduo se insere.

A violência urbana interfere na vida social, prejudica a qualidade das relações, interferindo na qualidade de vida das pessoas. Como podemos observar em: gangues, pichações, depredação do espaço público, agressões verbais e físicas que compõem o quadro da perda desta qualidade de vida.

O aumento significativo da violência tem afetado todos os segmentos da sociedade, não deixando de lado nem a instituição escolar e nem a instituição familiar. Alguns estudos realizados apontam que a maioria das vítimas e praticantes da violência são as crianças e os adolescentes marcados por um conjunto de fatores sociais, envolvidos na questão e, se suas premissas estiverem corretas, podemos considerar sombrias as perspectivas da sociedade brasileira nos próximos dez a quinze anos (Abramovay & Rua, 2003). Mas afinal, qual seriam então as causas que contribuem para que os jovens se tornem tão agressivos na sociedade?

Aguiar (2007), diz que as causas da violência podem ser muitas e que não é fácil descrever todas, pois não existem dados estatísticos concretos acerca de jovens atores e alvos de agressividade. No entanto, o Instituto Nacional de Estatística (INE) apresenta alguns dados onde são detectadas as problemáticas em crianças e jovens. Nesse estudo, segundo a autora, no ano de 1998 foram acompanhadas crianças e jovens em risco num total de 2.979 indivíduos, todavia esse número quadruplicou em 2001. São apontados como situações de risco: a negligência, abandono escolar, absentismo escolar, maus tratos, dentre outros. Como condutas desviantes são enumeradas: a prática qualificada como crime, uso de bebidas alcoólicas e drogas, agressão escolar e outras

Assim, este estudo vem reforçar a relevância desses contextos sociais dos jovens como fatores desencadeadores de comportamentos violentos. Dessa forma, a discussão sobre a violência escolar poderá percorrer múltiplos caminhos, mas a compreensão sobre ela dependerá da aceitação da complexidade na relação sujeito/contexto.

Agora que já discutimos a violência, passamos para a discussão que relaciona a violência e a família.

### **1.2.1. Violência e Família**

Ao discutirmos sobre as relações humanas, apontamos o envolvimento de todos os setores da sociedade e muitas vezes, algumas reações apresentadas no indivíduo podem ser decorrentes do comportamento aprendido durante o processo de formação da sua personalidade. Assim, pode-se inferir que as relações no ambiente familiar influenciam em todas as situações sociais existentes no cotidiano.

Segundo Engels (1880), o termo "família" é derivado de "famulus" (escravo doméstico), expressão inventada pelos romanos para designar um novo organismo

social que surgia entre as tribos latinas, ao serem introduzidos à agricultura e à escravidão legal. Esse novo organismo caracterizava-se pela presença de um chefe, que mantinha sob seu controle a mulher, filhos e certo número de escravos, com domínio de vida e morte sobre todos eles, o *pater potestas*. Desde então, o termo família tem designado instituições e agrupamentos sociais bastante diferentes, entre si, do ponto de vista de sua estrutura e funções. Tais grupos e instituições, ao longo da história, não tiveram necessariamente a reprodução cotidiana ou geracional como função específica ou exclusiva e, em muitos momentos, desempenharam simultânea e prioritariamente, funções políticas e econômicas.

De modo geral, a família é unidade de reprodução social e, como tal, nas palavras de (Bourdieu,1998), "tem papel determinante na manutenção da ordem social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social". Segundo esse autor, a reprodução social representa a transmissão da herança familiar para os filhos mediante difusão de diversos tipos de capital, distribuídos do seguinte modo: capital simbólico, capital econômico, capital cultural, capital social e capital escolar, processo por meio do qual se estabelecem vínculos entre gerações.

Knobel (1992, p.19) diz que a família é um dos grupos primários e naturais da nossa sociedade, nos quais os seres humanos vivem e conseguem se desenvolver, pois de acordo com ele, é na interação familiar que se faz a prévia e social, determinada pelo meio em que vive e se configuram as personalidades morais, éticas e cívicas da comunidade adulta. Sendo assim, a personalidade depende da formação que o sujeito tem na primeira instituição na qual o indivíduo se insere, ou seja, na família. Ela representa tudo o que uma pessoa foi, é, e provavelmente será. Em outras palavras, de acordo com o que o indivíduo vai vivenciando, vai formando e modelando sua personalidade.

Nesse sentido:

A família é de extrema importância para o indivíduo, como também pode ser um foco destrutivo e mórbido de sua vida, pois é nela que o indivíduo nasce, cresce, vê o mundo e aprende a ser ela mesma.

Capellato (1999, p.6-7)

Na mesma linha, o Relatório da UNESCO para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, afirma que "[...] a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo,

assim como a transmissão dos valores e normas" (1996: p.95). No entanto, com todas as transformações sociais e a necessidade de trabalho, os pais chegam em casa cansados e muitas mulheres ainda tem sua jornada duplicada, uma vez que é responsável também pelos afazeres domésticos. Nesse caso, a criança e/ou o adolescente ocupa-se assistindo televisão, brincando sozinha, jogando no computador, entre outras atividades individualizadas, sem receber a atenção devida de um adulto.

Knobel (1992, p.20-21) descreve: *"No presente momento estamos assistindo a profundas mudanças na estrutura familiar e suas correlações internas e externas [...] e essas mudanças estão provocando problemas de comportamentos agressivos em crianças e adolescentes"*.

Embora seja de responsabilidade dos pais a continuidade na transmissão de valores, é cada vez mais comum que os jovens de hoje adquiram a sua identidade, não só dentro das famílias, mas, principalmente, fora, por meio de discursos variados que ela poderá ou não integrar. Por esse motivo, os pais, recebendo informações de todos os lados, na ânsia de acertar na educação dos filhos acabam errando em seus cuidados, por não impor a eles nem limites e nem regras. Nesse sentido, Capellato (1999, p. 6-7) aponta:

[...] sendo família a única instituição afetiva que existe, e vivendo sem regras claras, corre o risco de trazer para seu seio uma relação triste e agressiva para seus membros [...].

Ainda nessa temática, Velho (1996) diz que o que agrava ainda mais essa problemática é a grande dificuldade que os pais muitas vezes tem de orientar seus filhos, visto que já perderam a autoridade, a confiança e credibilidade por causa de seus exemplos negativos.

Sabemos que a adolescência é uma fase conflitante e é nesse período que os jovens precisam de apoio familiar e social, pois é vital reconhecer que a verdadeira independência não se constrói de um dia para o outro, visto que os valores serão apenas internalizados, após um longo processo pelo qual o indivíduo passa. Quando abordamos os conflitos na adolescência, notamos que a maioria das pessoas culpa pela atual anarquia familiar apenas o sistema capitalista, argumentando que os pais andam muito ocupados para perceber as mudanças que ocorrem na vida de seus filhos, mas na realidade o que acontece é que não existe uma compreensão desses fenômenos. Assim, não sendo compreendidos não podem ser aceitos. E mais grave ainda, não podem ser

orientados. Desta forma surgem os conflitos, pois a enorme barreira de incompreensões dificulta ou até impossibilita um entendimento mútuo (Velho, 1996).

Nesse sentido, os comportamentos agressivos apresentados por crianças e adolescentes não podem ser entendidos como mais uma fase da vida que passa sem deixar sequelas. Eles merecem uma atenção redobrada, porque, o que talvez pareça algo simples, pode na realidade ser muito grave, originando problemas como a violência escolar. Ainda nessa linha de pensamento, Hebe Tizio (1997:92-102) aponta a ocorrência da violência na escola devido a uma educação deficitária por parte da família ou pelo meio em que vive. De acordo com ela, as condições precárias fazem com que os jovens adquiram condutas de acordo com o que vivenciam, tornando-os, portanto, jovens com ausências de referências positivas.

Isso fica claro, ao abordamos a questão do "bullying": parece ser brincadeira entre crianças, no entanto apresenta resultados alarmantes quando não mediados. Porém, a família não pode demitir-se do seu papel e atribuir responsabilidades a outros agentes educativos na formação das crianças e adolescentes (UNESCO, 1996:1995). No entanto, ela transfere à escola toda a educação dos filhos, desde o ensino das disciplinas específicas até a educação de valores, a formação do caráter, além da carência afetiva, já que muitas crianças trazem de casa, esperando que o professor supra essa necessidade (Szymanski, 2003, p. 74).

Na realidade, o que ocorre é que essa gênese da problemática não está apenas no cerne da família e nem da educação, visto que a família de hoje repassa à escola em grandes parcelas. Restará então, a essas instituições abrirem suas portas, pois ambas estão encarregadas do desenvolvimento da criança e do adolescente em todos os aspectos possíveis, a fim de desenvolvê-los em seus aspectos morais e éticos.

No que diz respeito aos valores morais, podemos dizer que eles compõem ou não a personalidade de uma pessoa, podendo variar muito entre as culturas dentro de uma sociedade. Sendo assim, até que ponto a violência pode ser aceitável? Em muitos lugares a recusa de atitudes violentas soa como covardia. O que definirá e o que poderá ser valorizado e aceito depende das escolhas intencionais de cada um.

Ao mencionarmos a violência escolar, pensamos nas diversas respostas entre o que é ser violento e em seus diferentes contextos sociais. Desta forma, justifica-se a discussão da violência com a distinção, pois seus sentidos-e-significados variam nos



contextos. Sendo assim, deixamos de lado a violência no contexto familiar, passamos agora para outro contexto, a violência na escola (Szymanski, 2003, p. 77).

### **1.2.2. Violência e Escola**

Diretores do Sepe (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação) denunciaram ao Ministério Público Estadual a agressão de alunos contra uma professora, diretora da escola municipal General Humberto de Souza Mello, há uma semana, no Maracanã, zona norte do Rio. Segundo o Sepe, a diretora foi atacada com socos e pontapés ao tentar apartar briga entre cerca de dez estudantes com idades entre 12 e 17 anos, no pátio da unidade. Após a agressão, os alunos depredaram as instalações da cozinha da escola.

(Jornal Agora, 20 de Maio de 2010)

Os meios de comunicação, frequentemente retratam acontecimentos violentos protagonizados pelos alunos na escola. Cada vez mais a instituição escolar enfrenta dificuldades relacionadas a problemas internos em sua gestão e também de fatores externos como a exclusão, o desemprego, a pobreza, entre outros. Isso faz com que aumente a necessidade da realização de pesquisas sobre a violência nas escolas. As dificuldades de se enfrentar as diferentes modalidades que a violência ocupa, variam de acordo com o ambiente.

Em relação as suas diferentes modalidades (Charlot, 1997; Debarbieux, 1996; Abramovay, 2002) alguns autores apontam a importância de adotar tal perspectiva, já que existe uma abordagem exacerbada do fenômeno que corre o risco, por um lado, de criminalizar comportamentos comuns e por outro, de praticar uma abordagem restrita, desconsiderando as vítimas e as microviolências dentro da dinâmica do fenômeno. Segundo os autores, se aceita, portanto, uma ampla visão da violência que incorpora: 1) a violência física: aquela que pode matar que abrange os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos, ferimentos, vandalismo, etc. 2) a simbólica ou institucional: demonstradas nas relações de poder, na verbal onde podemos apontar as relações entre professores e alunos.

É na violência simbólica, tecida de poder e onde não há nomeação que se dissimule as relações de força, assumindo-se como conivente e autoritário; 3) As incivildades são caracterizadas pelas microviolências, humilhações e falta de respeito (Abramovay,2002).

A fim de referir-se à pluralidade das dimensões atribuídas à violência escolar utiliza-se o termo “violências nas e escolas” por contemplar a especificidade espacial e temporal de cada unidade escolar, onde podem apresentar múltiplas manifestações que variam de acordo com a intensidade, permanência e gravidade (Abramovay, 2003:72). Nesse sentido, o significado de violência não é consensual, pois como foi dito, varia em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (professores, alunos e diretores), idade e, provavelmente do sexo.

Debarbieux (1999) associa a violência escolar a três dimensões sócio-organizacionais: 1) a degradação no ambiente escolar (dificuldade de gestão das escolas; 2) a violência originada de dentro para fora (a penetração de gangue, tráfico de droga e exclusão pela sociedade); 3) um componente interno (específico de cada estabelecimento escolar).

Sendo assim, ao apontar a violência no cotidiano das escolas devem-se levar em conta todos os atores sociais, portanto o vocabulário vai sendo construído como um conceito não absoluto refletindo nas representações dos seus agentes envolvidos, apresentando significados contraditórios (Abramovay;Rua,2002:180) e que podem ser resumidos da seguinte forma:

- a) Intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) e também contra si mesmo, abrangendo suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, até a violência no trânsito, além das diversas formas de agressão sexual. Podem também ser físicas, homicídios, estupros, ferimentos, roubos, porte de armas, etc.
- b) Simbólica: abuso de poder, baseado no consentimento que estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de poder e autoridade; verbal; e institucional: marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas, instrumentalizadas pelo poder).

- c) Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito, e várias exclusões vividas e sentidas na sociedade. Sendo estas, de acordo com os autores que tendem a naturalização nas ligações entre pares de alunos e professores.

Portanto, ao mencionar a violência nas escolas, é de fundamental importância a consideração das incivildades que não se pautam apenas pelo uso da força física, mas que podem ferir profundamente a auto-estima dos indivíduos, fomentando o sentimento de insegurança. E essa percepção de insegurança que cerca a nossa sociedade não se restringe a situações que possam ser solucionadas através da força. É também no ambiente escolar, que essas incivildades ganham força, tendo em vista os comportamentos desafiadores por parte dos alunos que procuram ser vistos (Abramovay, 2002).

São, portanto, os atos que destroem as regras elementares da vida social, incluindo: a agressividade, a delinquência, o direito ao outro e, apesar de se darem no nível micro da vida em sociedade, anulam o pacto social das relações humanas e as regras de convivência. Cabendo ressaltar aqui neste trabalho que, essas incivildades são na escola raramente penalizadas, tratadas como delitos leves ou comportamentos naturais, típicos de determinadas fases ou idades (Debarbieux, 1998:13).

Essas incivildades têm como efeito, a propagação do tema, pois instauraram no ambiente a sensação do abandono do espaço público e impunidade, deixando suas vítimas desprotegidas e estimulando a falta de confiança nessas instituições, assim como a ausência de cidadania, ao destituir os espaços coletivos e abrir as portas para as violências mais duras.

No ambiente escolar, existe a necessidade de se tomar cuidado para que as relações sejam menos hostis, porque é lá que se encontram as incivildades. E assim os integrantes da comunidade escolar acabam por se distanciarem desses estabelecimentos, ao se imputarem o sentimento de não pertencimento, acarretando o desaparecimento das relações amigáveis.

Ao mesmo tempo, ressaltamos que na escola também é considerado o conteúdo que ela desenvolve com seus alunos, podendo ou não criar problemas de cooperação, afirmação de identidade ou descontentamento com a escola.

Desse modo, percebe-se que a instituição escolar vem enfrentando profundas mudanças com o aumento dessas dificuldades cotidianas, provenientes tanto dos problemas de gestão, como de suas próprias tensões internas. Sendo assim, ela não é mais representada como um lugar seguro de integração social, de socialização; ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas deixando de cumprir com o seu papel social (Debarbieux,1998).

Segundo este pensamento, essa insatisfação é sentida tanto pelos jovens, quanto pelos membros do corpo pedagógico. Mas essa questão é expressa quando as regras da escola não são claras e quando os alunos são etiquetados, sentindo que na escola há um enorme buraco que os separa dos adultos e as relações de confiança são inexistentes. Como resultado, as violências no ambiente escolar, impõe graves consequências afetando a identidade dos jovens que se encontram em seu interior, além de danos físicos, traumas, sentimento de medo e insegurança, prejudicando o seu desenvolvimento pessoal

Vale lembrar que a violência escolar desencadeia frutos da indisciplina que não foram resolvidas, constituindo e originando o aparecimento de comportamentos agressivos. Alguns acreditam que a solução seja o isolamento do mundo exterior, com grades reforçadas e portões cada vez mais altos, cadeados e câmeras de vídeo. Essas barreiras, embora deem a sensação de segurança, não resolvem o problema. Ao contrário, deixam a instituição ainda mais acuada, com professores amedrontados e gestores intimidados (Abramovay; Rua, 2002:305).

Terminada a discussão sobre a violência no contexto familiar, passamos a discussão sobre a violência e identidade.

### **1.2.3. Violência e Identidade**

Como dissemos anteriormente, uma das várias causas da violência é a ausência de regras claras na escola e na família que por consequência desestabiliza a construção da identidade dos jovens. Esse fator, como conjunto estrutural dos indivíduos, tem fundamental importância em seus processos de socialização e de aprendizagem, influenciando certos comportamentos que eles apresentam. Como resultado de processos de imitação de outros membros do grupo, em cujas manifestações, os jovens procuram obter segurança, respeito e prestígio perante a sociedade. Assim, em uma

comunidade onde os grupos familiares estão cada vez mais desagregados, este vazio é preenchido por grupos formados a partir de diversos interesses e motivações.

Vygotsky, ao afirmar que os processos interpessoais transformam-se em processos intrapessoais, mostra as funções mentais que existem no nível de interação das crianças com os adultos. À medida que esses processos são interiorizados e passam a existir "dentro" das crianças, torna-se intrapsicológico (MOLL,1986, p. 45). Enfim esses dois processos servem para compreensão de como a criança internaliza e compartilha conceitos que circulam na sociedade. Nesta perspectiva, entendemos que a identidade e a consciência da criança violenta são constituídas por valores sociais que circulam, primeiramente na sociedade e que depois passam a fazer parte de seus próprios valores no processo de interação social.

Compreendemos que a construção da identidade tem relação tanto com a individualidade, quanto com o social ao qual o sujeito pertence. Desse modo, não podemos nos referir ao indivíduo isolado, mas sim como um ser social. Assim, a construção da identidade, quanto à consciência de seu pertencimento na sociedade, se constrói nas relações com os outros. Esses dois processos irão se formar a partir de um conjunto de elementos biológicos, psicológicos e sociais e, também, por uma representação social do grupo ao qual o jovem pertence, de maneira que a construção se dará de forma dialética entre a história individual e coletiva (Kitzinger 1989, p.94).

Por ser dialética, além de determinar também é determinante, pois o jovem é um ser ativo que atua na construção de seu contexto são, portanto sujeitos históricos e sociais passíveis de mudança, ambiguidade e de flexibilidade, carregados de significados sociais e culturais, (Sposito, 1998).

Ao fazer uma discussão sobre a violência, Debarbieux (1998) também associa a juventude à incivilidade muito discutida na seção anterior. Com isso, procura-se apontar a desorganização da ordem, a introdução do caos e a perda de sentido e compreensão, levando em conta da mesma maneira, a desorganização do mundo escolar, ou seja, a crise de sentidos pela qual ela passa no que diz respeito ao cumprimento de seu papel de integração social (1998, p.13).

Nessa linha, o autor aponta a naturalidade dos jovens ao buscar a auto-affirmação nos grupos, o reconhecimento de uma identidade que faça com que eles se sintam pertencentes à sociedade. Sendo assim, procuram referenciais para minimizar os sentimentos de desamparo que sentem, mas nem sempre encontram. Tamanha é a

importância do fato, que podemos observar o crescimento contínuo de alunos com comportamentos agressivos nas escolas. E muitos deles fechados para o diálogo, substituem o carinho que lhes são negados por atos impulsivos: atitudes grupais irracionais ou negação (Adorno, 1994).

De acordo com a autora, esse direito de ir e vir alimenta a autonomia necessária para o desenvolvimento do jovem uma vez que esse processo de fazer escolhas fortalece suas identidades.

Já Erikson (1971) fala das etapas de evolução que cada indivíduo deve passar, correspondendo a uma aquisição individual em sua interação com o mundo. Sendo assim, chegar à juventude e não fazer escolhas poderá comprometer a afirmação dos jovens e sua afirmação de identidade, pois, de acordo com o autor, esse é o momento deles acreditarem que são capazes de serem eles mesmos.

Nesse caso, fica difícil falar de identidades sem falar de sociabilidades, pois de acordo com Marques (1997, p.67):

Tanto as juventudes como as identidades são construídas de formas diversas, segundo as diferentes sociedades, dependendo do lugar social que o sujeito ocupa e os conjuntos de valores, ideias e normas que formarão o seu instrumento para leitura e interpretação do mundo. Assim, cada sujeito, de acordo com seu contexto sócio-histórico a partir desses referenciais vai organizando sua percepção de realidade.

Dessa forma, todos nós possuímos várias identidades: a pessoal, familiar, social, etc. E como há muitas identidades é importante que haja a necessidade de se pensar como o jovem se relaciona com a família, a escola, etc.

Também Enriquez (1990), ao estudar a natureza dos vínculos sociais, demonstra o quanto a violência pode significar uma forma do indivíduo se proteger contra a desintegração de seu ego. Tendo em vista essa proteção, ele reage violentamente todas as vezes que se sente impotente e frágil às ameaças externas.

Uma outra hipótese viável, diz o autor, é o fato de que o jovem por não ter a educação e nem o diálogo em casa, passa a temê-lo, encadeando uma nova forma de violência. Fica claro que a ideia mencionada acima poderia ser eliminada, se pudéssemos tornar os motivos violentos e convertê-los com os diálogos. Sendo assim:

O conflito só se manifesta quando existe diversidades de ideias, opiniões e práticas, podendo se dizer que é uma espécie de animador cultural. Ao estimular o debate e o diálogo entre os indivíduos que compartilham um mesmo espaço para realizações de atividades. É assim que poderiam ser solucionados esses conflitos. A escola e a família poderiam ser os locais do aprendizado dessa negociação. Como essas instituições, em sua maioria, não tem cumprido com a sua função, os conflitos tem se tornado mais intensos a ponto de ficarem inegociáveis, dando origem a violência explícita

(Velho, 1986).

Conforme discutimos, toda a sociabilidade pressupõe um conjunto de regras, mais ou menos estabelecidas, mas tornou-se se cada vez mais frequente, ouvir os sujeitos falarem sobre como elas são importantes para atingir um determinado nível de aceitação social. Portanto, estão enganados aqueles que acreditam que as pessoas desprovidas de estratégias de sociabilidade discordam de agir preventivamente contra os comportamentos agressivos. Apesar dos estigmas que carregam, não discordam da existência dessa prevenção. Muitos deles concordam que um debate sobre regras e moral é fundamental na formação de jovens identidades, pois não podem se afastar da realidade sociocultural, sob a qual são julgados os comportamentos alheios. Ainda neste sentido, o comportamento agressivo dos jovens, associado ao local onde estudam, impede o trânsito a uma nova sociabilidade, além do rótulo que carregam e a humilhação.

Ao fazer um estudo sobre o processo socializador, Elias (1990; 1994) mostra que muitos dos hábitos agressivos foram inspirados pelos sentimentos de injustiça, pois, mesmo quando não tem culpa, são considerados culpados, ou seja, tudo o que acontece de ruim na escola, são eles os responsáveis.

Nesse caso, a alteridade na construção da identidade é fundamental, pois a imagem que o outro faz do jovem interfere na construção da imagem que ele faz de si mesmo e, mais uma vez a violência interfere em elementos fundamentais a essa construção.

Consideramos nesse trabalho o sentimento de segurança, apontado pelos jovens capaz de ajudar aos outros a enfrentar as situações de ansiedades existenciais no

cotidiano. Segundo Giddens (1997, p.36) os indivíduos desenvolvem este sentimento de segurança e confiabilidade, logo na primeira infância, a partir de suas experiências com seus pais e educadores, tutores, etc nas quais eles aprendem a lidar com a ausência do outro sem ansiedades. Dessa forma, seguindo essa linha de raciocínio, a confiança básica apresentada através de atenções afetuosas dos encarregados de educar os jovens, nos primeiros anos de vida, liga-se fatalmente a suas auto-identidades, pressupondo uma sociabilidade base.

Discutidos os conceitos teóricos que norteiam esta pesquisa, passamos, no próximo capítulo, a discutir a metodologia usada nesta pesquisa.



## CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta seção discute o tipo de metodologia e os procedimentos utilizados durante a pesquisa. Primeiramente, falaremos sobre a opção pela pesquisa interpretativista crítica; em seguida, sobre o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos e as situações de coleta, o tratamento dispensado aos dados, categorias de análise e questões de credibilidade da pesquisa.

### 2.1. Pesquisa Interpretativista Crítica

Esta pesquisa caracteriza-se como interpretativista crítica (MOITA LOPES, 1994), pois através da mediação da linguagem, procuro encontrar pistas para a compreensão do fenômeno investigado, já que é através da linguagem que os participantes atribuem significados a si mesmos, aos outros e aos contextos sociais nos quais estão inseridos.

Diferente da pesquisa positivista, que se utiliza dos dados para padronizar a realidade, sem se preocupar com a multiplicidade de significados que o homem atribui ao seu mundo social, na visão interpretativista, os dados coletados são passíveis de interpretação (Moita Lopes, 1994: 333). Nesse sentido, far-se-á presente a valorização do fator qualitativo nas relações sujeito/objeto.

Essas características da pesquisa interpretativista possibilitam ao pesquisador chegar mais perto dos sentidos-e-significados expressos pelos participantes e, ao ser aliada a uma perspectiva crítica de investigação, ganha uma nova característica que não seja apenas o de investigação e compreensão, mas também o de transformação dos ambientes e dos sentidos-e-significados dos envolvidos na pesquisa.

De acordo com Freitas (2003), a pesquisa crítica tem como principal característica compreender e identificar o potencial de mudanças a partir de atitudes de intervenção, além de compreender a realidade como construção de múltiplos sujeitos que nela interagem incorporando o conflito.

Esse desejo de compreender a realidade e intervir nesse contexto de forma a reconstruir novos sentidos e significados sobre a questão do ensino-aprendizagem é um fator determinante para que esta pesquisa se insira no quadro da pesquisa

interpretativista crítica, pois, como afirma Freitas (2003), a relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é marcada pelo desejo de mudança, pelo compromisso com a emancipação humana, havendo, assim, uma preocupação com a crítica dos valores dados, das ideologias.

### **2.1.1. Contexto de Pesquisa**

Nesta seção, descreveremos o local em que a pesquisa foi realizada.

Este trabalho foi desenvolvido em uma escola da rede Estadual do município, situada na zona leste de São Paulo. Atualmente composta por aproximadamente 1.300 alunos, a população é de classe média-baixa, que trabalha em atividades dos setores comerciais e empresariais, bem como desempenham atividades profissionais liberais.

A ocupação do bairro, no qual se localiza a escola, teve início na década de 60 e até os anos 90 existiam muitas chácaras e granjas nos arredores, cujos proprietários eram famílias de origem japonesa, produtoras de hortaliças, aves e suínos. Mas a partir dos anos 80, as várias formas de ocupação, envolvendo famílias de baixa renda, implicaram num acelerado e desordenado crescimento da população, estimada em 136 mil habitantes em 2004. Esse crescimento populacional foi resultado de loteamentos irregulares, conjuntos habitacionais, mutirões de construção de casas populares, formando vários bairros próximos à região.

Em decorrência do rápido e desordenado crescimento da região, surgiram sérios problemas para a população: falta de vagas e/ou salas muito lotadas nas escolas públicas, transportes coletivos superlotados, atendimento básico de saúde insuficiente no setor público e crescimento dos índices de violência. Existem na escola muitos projetos que envolvem a comunidade, bem como o projeto Escola da Família, que nos finais de semana abre a escola para a comunidade e oferece reforço escolar, capoeira, dança inglês, xadrez e teatro, dentre outros.

O prédio do colégio conta com 18 salas de aula de médio porte, contendo de 30 a 40 carteiras individuais, 1 mesa do professor, 1 lousa, 1 ventilador e um armário. O funcionamento da escola se dá em 3 períodos. O quadro de funcionários compreende 2 diretores, 2 coordenadores pedagógicos, 2 vice-coordenadores, 2 serventes, 3

inspetores e o corpo docente composto por 47 professores, de ensino fundamental e médio.

Entre o corpo docente há um bom relacionamento, no entanto, o contato entre os professores se dá somente no início e término de períodos. O trabalho deles se limita a preparar as próprias aulas com exceção de períodos de desenvolvimento de projetos interdisciplinares. A gestão da escola conseguiu parceria com os comerciantes do bairro que lhes auxiliam, quando necessário, com ajuda financeira ou materiais que porventura a escola necessite.

## 2.2. Participantes

Nesta seção apresentamos os participantes desta pesquisa. Entretanto, com objetivo de delimitar a pesquisa tomamos como participantes focais todos os alunos e professores. Passamos agora a descrever cada um dos participantes.

Participam desta pesquisa 9 professores: entre eles um professor coordenador pedagógico (PCP), a professora-pesquisadora, 7 professores que atuavam diretamente em sala de aula e 6 alunos da instituição escolar que foram previamente selecionados pelos professores, por apresentarem comportamentos agressivos em sala de aula.

Convém salientar que os nomes verdadeiros dos participantes foram substituídos por nomes fictícios, a fim de que tivessem a identidade preservada. Além disso, todos os pais ou responsáveis legais dos alunos envolvidos, professores participantes, assim como a Diretora da escola, assinaram o termo de consentimento livre e informado, seguindo orientações do Comitê de Ética da PUC-SP. Tal descrição foi baseada em informações que os próprios professores e alunos deram de si mesmos. Passamos agora à descrição dos participantes:

- **Professora Marta:** graduada em Matemática, em instituição privada de ensino da cidade de São Paulo, leciona há 8 anos na rede pública estadual. Já foi professora eventual e também lecionou em escola particular do Estado. Atualmente é professora desta instituição de ensino.

- **Professora Maria:** graduada em Letras, em instituição privada de ensino da cidade de São Paulo, leciona há 16 anos em instituição pública do Estado de São Paulo. Já foi professora Admitida em Caráter Temporário doravante (A.C. T). É efetiva há 6 anos nesta instituição de ensino.
- **Professor Sandro:** graduado em Matemática em instituição privada do Estado de São Paulo, está no magistério há 3 anos, é professor ACT nesta instituição de ensino. Não lecionou em qualquer outra escola, particular ou municipal.
- **Professor Antônio:** graduado em Filosofia em instituição particular do Estado de São Paulo, está no magistério há 5 anos; é professor efetivo nesta instituição de ensino.
- **Professora Karen:** graduada em Educação Física em instituição particular do Estado de São Paulo, formada há 13 anos; é professora ACT nesta instituição escolar, trabalhou em escolas particulares e academias.
- **Professora Maria:** graduada em Matemática em instituição pública do Estado de São Paulo, é coordenadora pedagógica nesta instituição de ensino há 6 anos; professora ACT no Estado e professora efetiva na prefeitura.
- **Professor Lucas:** graduado em Artes em instituição pública do Estado de São Paulo, é professor efetivo nessa instituição de ensino há 05 anos.
- **Professora Jennifer:** graduada em Matemática em instituição pública do Estado de São Paulo, é professora efetiva na instituição de ensino há 5 anos. Atualmente está cursando ciências sociais em instituição particular no Estado de São Paulo.
- **Professora-Pesquisadora:** graduada em Letras por instituição privada de ensino da cidade de São Paulo. Em 2002 ingressou na rede estadual de ensino, onde permaneceu por 5 anos como professora eventual; atualmente é coordenadora e também leciona a disciplina de língua inglesa em uma escola particular do Estado.

- **Adriana:** tem 12 anos e está na 6º série do Ensino Fundamental. Estuda neste estabelecimento escolar desde os 7 anos. É filha de pais separados. Mora na favela próxima à escola. Sua mãe é catadora de papelão. Adriana foi apontada para participar da pesquisa, porque, segundo os professores que fizeram a seleção dos alunos, é muito agressiva em sala de aula. Bate e coloca apelido nos colegas.
- **Anderson:** tem 13 anos e está na 7º série do Ensino Fundamental. Estuda neste estabelecimento escolar desde os 7 anos. Mora próximo à escola. Seus pais estão desempregados. Foi apontado para participar da pesquisa, porque discute e bate nos colegas.
- **Eduardo:** tem 12 e estuda na 6º série do Ensino Fundamental. Estuda neste estabelecimento escolar desde a primeira série. Mora com os pais, próximo ao colégio. Foi apontado para participar desta pesquisa, porque, segundo os professores que fizeram a seleção dos alunos, é vítima de agressões pelos colegas de sala.
- **Gisele:** tem 13 anos e está na 7º série do Ensino Fundamental. Estuda neste estabelecimento escolar desde a 5º série. Vive com a mãe numa casa com dois cômodos próxima à escola. Seu pai faleceu quando ela tinha 3 anos. Sua mãe trabalha como doméstica. Segundo ela, a mãe trabalha o dia todo e ela fica em casa sozinha. Foi apontada para participar da pesquisa, porque apresenta comportamentos agressivos em sala de aula.
- **Heitor:** tem 12 anos e está na 6º série do Ensino Fundamental. Estuda neste estabelecimento escolar desde os 7 anos. Mora com os pais na favela próxima à escola. Seus pais são catadores de papelão. Foi apontado para participar da pesquisa, porque, segundo os professores que fizeram a classificação é muito agressivo em sala de aula.

- **Paulo:** tem 12 anos e estuda na 6<sup>o</sup> série do Ensino Fundamental. Estuda neste estabelecimento escolar desde a primeira série. Mora com os pais próximos ao colégio. Foi apontado para participar desta pesquisa, porque, segundo os professores que fizeram a classificação dos alunos, sofre agressões dos colegas, que os classificam como homossexual.
- **Rodrigo:** Tem 12 anos e está na 6<sup>o</sup> série do Ensino Fundamental. Estuda neste estabelecimento escolar desde os 7 anos. Mora na favela próxima à escola. Seus pais são catadores de papelão. Foi apontado para participar da pesquisa, porque, segundo os professores que fizeram a classificação é muito agressivo em sala de aula.

### 2.3. Instrumentos: Entrevistas Semi-Estruturadas

Descrevemos aqui os instrumentos de pesquisa utilizados. Usamos principalmente dois tipos de instrumentos: gravação em áudio e um roteiro de entrevistas semi-estruturadas ou semi-dirigida (Rizzini, Castro e Sartor, 1992:63), conforme anexos, 1, 2, 3 e 4.

A entrevista semi-estruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos (RIZZINI CASTRO e SARTO, 1999). Desse modo, os autores consideram que, por essa razão, existe uma distinção nítida entre narrador e pesquisador, pois ambos se envolvem na situação de entrevista movidos por interesses diferentes.

Para os autores, o aprendizado para a realização de entrevistas é algo que depende fundamentalmente da experiência no campo, pois por mais que se saiba, é necessário adquirir uma postura apropriada na realização dessas entrevistas. Por isso, há necessidade de encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais, evitando o máximo possível de gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros. Essa entrevista é trabalho e, como tal, “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se

intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado” (p. 8) – além, é claro, dos tons, ritmos e expressões gestuais que acompanham ou mesmo substituem essa fala – e isso exige tempo e esforço. Essa elaboração de entrevista deverá, portanto, formular perguntas, pois nessas situações de coleta de depoimentos orais, posturas formais não costumam produzir bons resultados e, quando acontecem, poucas vezes resistem às primeiras interrogações referentes a experiências de caráter pessoal (RIZZINI CASTRO e SARTO, 1999).

Defendem os autores que esta pesquisa objetiva que os participantes à medida que as perguntas vão sendo feitas, para diferentes pessoas, em circunstâncias diversas, sejam capazes de avaliar o próprio andamento da pesquisa, consistindo-se num processo partilhado de avaliação, questionamento dos conceitos, dos objetivos, das escolhas e das compreensões (RIZZINI CASTRO e SARTO, 1999).

#### **2.4. Procedimento para Coleta e Tratamento de Dados**

Nesta seção apresentamos como procedemos para o tratamento dos dados da pesquisa.

A coleta foi realizada no decorrer de 2 tipos de interação. Com os professores realizamos encontros em horário de HTPC e com os alunos realizamos encontros em horário de aula. As áudio-gravações foram transcritas, tendo como referência teórico-metodológica Marcuschi (2003). Segundo o autor a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados. Entretanto, dependendo do objetivo de pesquisa, é possível usar outras formas de registro e cabe ao analista da conversação assinalar o que lhe convém.

Nas transcrições, cada turno de fala recebeu dois números: o primeiro referente à ordem sequencial dos turnos e o segundo diz respeito à ordem cronológica dos encontros. Por vezes, ao fazermos a análise, foram recortados dados que compreendiam vários turnos. Tais recortes eram necessários para a compreensão do contexto. Algumas sequências de turnos foram deixadas de lado, pois eram digressões que não se relacionavam ao tópico da discussão. A seguir descrevemos o contexto de cada encontro.

#### **2.4.1. Encontros com Professores em HTPCs**

Para que essa pesquisa fosse realizada, fizemos um acordo com a direção da escola e ficou estabelecido que poderíamos coletar dados durante os encontros com os professores em HTPCs , previamente marcados. Utilizamos um questionário semi-estruturado em dois dos encontros e entrevistas (anexo 1 e 3 ). Ao todo, participaram dos 3 encontros em HTPCs, 9 educadores, assim distribuídos: 1º HTPC, 8 pessoas mais a professora pesquisadora; 2º HTPC, 9 pessoas mais a professora pesquisadora; 3º HTPC, 9 pessoas mais a professora pesquisadora. Apresento agora um breve resumo do que foi feito em cada situação de coleta:

A primeira coleta em HTPC aconteceu no dia 1º de Setembro de 2009, depois do recesso escolar; foi adiada algumas vezes devido ao recesso que a Secretaria de Educação sugeriu por causa da gripe H1N1. Foi conduzida coletivamente com um grupo de 6 educadores que participavam da HTPC naquele horário, no entanto, houve um acréscimo de mais 2 educadores que chegaram posteriormente para outro horário que aconteceria logo em seguida. Sendo assim, a participação teve a totalidade de 8 professores mais a pesquisadora. A coleta aconteceu na biblioteca, único espaço da escola que estava desocupado e que oferecia certa privacidade.

A segunda coleta em HTPC aconteceu no dia 15 de Setembro de 2009. Foi também conduzido coletivamente com o grupo de 6 educadores que participaram da HTPC naquele horário, acrescido de mais 2 educadores que chegaram para a próxima HTPC. Aconteceu na sala de informática, único espaço da escola que estava desocupado, porém não oferecia privacidade, pois naquele momento estavam presentes alunos que realizavam atividades nos computadores.

A terceira coleta em HTPC aconteceu no dia 29 de Setembro de 2009. Foi conduzida coletivamente com o mesmo grupo de professores que participaram do HTPC naquele horário. Aconteceu na sala da coordenação, pois logo em seguida, haveria outra reunião com os professores, porém não dispunha de privacidade, pois naquele momento estavam presentes outros professores que não participariam do encontro naquele instante, mas iriam participar da reunião posteriormente. Esses outros professores não participaram da entrevista, pois preenchiam formulários a serem entregues para a direção da escola. Descrevemos abaixo o contexto de cada um.



- **Dia 1/9** – Neste primeiro encontro, foi feita a apresentação da pesquisa pela professora pesquisadora. Logo em seguida, cada um dos professores se apresentou. A interação nesse primeiro encontro foi baseada em um roteiro semi-estruturado, cujo objetivo a ser atingido foi de responder ao questionário objetivando entender quais eram os sentidos que os professores tinham sobre violência. Dessa forma, refletimos sobre o tema, a atuação do professor no ambiente escolar, seu relacionamento com os alunos, bem como sua atuação em sala de aula e também sua influência na vida dos alunos. Outro ponto também discutido foi a importância da família e sua relação com a escola como uma possível prevenção à violência.
- **Dia 15/9** - Neste segundo encontro, tivemos como foco a reflexão em torno dos tipos de violência existentes naquele ambiente escolar. No entanto, aproveitamos o momento para fazer uma retomada geral do último encontro, dessa forma os participantes responderam as perguntas de um questionário semi-estruturado. Contudo, o desenvolvimento da discussão fluiu melhor do que no primeiro encontro, pois os participantes da pesquisa se sentiram mais à vontade com o tema para a discussão. As intervenções do pesquisador estavam, em sua maioria, embasadas no roteiro semi-estruturado utilizado na pesquisa.
- **Dia 29/9** – Neste terceiro encontro, tivemos como foco a elaboração de um plano de ação que visasse à diminuição da violência naquele estabelecimento escolar, com regras que fossem cumpridas tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Porém a elaboração desse plano não teve sucesso, pois os professores participantes disseram que não haveria essa necessidade, porque a escola já fazia sua parte em relação à educação dos alunos.

#### **2.4.2. Encontros com os Alunos**

Na realização do primeiro encontro com alunos, estavam presentes 6 alunos, pré selecionados por seus professores do respectivo estabelecimento escolar, uma das professoras selecionadoras que não participou dos encontros com os professores em

HTPC e mais a professora pesquisadora. O encontro foi conduzido no coletivo e aconteceu na biblioteca, único espaço da escola que estava desocupado e que oferecia certa privacidade.

No segundo encontro estavam presentes novamente os 6 alunos mais a professora pesquisadora. A coleta foi conduzida no coletivo, aconteceu na biblioteca, único espaço da escola que estava desocupado e que dispunha de maior privacidade.

No terceiro encontro, estavam presentes somente 5 dos 6 alunos pesquisados mais a pesquisadora. A coleta foi conduzida no coletivo, aconteceu na biblioteca, único espaço da escola que estava desocupado e que oferecia certa privacidade. Apresentamos agora um breve resumo do que foi feito em cada encontro.

- **Dia 1/9-** Neste primeiro encontro, foi feita a apresentação da pesquisa pelo professor pesquisador aos alunos e foi solicitado a eles que se apresentassem. A interação nesse primeiro encontro foi baseada em um roteiro semi-estruturado cujo objetivo a ser atingido foi de responder a esse questionário, objetivando entender quais eram os sentidos e significados dos alunos sobre violência. Dessa forma, refletimos sobre o tema, a atuação do professor e sua influência na vida deles, a importância da família e sua relação com a escola como uma possível prevenção à violência. Também foi discutida a definição do termo 'Bullying'.
- **Dia 15/9 -** O nosso segundo encontro teve como foco a reflexão em torno dos tipos de violência existentes naquele ambiente. Aproveitamos o momento para fazer também uma retomada geral do último encontro. Nessa fase da pesquisa, não estava presente o professor selecionador que acompanhou os alunos na última sessão. No entanto, o desenvolvimento da discussão fluiu melhor do que no primeiro encontro, pois os participantes da pesquisa ficaram mais à vontade com o tema a ser discutido.
- **Dia 29/9 -** O nosso terceiro encontro teve como foco também a elaboração de um plano de ação para redução de atos violentos no ambiente escolar, porém a elaboração desse plano, assim como foi dito pelos professores participantes, não teve sucesso, já que os alunos disseram que não haveria essa necessidade de um plano de ação, pois não resolveria a questão. O que ajudaria nessa questão seria

uma maior participação da família na escola bem como a união de ambas as instituições para a diminuição do problema.

## **2.5. Procedimento para Categoria de Análise**

Nesta seção, descrevemos abaixo as categorias que utilizaremos para a análise linguística dos dados, enfatizando a relevância delas para a pesquisa. Para responder as perguntas de pesquisa, utilizaremos para categorias de análise de dados a concepção de organização tópica, ancorada no referencial de análise proposto por Koch (1993-2008) e que nos permite ver os sentidos-e-significados que os participantes atribuem à violência.

Essa concepção de organização discursiva é vantajosa, pois permite ao analista descobrir sobre o assunto que se trata e descobrir como esses sentidos-e-significados são constituídos. Assim, segundo Koch (1998: 146), entende-se por unidade discursiva “um fragmento textual que se caracteriza pela centração (conteúdo, assunto ou tema), em determinado tema e abrange os traços de concernência (relação de interdependência semântica entre os enunciados), de relevância (destaque do conjunto de referentes explícitos ou inferíveis) e de pontualização (localização do conjunto, o segmento tópico constitui cada conjunto de enunciados tematicamente centrados e se configura como sendo uma unidade de composição do texto).

Os tópicos e subtópicos sintetizam fragmentos do discurso, no nível semântico-discursivo e, nesse sentido, identificam um arquivo. Em outras palavras, os tópicos e subtópicos assinalam o lugar de uma sequência na organização discursiva, permitindo, assim, ao ouvinte/leitor localizar a posição que eles ocupam no esquema hierarquizado do discurso (Koch, 1998). Sendo assim, o tópico tem a função de amarrar o texto, estruturando-o a fim de organizar o discurso, por isso, aquilo “de que se fala” não pode ser desvinculado do “como se fala”. Vários outros autores tem se utilizado de estudos voltados para a análise da conversação, no entanto, nesta pesquisa optou-se pela utilização das teorias de Koch (1998) cujo enfoque são as escolhas lexicais.

Com o objetivo de estabelecer as categorias de análise desta pesquisa, retomo abaixo, as pergunta dessa pesquisa:

- ✓ Que sentidos-e-significados os alunos têm sobre a violência?
- ✓ Que sentidos-e-significados os professores têm sobre a violência?

As entrevistas foram organizadas em grandes tópicos com o objetivo de apresentar sentidos e significados sobre a violência, portanto, a análise dos dados se dará conforme a relevância dos assuntos dos tópicos em discussão.

## **2.6. Garantia de credibilidade**

Descreverei, a seguir, os eventos dos quais participei, tais como palestras, fóruns e seminários, como maneira de mostrar como minha pesquisa foi discutida em vários espaços acadêmicos.

Este trabalho foi submetido a seminários de orientação e pesquisa, em que as perguntas de pesquisa e os dados foram apresentados para discussão e contribuições do grupo, a partir das quais a pesquisa passou por alterações. Também foram ministradas palestras e assessorias em algumas escolas que nos convidaram a abordar o tema de forma a conscientizar professores e alunos sobre o crescimento da violência na escola. Sendo elas: Escola Estadual Milton Cruzeiro; Escola Estadual Maria Aparecida de Castro Masiero, Escola Estadual Maria Augusta de Ávila e Escola Estadual Leonor Rendsi, dentre outras. Para validação desta pesquisa, cito ainda outros eventos em que contribuições foram agregadas ao trabalho: 4º Fórum LACE promovidos pelo Programa de Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL); I Jornada do Grupo de Pesquisa DIME, promovida pelo Programa de Pós-Graduação de Língua Portuguesa; X Seminário de Linguística Aplicada da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e 17º INPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada) da PUC-SP.

Gostaria de ressaltar as grandes contribuições oferecidas pelo grupo de Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE), cujos pesquisadores tiveram papel fundamental, de modo a ampliar o meu olhar sobre as questões que envolvem a violência. Os questionamentos e as contribuições citados anteriormente proporcionaram que o trabalho fosse refinado, ao longo do curso, de modo a aprofundar determinados conceitos e abandonar outros; mudar algumas escolhas; optar por outras referências bibliográficas. Enfim, possibilitaram à pesquisadora fazer escolhas com maior convicção para prosseguir na pesquisa.

Antes de passarmos para a análise e discussão dos dados, apresento um quadro resumo dos procedimentos utilizados para essa análise.

**Quadro 01- Resumo dos procedimentos utilizados para a análise de dados.**

Perguntas de pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Categorias de análise de dados	Teoria para Interpretação
<p>1- Que sentidos e significados os alunos tem sobre a violência?</p> <p>2 - Que sentidos e significados os professores tem sobre a violência?</p>	<p>a- Gravação de três encontros com professores em HTPCs.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 01/09/2009</li><li>• 15/09/2009</li><li>• 29/09/09</li></ul> <p>b- Gravação de três encontros com alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 01/09/2009</li><li>• 15/09/2009</li><li>• 29/09/09</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Organização Tópica (Koch, 1993-2008) Escolhas Lexicais</li><li>• Supertópico, tópico, subtópico e segmento tópico.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Teoria-Sócio-Histórico-Cultural</li><li>• Sentido-e-significados</li><li>• Afetividade</li></ul>

## CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

O objetivo deste capítulo é analisar os dados coletados à luz da teoria e metodologia já discutidas em capítulos anteriores. Lembro que meu foco principal é me aproximar dos sentidos e significados (Vygotsky, 1934/2001) dos professores e alunos para abordar sobre a violência, com o objetivo de responder as nossas perguntas de pesquisa, quais sejam:

- ✓ Que sentidos-e-significados os alunos têm sobre a violência?
- ✓ Que sentidos-e-significados os professores têm sobre a violência?

Conforme mostramos no capítulo anterior, analisaremos o que professores e alunos falaram sobre violência. Tais falas são a materialidade linguística de sentidos-e-significados que se revelam nesta pesquisa por meio dos tópicos, subtópicos e segmentos tópicos. Segundo Koch (1997:71) o supertópico é entendido como um tópico superior que engloba vários outros tópicos, subtópicos e segmentos e, como o objetivo deste trabalho é chegar aos sentidos-e-significados sobre violência tomamos como ponto de partida o que interpretamos como supertópico, isto é, a Violência. Todas as situações de coletas de dados foram organizadas a respeito do que estamos chamando supertópico. Todos os demais sentidos-e-significados são aqueles tópicos, subtópicos e segmentos que encontramos na análise de nossos dados.

Este capítulo tem a seguinte organização. Em primeiro lugar analisaremos os sentidos-e-significados dos alunos. A seguir, apresentamos a análise dos sentidos-e-significados dos professores e, por último apresentamos a conclusão da análise feita.

A partir das discussões dos três encontros realizados com os alunos na pesquisa, passemos agora para a análise do supertópico: sentidos-e-significados da violência.

### **3.1.1. Sentidos -e- Significados do Supertópico Violência para os Alunos**

A análise dos dados produzidos pelos alunos, referentes ao Supertópico Violência, revela vários tópicos, subtópicos que, conforme afirmamos anteriormente,

constituem-se como os sentidos-e-significados sobre violência. Ainda conforme discutimos no capítulo teórico, a materialidade linguística produzida pelos alunos revela não somente sua visão subjetiva, como também a visão social sobre violência. Lessa (2003), baseando-se em Vygotsky e Bakhtin, argumenta que o processo de apropriação é sempre dialético, pois constitui-se social e subjetivamente, fato que nos impede de separar o que é individual do que é coletivo. O que parece ser subjetivo já foi social e, na medida em que se concretiza por meio de palavras, novamente compõe o social. Então, quando perguntados pela professora pesquisadora sobre o que entendiam como violência, supertópico que engloba todos os dados coletados, os alunos dão as seguintes definições:

#### Quadro 02- Sentidos-e-Significados de Violência para os alunos

Realizações Linguísticas-Alunos	
241. (2º Encontro)	Professor Pesquisador: [...] eu queria retomar do seguinte ponto para ficar bem claro o nosso objetivo e para isso preciso saber de vocês o que é que vocês entendem por violência. A G já falou da última vez, mas queria que ficasse bem claro o que é que vocês entendem por violência e quais são os tipos de violência que a gente tem?
242. (2º Encontro)	Adriana- violência é <b>xingar</b> as pessoas, <b>ser racista</b> com as pessoas, é <b>maltratar</b> as outras pessoas.
245. (2º Encontro)	Professor pesquisador- O que vocês acham que é violência?
246. (2º Encontro)	Anderson- é <b>bater</b> nos outros, <b>humilhar</b> .

Pode-se observar pelos turnos 242 e 246 os diferentes sentidos-e-significados que os participantes apresentam sobre a violência. Enquanto Adriana diz que a violência é: *xingar, ser racista e maltratar as pessoas*, Anderson diz que violência é: *bater nos outros e humilhar*. Isso acontece porque, as experiências de cada um dos alunos foram responsáveis pela construção dos diferentes sentidos-e-significados apresentados, produzindo várias interpretações, por estarem inseridos num contexto sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1934/1991), no qual tais ações parecem fazer parte do cotidiano de todos.

Mais especificamente, com relação à violência, as realizações linguísticas mostram uma pluralidade de compreensão do tema por apresentarem múltiplas

manifestações. Já no que diz respeito à classificação dos tipos da violência descritos pelos participantes, o que podemos verificar é que o xingar, bater e humilhar são características típicas das incivildades, no entanto, o que nos chama a atenção é Anderson atribuir o significado da violência à humilhação, posto que mostra o peso que a identidade tem na vida dos jovens (Elias,1990). Esse significado constituído por Anderson nos remete à sua auto-estima e que ao perder essa auto-estima, ele perde a confiança na sua integridade e se expõe diante dos demais, fazendo com que se comportem de maneira agressiva para salvar seu ego da desintegração psicológica (Giddens,1997,p.42). Portanto, os jovens, ao serem expostos, passam a se preocupar com olhar do outro e como esse olhar poderá interferir em sua imagem.

No encontro com os alunos, observamos que a discussão sobre os sentidos-e-significados de violência, supertópico deste trabalho, revelaram 3 grandes conjuntos de sentidos-e-significados que são materializados nos tópicos *Família, Comunidade Escolar e Regras*. Passemos agora aos subtópicos ligados à *Família*,

### 3.1.1 – Sentido-e-Significado do Subtópico *A participação da família*

O subtópico a ser destacado traz fatores importantes que revelam os sentidos-e-significados dos pesquisados sobre violência. Vejamos a seguir:

#### Quadro 03 - Sentidos-e-Significados do Subtópico *A participação da família*

Realizações Linguísticas - Alunos	
74. (1º Encontro)	Professor Pesquisador: o que vocês acham que pode gerar a violência? <b>Vocês acham que os alunos são violentos por quê?</b>
75. (1º Encontro)	Antônio: <b>por causa dos pais que não têm educação e não dão para os filhos. Porque eles não ensinam aí fica assim.</b>
81. (1º Encontro)	Professor Pesquisador: você falou que os alunos <b>são violentos por causa dos pais né?</b>
82. (1º Encontro)	Antônio: <b>é eu acho que educação vem de casa, os pais que ensinam.</b> A escola é só pra gente saber de alguma coisa que a gente quer da vida. Um emprego, alguma coisa assim, agora <b>a educação vem de casa os pais que tem que ensinar.</b>



83. (1º Encontro) Professor Pesquisador: então você acha que os alunos são violentos por causa dos pais ou dos professores?

85. (1º Encontro) Paulo: também é por causa dos dois. **Às vezes o pai tá estressado e bate nos filhos e o filho vai ser violento na escola.**

Percebemos que a vivência familiar é importante na construção de um possível sentido para que os jovens não sejam violentos na escola. Antonio, ao ser questionado pela pesquisadora sobre o motivo dos alunos serem violentos, parece indicar uma ausência familiar que possivelmente presencia em sua casa. Essa fala nos dá a impressão de que Antonio está abandonado, e parece ter perdido a confiança em seu próprio lar. Tudo indica a possibilidade de um contato bloqueado por um forte sentimento de carência afetiva, na qual Antonio se encontra. Esses exemplos apontam para a maneira como a constituição da subjetividade se torna uma intersubjetividade, ou seja, é também permeada pelas vivências com os outros (Vygotsky, 1929/2000:5; González Rey, 1999, 2000; 2000a). Essas vivências por sua vez suscitam sentimentos negativos ou positivos e, nesse caso, parece desencadear sentimentos negativos em Antonio. Porém, ele parece não aceitar o fato, afirmando que as coisas não podem ser assim. Esse sentido atribuído por Antonio à violência parece se relacionar a um significado de família desestruturada, bastante presente na sociedade, apontando, assim, para a discussão da estabilidade provisória do significado ou significação (Vygotsky, 1934/2001). Antonio parece mostrar o significado enraizado de que os filhos não recebem educação em casa - por causa dos pais que não tem educação e não dão para os filhos. Isso nos remete à perspectiva Vygotskyana, segundo a qual, os indivíduos se constituem e são constituídos a partir de suas relações com o meio e que há processos complexos relacionados à cognição-afetividade e estes vão além do conteúdo e do intelecto. Nesse caso, o ambiente desempenha um papel relativo no desenvolvimento da criança, dependendo de sua interação. Esse sentido desconstrói a visão tradicional, e bastante difundida, de que a família é responsável pelos cuidados das crianças. Um outro significado que vemos hoje a respeito da família é que elas são fragmentadas, que os pais ignoram e abandonam seus filhos. Tais significados estão presentes na mídia,

sempre que há algum crime que foi cometido por infratores menores. Vemos assim um conflito entre sentidos-e-significados atribuídos à família no presente momento.

Já Paulo, atribui os sentidos dos alunos serem violentos aos pais (turno 85) quando diz que *"o pai tá estressado e bate nos filhos e os filhos serão violentos na escola"*. Essa relação entre pais violentos com os filhos e estes com os colegas na escola nos faz refletir sobre o que Giddens (1997) diz sobre as relações familiares. Segundo ele, a família é um dos grupos primários e naturais da nossa sociedade, nos quais os seres humanos vivem e conseguem se desenvolver, porque é na interação familiar que é previa e socialmente determinada pelo meio em que vivem, que se configuram as personalidades morais, éticas e cívicas da comunidade adulta. Sendo assim, a personalidade do filho depende da formação que teve na família, pois é nela que as crianças vivem, formam e modelam sua personalidade.

### 3.1.2 .Sentido-e-Significado do Subtópico *Não Participação da família*

Nos recortes selecionados abaixo, novamente, faz-se necessário voltarmos a atenção para o foco familiar e sua importância na educação dos jovens, contra ações violentas na escola. Vejamos:

#### Quadro 04 – Sentido-e-Significado do Subtópico *Não Participação da família*

Realizações Linguísticas - alunos	
102. (1º Encontro)	Professor Pesquisador: então pra vocês <b>quando os pais estão presentes</b> na vida dos filhos <b>existe menos tendência deles serem violentos na escola?</b>
103. (1º Encontro)	Paulo: <b>ah, sim. Agora os pais que não acompanham os filhos, não falam com eles, eles vêm aqui e apronta. Aí chama os pais e eles nem vem. Ou falam com o filho na frente da diretora e não faz nada. Aí não adianta.</b>

Da mesma forma que discutimos nos recortes anteriormente, novamente os participantes nos chamam a atenção para os sentidos-e-significados que fazem sobre a violência, indicando uma melhor interação entre pais e filhos. No turno 103, quando Paulo é questionado sobre a presença dos pais na vida dos filhos e sobre a possibilidade

de serem menos violentos, como consequência dessa presença mais próxima, ele concorda com a pesquisadora. Neste caso, revela que a violência só diminuirá se houver uma maior participação dos pais na vida dos filhos. Ele parece relacionar a ocorrência da violência a uma educação pouco presente por parte da família fazendo os jovens adquirirem condutas de acordo com o que vivenciam. Isso pode levá-los a uma falha de referências positivas, conforme diz Hebe Tizio (1997:92-102).

Ainda no turno 103, Paulo também aponta para quando chamamos os pais para comparecem à escola e estes não tomam nenhuma atitude. Isso parece ficar claro quando ele diz: *"Aí chama os pais e eles nem vem. Ou falam com o filho na frente da diretora e não faz nada. Aí não adianta"*. Isso nos leva ao que Chauí (1985) e Adorno (1998) apontam como uma ação de "coisificar" o sujeito, isto é, uma violência caracterizada pela passividade, muitas vezes impedindo e anulando o outro. Portanto, os pais ao serem chamados na escola e não fazerem nada em relação ao problema apontado anulam a ação da escola contra essas ações violentas. Na ânsia de acertar na educação dos filhos, acabam agindo de maneira inadequada, pois não impõem a eles nem limites e regras e, conseqüentemente, como há ausência destes valores acabam por fomentar a agressividade nos jovens (Capellato, 1999 p. 6-7).

### **3.1.3. Sentido-e-Significado do Subtópico *Responsabilidade da Educação é da escola***

Nos recortes abaixo observando as escolhas lexicais dos alunos, podemos verificar a necessidade que eles sentem de regras que lhes deem limites e segurança sobre até onde podem ir. Vejamos:

#### **Quadro 05 - Sentidos-e-Significados do Subtópico *Responsabilidade da educação é da escola***

<b>Realizações Linguísticas – alunos</b>	
299. (2º Encontro)	Professor Pesquisador: na opinião de vocês, vocês acham que a participação dos pais é importante né? Então o que vocês esperam que os pais, os professores e a escola façam para evitar a violência na escola?
300. (2º Encontro)	Gisele: <b>eu acho</b> que eles <b>deveriam</b> conversar mais em casa.

301. (2º Encontro) Professor Pesquisador: que tipo de conversa você acha que os pais deveriam ter com os filhos?
302. (2º Encontro) Gisele: **alertar** os filhos.
303. (2º Encontro) Paulo: a escola tem reunião de pais, **mas** é pra **dar notas**. Eu acho que ela **poderia ensinar os pais a lidar com o filho** e falar para ele o que fazer na escola ou o que não fazer.

Analisando esse encontro com os alunos podemos observar uma possível contradição entre Gisele e Paulo em suas falas a respeito de seus sentidos-e-significados sobre a prevenção da violência pelos pais, professores e escola. Enquanto Gisele dizia que achava que os pais deveriam conversar mais em casa e alertar os filhos, Paulo menciona que a escola é que deveria ensinar os pais a lidarem com os filhos. Nota-se, no turno 300, que Gisele aponta um recorte da sua vivência familiar, em que não há predomínio de conversa com os pais. Quando diz que os pais **deveriam** conversar com os filhos, suas falas parecem permeadas de sentidos, emocionadas (Vygotsky, 1934/2001). Outro fato que também nos chamou a atenção é que a utilização do verbo “**alertar**”, dito por ela parece demonstrar o seu descontentamento com a família.

Já Paulo, nos aponta, no turno 303, sua insatisfação em relação ao ambiente escolar. Essa interpretação nos leva a crer que os alunos indicam a cobrança de uma solução contra o problema da violência tanto pela escola, quanto pela família.

Entretanto, Paulo dá ênfase ao papel que a escola tem desempenhado. Ao fazer a atribuição sobre a função da escola, Paulo diz que ela faz a reunião **apenas** para passar nota e ele parece não concordar com isso. Podemos fazer tal observação pelo uso da palavra adversativa ‘**mas**’. Isso mostra que a escola, em seu espaço de formação, utiliza uma de suas práticas apenas para colocar ênfase na questão de notas, deixando de cumprir com o seu papel social que é o de formação. Isto também nos remete a uma visão de ensino-aprendizagem mais conteudista, pois a escola não vê o pai como parceiro na educação das crianças. Não discute com eles a educação dos jovens e só fica no ensino tradicional, pelo qual transfere o conteúdo e faz uma avaliação sem sentido formativo.

Outro grande tópico que analisamos nos dados é a *Comunidade Escolar* que está organizada em dois subtópicos, discutidos a seguir.

### 3.1.4. Sentido-e-Significado do Subtópico a *Agressão Física em Grupo*

Ao analisarmos os recortes, pudemos perceber a existência de sentidos-e-significados que mostram como os alunos se sentem mais protegidos quando estão em grupo, pois têm a sensação de poder e autoridade. Neste sentido, voltamos à questão da identidade. Conforme discutido por Giddens (1997) e que podemos verificar abaixo.

#### Quadro 6- Sentido-e-Significado do Subtópico a *Agressão Física em Grupo*

Realizações Linguísticas - Alunos	
18. (1º Encontro)	Professor Pesquisador: na opinião de vocês existe aqui na escola muitos alunos com comportamentos violentos?
19. (1º Encontro)	Gisele: hum,hum.É o que mais tem
20. (1º Encontro)	Professor Pesquisador: e por que vocês acham isso? O que eles fazem?
21. (1º Encontro)	Gisele: <b>por exemplo,se as pessoas estão discutindo e a outra (pessoa) nem conhece</b> ,as pessoas já querem se envolver,já querem arrumar briga.
22. (1º Encontro)	Professor Pesquisador: mas é uma pessoa só ou é o grupo?
23. (1º Encontro)	Gisele: <b>é o grupo</b> .Depende,se eles passam e estão sozinhos não acontece nada,mas quando está em grupo,falam um monte.
32. (1º Encontro)	Professor Pesquisador: vocês acham que eles só tem comportamentos violentos quando estão em grupo?
33. (1º Encontro)	Gisele: sim porque em grupo eles querem xingar.Se sentem mais protegidos.Por que se vir brigar o pessoal vai defender,mas quando tá sozinho não.Quando tá sozinho não fala nada.

Por meio das realizações linguísticas dos participantes, percebemos os sentidos-e-significados que os alunos têm sobre a violência, pois aparentam sentirem-se mais fortes e protegidos quando estão em grupo. A análise dos turnos acima, nos leva a

perceber a proteção e a solidariedade dos participantes dos grupos. Tais sentimentos, de certa forma, incentivam as ações violentas, pois a responsabilidade é diluída entre todos, ao mesmo tempo que ganham força e respeito – por medo – dos demais. Isso indica a possibilidade de que os alunos organizam-se em grupos como forma de prevenção a novos ataques violentos, como nos aponta Gisele, quando diz que *os alunos só têm comportamento violento quando estão em grupo*. Nesses momentos, eles xingam porque se sentem mais protegidos pelo escudo do grupo. Então, os alunos reforçam os sentidos positivos da solidariedade na constituição da violência, com a justificativa de que estão defendendo seus colegas e a única forma que eles encontram para defender é reforçando as agressões.

Dessa maneira, podemos considerar que a violência é usada como um instrumento de mediação desses alunos agressivos em situações de conflito, conforme nos aponta Abramovay (2006). A realidade descrita pelos jovens participantes da pesquisa parece indicar que eles necessitam de estratégias que os protejam. Parece fazer parte da juventude esse movimento de buscar, nos grupos, o reconhecimento de uma identidade mais forte e respeitada pela comunidade, mesmo que esse respeito seja decorrente do medo e não da admiração.

Compreendemos, assim, que a construção da identidade tem relação tanto com a subjetividade quanto com o social ao qual o sujeito pertence. Desse modo, não podemos nos referir ao indivíduo isolado, mas sim como um ser social. Assim, a construção da identidade como decorrência da consciência de seu pertencimento na sociedade se constroi nas relações com os outros. Esses processos irão se formar a partir de um conjunto de elementos biológicos, psicológicos e sociais e, também, por uma representação social do grupo ao qual o indivíduo pertence, de maneira que a construção se dará de forma dialética entre a história individual e a coletiva (Kitzinger 1989,p.94). Nesse sentido, por ser dialética, além de determinar também é determinante, porque os jovens são seres ativos que atuam na construção de seu contexto sendo, portanto, sujeitos históricos e sociais, passíveis de mudança, ambiguidade e de flexibilidade, carregados de significados sociais e culturais, (Sposito, 1998).

### 3.1.5. Sentido-e-Significado do *Professor como Modelo*

Ao serem questionados sobre os sentidos-e-significados da violência com relação ao ambiente escolar, os alunos atribuem a ocorrência aos professores que não são legais, por isso eles são violentos. Vejamos.

#### Quadro 7- Sentido-e-Significado do *Professor como Modelo*

<b>Realizações Linguísticas - Alunos</b>	
61. (1º Encontro)	Professor Pesquisador: você acha então que depende do modo como o professor fala com você que faz com que os alunos sejam violentos?
62. (1º Encontro)	Gisele: <b>a maioria das vezes é. Tem professores que são legais e que a gente respeita.</b> Tem professor que fala, senta na cadeira, por favor, por gentileza. Agora tem outros que falam vai sentar vocês parecem um bando de loucos.
66. (1º Encontro)	Professor Pesquisador: então de certa forma pelo que vocês estão me dizendo a maneira como o professor fala contribui sim para a violência, não é?
67. (1º Encontro)	Gisele: acho que sim

Observaremos a seguir a relação que Gisele faz do seu contexto escolar e a violência. A análise dos recortes acima permite-nos observar os sentimentos que perpassam essas vivências, ou melhor, como os alunos se ressignificam a partir do *locus* escolar. Então, quando Gisele fala que a maioria dos professores são legais e por isso os respeita, ela aponta para a importância da linguagem como um instrumento privilegiado de mediação do homem com o mundo, e assim ela se constitui num “objeto central da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento” (Vygotsky, 1932/2002:35). No entanto, este espaço privilegiado também é alvo de comportamentos agressivos. Gisele parece nos chamar a atenção para um problema existente na relação entre professor e aluno em sua escola. De acordo com sua fala, ela atribui a existência de alunos com comportamentos agressivos ao fato de no ambiente existir uma hierarquização e ausência de respeito por parte dos professores. Isso nos

leva a crer que os professores de sua instituição exerçam, de certo modo, um determinado poder em relação aos alunos, quando ela diz que os professores mandam os alunos sentarem e dizem que eles (os alunos) são um bando de loucos. Desta forma, Gisele parece indicar a necessidade: de abertura por parte do professor para que o aluno se manifeste; de oportunidade para que ele estabeleça trocas de respeito; de situações em que, através da convivência em grupo, possam construir e estabelecer relações positivas. Ao invés disso, o professor parece ser apenas um orientador e direcionador de comportamentos, atitudes e ditador de padrões deixando de cumprir com o seu papel de mediador.

### **3.1.6. Sentido-e-Significado sobre a Necessidade e a Importância de Aplicação de Regras**

Este trecho analisado aponta a relação dos sentidos-e-significados que os alunos atribuem à violência em relação às regras na sociedade. Neste exemplo, é cobrada por parte da escola e da família a necessidade e aplicação de regras como medidas de prevenção a comportamentos violentos na escola.

#### **Quadro 8- -Sentido-e-Significado do Subtópico a Necessidade e a Importância de Aplicação de Regras**

<b>Realizações Linguísticas - Alunos</b>	
340. (2º Encontro)	Paulo: se eu <b>aprontar na escola</b> meu pai tira as coisas de mim e eu não apronto mais e ele me dá de novo.
341. (2º Encontro)	Professor Pesquisador:- então você acha que ter regras melhora e é importante?
342. (2º Encontro)	Paulo: porque ele vai melhorar, assim não vai aprontar e vai fazer tudo certo. <b>Se ele não tiver regras ele faz o que ele quer e ninguém fala nada.</b>
343. (2º Encontro)	Professor Pesquisador: e a escola? O que a escola poderia fazer para melhorar no combate a violência?
344. (2º Encontro)	Gisele: <b>botar</b> mais regras.



353. (2º Encontro) Paulo: [...] o mais importante das regras para mim **era respeitar. Tanto o aluno quanto o professor ter respeito.** O professor não gritar com aluno e não passar muita lição só porque a sala é bagunceira.

354. (2º Encontro) Professor Pesquisador: que mais só isso ta bom de regras para vocês?

355. (2º Encontro) Paulo: a mais importante é **respeitar, se tiver respeito a coisa melhora.**

Olhando para os turnos acima, podemos constatar os sentidos-e-significados de que os alunos dão a importância da implantação de regras, tanto na instituição escolar quanto na família para que haja um combate à violência. Quando Paulo diz que se ele aprontar na escola seu pai tira as coisas dele e ele não apronta mais, reforça a questão dessa importância de regras na educação como uma formação plena do indivíduo na sociedade. Isso demonstra que o discurso regula as ações e os comportamentos dos sujeitos em sociedade que tem a violência instituída como razão, quando há o predomínio de um discurso mais forte sobre o outro (Bernstein, 1987).

A imposição das regras pelo pai dá a Paulo a liberdade para que ele faça uma escolha: continuar no erro ou não. Porém Paulo prefere obedecer ao pai. Outro aspecto decisivo que os turnos nos apontam é a necessidade do cumprimento de normas, apontado por Paulo (turno 355), quando diz que se todo mundo **respeitar**, a coisa melhora. Olhando por esse lado, Paulo nos leva a crer na existência da necessidade de um Regulamento Interno que defina as regras da escola, mas essas regras devem ser conhecidas e discutidas por toda a comunidade escolar – alunos, professores, pais – não podendo ser tratadas de qualquer jeito, exterior ao aluno. Essas regras têm de ser consideradas boas e aplicadas de forma justa e adequada, sem arbitrariedades.

Terminada então a discussão dos sentidos-e-significados dos alunos, passamos agora à análise dos sentidos-e-significados sobre violência, por parte dos professores. Para responder as perguntas de pesquisa, analisamos essas realizações nos três encontros com os professores, ou seja, analisamos suas escolhas lexicais e apresentamos os subtópicos surgidos das discussões desses encontros. Com base nesse princípio, o objetivo dessa pesquisa é descrever que sentidos-e-significados esses professores atribuem à violência.

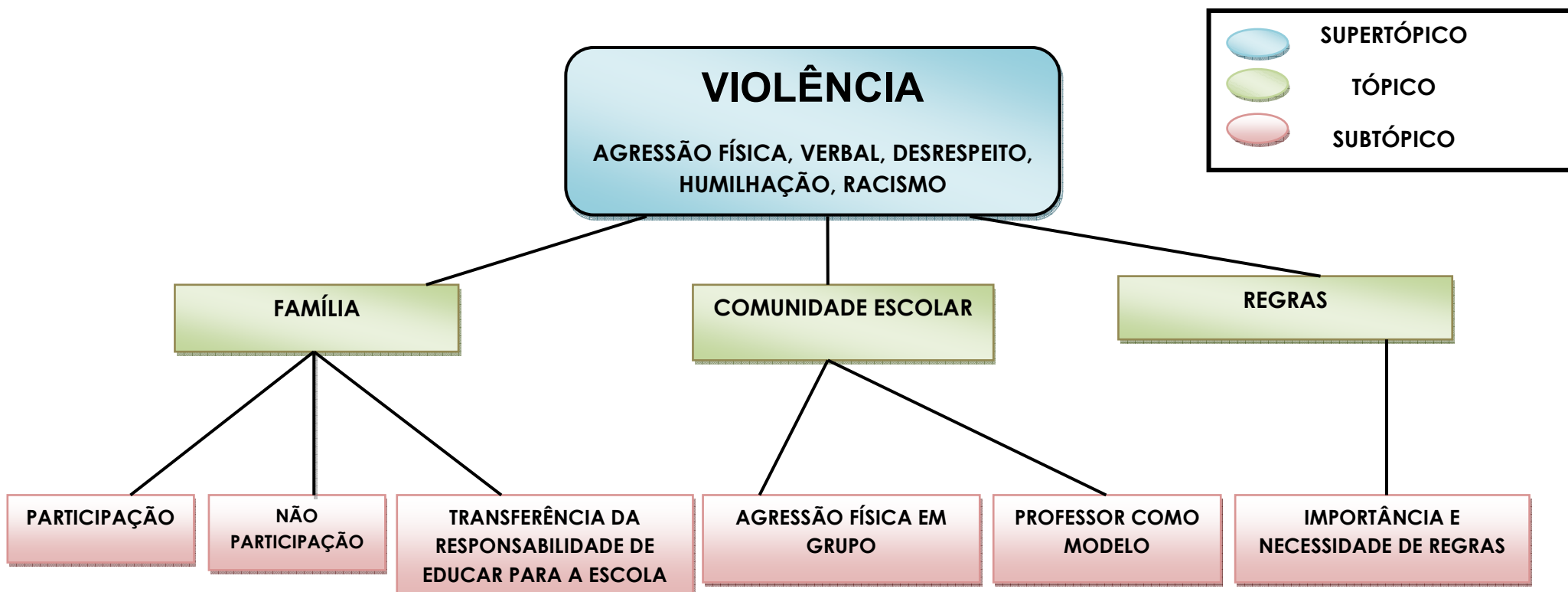
*"Meu destino tá traçado. vou ser marginal"*

**A construção de sentidos-e-significados sobre a violência em escola pública**

---

Antes de passarmos para a discussão dos sentidos-e-significados dos professores sobre a violência, apresentamos um quadro resumo dos sentidos-e-significados dos alunos a respeito do supertópico violência e dos tópicos e subtópicos a ele ligados.

Quadro 9- Quadro Resumo da Organização Tópica que revela os Sentidos-e-Significados dos alunos sobre violência



Feita a apresentação do quadro resumo, passemos agora para a análise dos sentidos-e-significados sobre o supertópico Violência gerado a partir das discussões dos três encontros em HTPC realizados com os professores participantes da pesquisa.

### 3.2. Sentido-e-Significado do Supertópico Violência para os Professores

Assim como aconteceu nos dados produzidos pelos alunos, notamos que os professores também revelaram os sentidos-e-significados que puderam ser organizados nos mesmos três tópicos, ou seja, *Família, Comunidade Escolar e Regras*.

Vejamos o que disseram os professores, quando a professora pesquisadora perguntou a eles o que consideravam como violência:

#### Quadro 10- Sentido-e- Significado do Supertópico Violência para os Professores

Realizações Linguísticas-professores
188. (2º encontro) Professor Pesquisador: [...] na concepção de vocês, o que vocês acham que é a violência?
189. (2º encontro) Sandro: <b>Violência é desacatar outro, não respeitar.</b> A violência pode ser tanto <b>a agressão verbal</b> quanto <b>a física, institucional.</b>
190. (2º encontro) Marta: <b>Violência é agressão, não respeitar. É a agressão verbal, depredação.</b>

Podemos observar, nos turnos 189 e 190, os diferentes sentidos-e-significados que os professores possuem sobre a violência. Enquanto Sandro diz que a violência é: **desacatar o outro e não respeitar**, Marta diz é **agressão verbal e desrespeito**.

Observamos que as realizações linguísticas dos professores também apontam uma pluralidade de sentidos-e-significados a respeito do que é violência, conforme nos aponta Abramovay (2003:72) que diz que a caracterização de violência apresenta múltiplas manifestações, tornando o seu significado não consensual. Em sua pesquisa, a autora, a fim de se referir à pluralidade das dimensões atribuídas à violência escolar, utiliza-se do termo “violências nas escolas” por contemplar a especificidade espacial e

temporal de cada unidade escolar, onde apresentam múltiplas manifestações, que variam de acordo com a intensidade, permanência e gravidade.

Depois de vermos que o supertópico Violência também tem uma multiplicidade de sentidos, dependendo das vivências de cada um, neste caso professores, passamos para os subtópicos encontrados e que agrupamos sob o mesmo Tópico *Família*. Vejamos o primeiro subtópico *Participação da Família*.

### 3.2.1. Sentido-e-Significado do Subtópico *a Participação da Família*

Quando questionamos os professores sobre a relação da violência com a estrutura familiar eles ressaltaram a importância da participação da família. Vejamos:

#### Quadro 11 - Sentido-e-Significado do Subtópico *a Participação da Família*

Realizações Linguísticas - professores	
113. (1º Encontro)	Professor Pesquisador: <b>Você acha então que ele melhorou porque a mãe dele veio na escola? Você acha que foi a participação do pai que melhorou o seu comportamento?</b>
114. (1º Encontro)	Márcia: Nossa é imprescindível, porque eu acho que <b>violência está ligada a estrutura familiar e com a estrutura financeira, a estrutura familiar é tudo. Porque a estrutura familiar é tudo.</b>
117. (1º Encontro)	Márcia: Porque ele não tem condição de pagar um psicólogo, mas eu acho que até os 7 anos de idade <b>a família é tudo, não é só essencial, mas é tudo.</b> E nossos alunos não tem assim um pai e uma mãe, mesmo aqueles que são pais de todos os filhos né? O pai tá preso, o irmão tá preso a mãe tem que sair para trabalhar. <b>Então não tem essa estrutura, nem na educação e nem estrutura de família né?</b> Então a mãe por ser muito pobre e ela chega a noite cansada, ela bate, ela agride, ela não escuta, então é uma coisa muito ampla. <b>A violência vem daí porque ele fica na rua. Ele não tem, a presença da mãe, ele fica na rua.</b> A mãe tem um filho de um, um filho de outro, as vezes você chama o pai aqui e você vê porque o filho é daquele jeito.
212. (2º Encontro)	Marta: mas <b>eu acho</b> que nesse sentido <b>a responsabilidade maior é da família. A família que tem que ser a base de tudo.</b> Porque se você tem uma base familiar num é verdade [...]

As realizações linguísticas do quadro 16 parecem ser semelhantes com o que foi falado pelos alunos, no que se refere à importância da família no contexto escolar.

Márcia, ao responder a pergunta da pesquisadora, parece estar realmente convencida de que houve uma melhora no comportamento do aluno tido como agressivo, porque a família esteve presente na escola. Para ela, o sentido-e-significado da violência que ocorre dentro do ambiente escolar, vincula-se à estrutura familiar, como nos aponta, ao dizer que a estrutura familiar não é tudo, **mas** é essencial. No entanto, a professora não deixa de indicar outros fatores favoráveis a esse ambiente agressivo, mas deixa claro que a presença da família é realmente uma aliada contra a violência.

Ao fazer a análise percebemos que a professora também nos chama a atenção para a ocorrência de uma educação deficitária no ambiente familiar e que essas condições precárias fazem os jovens adquirirem condutas de acordo com o que vivenciam. Sendo assim, a família deixa de cumprir com o seu papel fundamental, o que nos passa a impressão de um sentimento de abandono e isso nos remete à constituição da nossa subjetividade e como ela é permeada pela vivência com o outro (Vygotsky, 1929/2000:5; González Rey, 1999, 2000; 2000a;).

Percebemos também que a professora aponta a situação familiar dos alunos: *eles não têm um pai e uma mãe, o pai tá preso o irmão tá preso e a mãe tem que trabalhar fora* (turno 117) e vê nessa situação uma possível explicação para o comportamento agressivo. Podemos notar que essa vivência familiar, apontada pela professora, parece ser, para ela, importante na construção de um possível sentido para que os filhos não sejam violentos. Os sentidos-e-significados da professora são consoantes com o que Knobel (1992, p.20-21) diz, isto é, que a família está passando por várias transformações e essas mudanças estão provocando comportamento agressivo em crianças e adolescentes.

### **3.2.2. Sentido-e-Significado do Subtópico *Não Participação da família***

Nos recortes selecionados abaixo, novamente faz-se necessário voltar-nos a atenção para o foco familiar e sua importância na educação dos jovens cuja ausência encadeará ações violentas na escola veremos:

**Quadro 12 - Sentido-e-Significado do Subtópico Não Participação da família**

<b>Realizações Linguísticas - professores</b>	
17. (1º Encontro)	Karla: é a ausência da família, eles participam pouco. A gente observa que os alunos problemas os pais não vem.
24. (1º Encontro)	Karla: [...] <b>então... eu acho que os pais são ausentes e muitos dos filhos sentem isso.</b> Eu acho que através da ausência do pai, <b>ele trabalha o dia todo [...]</b> ele fica <b>mais violento por causa disso [...]</b>
120. (1º Encontro)	Sandro: [...] fui ameaçado por ele ( um aluno da escola) e abri um boletim de ocorrência porque a sala presenciou. Depois quando terminou lá que a gente voltou para a sala de aula, um dos professores foi conversar com ele. E ele disse: olha, você tem que parar para pensar no seu futuro. E ele falou meu futuro tá traçado. Eu vou ser marginal. E a mãe dele simplesmente concorda com ele, passa a mão na cabeça dele e fala meu filho é bonzinho, meu filho <b>não faz nada</b> de errado.
125. (1º Encontro)	Marta: [...] o Marcelo <b>é um aluno agressivo</b> faz um tempão [...] <b>ele não tem família.</b> Ele tem pai um <b>pai e mãe que é completamente desestruturado</b> [...] a gente <b>chamava para conversar</b> e ela dizia <b>não precisa</b> é que aquele professor implica muito com ele [...]

No turno 17, podemos observar que a professora participante atribui o sentido da violência novamente na ausência do núcleo familiar. Os sentidos-e-significados da professora nos mostram que ela acha que a vida dos jovens muda de rumo com a ruptura afetiva da família. Para ela, os pais terem que trabalhar o dia todo e conseqüentemente deixar os filhos sem apoio e referência leva a criança a procurar tais referências nos amigos. Diz ainda que, esses alunos passam a não mais confiar em seus pais e buscam em outras pessoas o que lhes falta em termos afetivos. Assim, diante de cada contexto eles vão organizando suas percepções de realidade deixando de lado os sentimentos de segurança e confiança que deveriam encontrar na família (Giddens, 1987,p.36) e partem em busca de novos referenciais.

É importante ressaltar aqui a fala do aluno que o professor Sandro reportou (turno 120). O professor parece estar indignado com o que foi dito a ele pelo aluno e, principalmente, pela concordância da mãe. Ele relata a naturalidade do jovem que fala que **o meu destino tá traçado eu vou ser marginal**, mostrando que ele para se sentir

incluído e fazer parte da sociedade, só tem um caminho com o qual a mãe concorda. Essa falta de apoio da família é um sentido bastante forte revelado pelo professor.

Esse mesmo sentido-e-significado dos professores, referente à falta de responsabilidade das famílias em relação aos filhos, pode ser visto no turno 125, quando a professora Marta diz que Marcelo é um aluno agressivo por causa da família que é desestruturada e que eles chamam para conversar e a mãe diz que não é necessário.

Concluída agora a análise do subtópico não participação da família, passamos agora para a análise dos subtópicos que encontramos dentro do Tópico: *Comunidade Escolar*.

### **3.2.3. Sentido-e-Significado do Subtópico Desconhecimento de Resolução do Problema na Escola**

Como vimos na discussão acima, a escola parece isentar-se da responsabilidade de lidar com a violência. O recorte abaixo dá uma exemplificação melhor:

#### **Quadro 13 – Sentido-e-Significado do Subtópico Desconhecimento de Resolução do Problema na Escola**

<b>Realizações Linguísticas- professores</b>	
210. (2º Encontro)	Professor pesquisador: [...] o que você acha então que falta para que a violência na escola diminua?
211. (2º Encontro)	Jeniffer: [...] <b>tá faltando responsabilidade da família a família pega joga pra gente, a gente joga pra direção, a direção volta pra gente.</b>

A partir das escolhas lexicais grifadas acima, podemos perceber os sentidos-e-significados de que a escola, não sabe qual é sua responsabilidade em relação a alunos com comportamentos agressivos em seu ambiente.

Os argumentos utilizados por Jennifer, para justificar a escola e culpabilizar a família em relação aos comportamentos agressivos dos jovens, revelam-se permeados por significações sociais também responsáveis pela formação do aluno. Essa



apropriação dos significados sociais parece ter uma desculpabilização aparente, quando ela diz: *a família joga pra gente e a gente joga pra direção*, a professora percebe os problemas enfrentados na escola, mas retira toda a sua responsabilidade e acredita estar de fato cumprindo com o seu papel.

Deste modo, notamos que os sentidos-e-significados que os professores atribuem apontam para a impossibilidade de tomada de decisão em relação à diminuição da violência nessa instituição, mas não só por causa da família que não cumpre com o seu papel, e sim porque a escola também não faz a parte dela, ambas as instituições não se motivam o quanto poderiam. Desse modo, podemos questionar sobre o papel que a escola vem desempenhando na sociedade e o que tem feito para a resolução do problema.

Passemos agora aos subtópicos que encontramos dentro do Tópico: *Regras*

### **3.2.4. Sentido-e-Significado do Subtópico *a Necessidade e a Importância de Aplicação de Regras***

Este trecho analisado aponta a relação dos sentidos-e-significados que os professores atribuem à violência em relação as regras na sociedade. Neste exemplo é cobrada por parte da escola e da família a necessidade e aplicação de regras como medidas de prevenção a comportamentos violentos na escola.

#### **Quadro 14- Sentido-e-Significado do Subtópico *a Necessidade e a Importância de Aplicação de Regras***

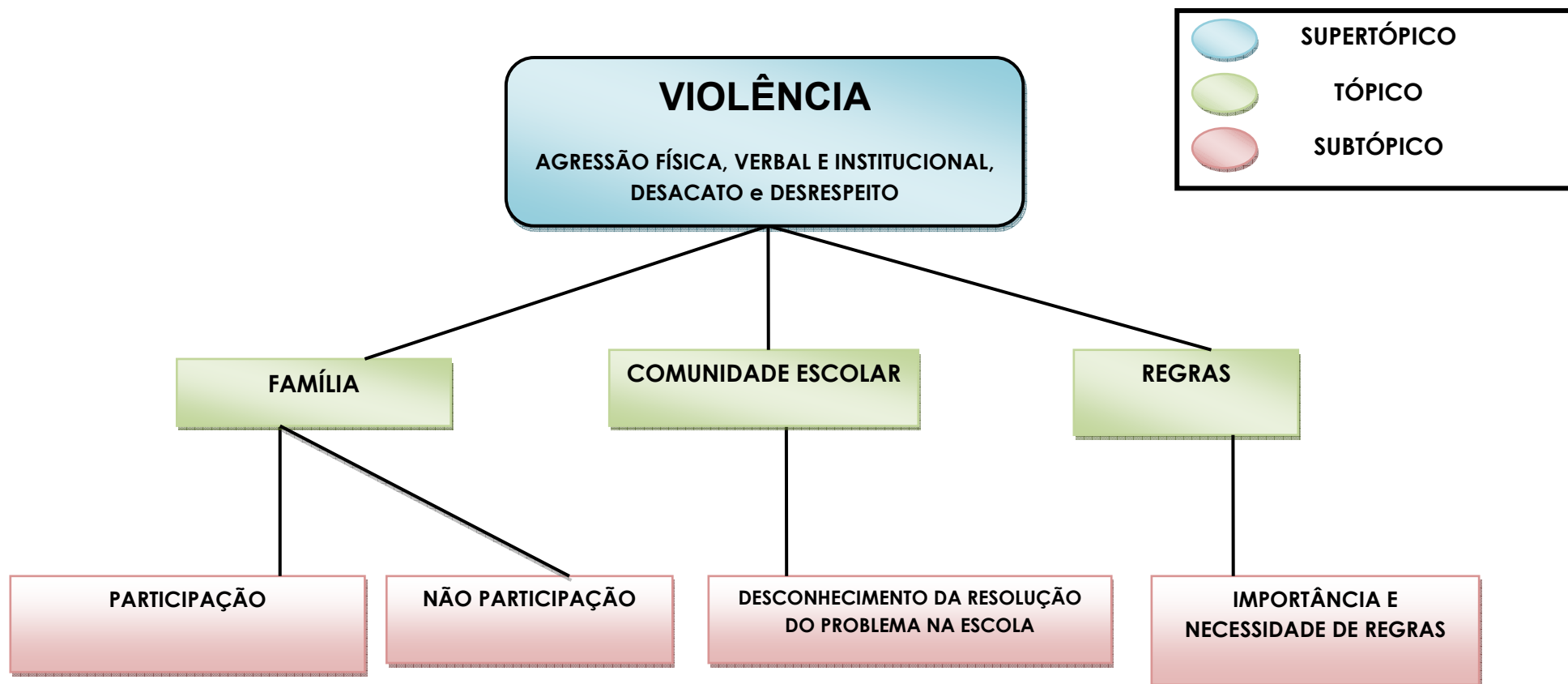
<b>Realizações Linguísticas- professores</b>
275. (1º encontro) Maria: quando você <b>quebra uma norma</b> gera certa insatisfação em todo o grupo. Porque um só quebrou , parou de funcionar todo o grupo da escola. Chega um momento que não adianta mais. Por que chega no ano que vem vamos fazer novo regimento escolar e <b>essas regras vão ser quebradas</b> porque um pensa assim outro do outro jeito mas ninguém articula com o grupo. <b>Quando você quebra uma norma você viola essa norma e violar algo é violência.</b>

Olhando para o turno acima, pudemos constatar os sentidos-e-significados que a professora Maria dá à importância de regras na instituição escolar, no que diz respeito ao combate da violência.

Maria parece assumir uma posição de que regras são feitas para serem cumpridas e que isso deveria ser normal na escola, porém inexistente esse cumprimento no estabelecimento em que ela trabalha. Tal constatação nos remete também à discussão feita no capítulo teórico acerca da importância dos significados construídos pelas relações sócio-histórico-culturais na subjetividade dos indivíduos. Quando Maria se pronuncia sobre a questão do grupo não se articular e quebrar regras, ela parece apontar uma ruptura afetiva, presente nas relações entre seus colegas de trabalho. Para ela, isso parece ter um significado muito forte e por isso demonstra ter perdido a confiança nos colegas. Tudo indica a possibilidade do contato com o outro estar bloqueado por um sentimento de traição, o que aponta para o fato de uma necessidade de reorganização na instituição: criar novos estímulos para novas relações, mostrar que a escola pode ser constituída por espaços de afetividade, ajudar a construir relações de empatia e reconhecer no outro virtudes a serem cultivadas (Giddens, 1997).

Concluídas então as análises, passamos para o próximo capítulo, porém antes disso, apresentamos um quadro resumo dos sentidos-e-significados dos professores a respeito do supertópicos violência e os tópicos e subtópicos a ele ligados.

Quadro 15 - Quadro Resumo da Organização Tópica que revela os Sentidos-e-Significados dos professores sobre violência



### 3.3. Conclusão da Análise

Consideramos importante voltar nosso olhar para os dois quadros-resumo que emergiram a partir dos subtópicos dos alunos e dos professores e em seguida apontar os sentidos-e-significados mais presentes no que concerne à violência.

#### **Quadro 16 – Síntese dos subtópicos surgidos a partir das realizações linguísticas que revelaram os sentidos-e-significados dos alunos, nos encontros.**

Participação da família na educação dos filhos/alunos
Não participação da família na educação dos filhos/alunos
Transferência de responsabilidades da educação dos filhos para a escola
Agressão física em grupo
O professor com modelo
A importância e a necessidade das regras

#### **Quadro 17 – Síntese dos subtópicos surgidos a partir das realizações linguísticas que revelaram os sentidos-e-significados dos professores, nos encontros.**

Participação da família na educação dos filhos/alunos
Não participação da família na educação dos filhos/alunos
Desconhecimento de resolução do problema na escola
A importância e necessidade das regras

A discussão dos dados a partir da organização tópica, por meio das seleções lexicais, nos propiciou apreender alguns sentidos-e-significados, porém, vale lembrar que essa apreensão não é precisa, absoluta e definida, embora tenha evidenciado a importância de analisar uma categoria tão complexa como o sentido-e-significado. Esta importância se dá porque em um único sujeito e uma única atividade pudemos nos aproximar de emoções e afetos diferentes, mas que em algumas vezes foram aproximadas. Entendemos que essa complexidade existe porque a subjetividade, expressa nos sentidos é única, no entanto, traz marcas do contexto sócio-histórico-cultural e precisa ser entendida em seu movimento e nas suas contradições.

A primeira evidência de nossa investigação se apresenta na postura dos alunos. Por vezes, eles apontaram a necessidade de regras e de aproximação da família em suas vidas. Assumiram um sentido de serem abandonados por ela, mas não se acomodam com a situação e sentem que há necessidade de que algo deva ser feito.

Frente à pesquisadora, os alunos quando perguntados sobre o motivo de serem violentos, eles deixaram transparecer que são violentos por causa dos pais que não lhes impõem regras e não dão educação. Mas, não obstante estarem em uma posição subalterna, os alunos não aceitam essa situação. No entanto, ao mesmo tempo em que culpam a família por serem agressivos, demonstram uma posição contraditória: transferem também a culpa de serem violentos para a escola mostrando certa insatisfação em relação ao cumprimento do papel da instituição escolar na sociedade, quando dizem *que a escola tem reunião de pais, mas é pra dar notas e que ela poderia ensinar os pais a lidar com os filhos*. Não sabemos exatamente se essa contradição é verdadeira, mas sabemos que a maneira como o aluno se vê muitas vezes determina como ele vê o mundo, assim como suas necessidades e suas emoções. Neste momento, percebemos a complexidade de discutir questões que envolvessem o lado afetivo, pois a subjetividade pode tomar formas impensáveis e que não podemos ler linearmente.

Por sua vez, os dados revelaram, a partir das seleções lexicais das falas dos professores, que seus sentidos-e-significados sobre a violência são parecidos com os sentidos-e-significados dos alunos. Percebemos ao longo dos turnos que eles também culpam a família pela presença de alunos agressivos na escola que, por sua vez, não impõe regras a eles, assim descumprindo seu papel de formadora na sociedade.

Os professores, entretanto, ao mesmo tempo em que culpam a família, demonstram uma posição contraditória: também transferem a responsabilização da

violência para a própria escola. Desta forma, demonstraram, bem como os alunos, certa insatisfação em relação ao cumprimento do papel da instituição escolar apontando possíveis falhas que porventura existam no estabelecimento escolar.

Se apurarmos nosso olhar, por trás dessas falas, percebemos que existe uma dinâmica e complexa rede de relações entre a escola e a família, num processo contínuo de acordos, conflitos e construção de imagens, formando um conjunto de negociações e os próprios atores parecem não ter a consciência da sua dimensão. Essa rede aparece como relações naturalizadas, óbvias.

Outro fator importante que nos são revelados pela seleção lexical dos professores é que eles concordam com a gravidade do problema e, demonstram ter vontade de encontrar uma solução, mas ao mesmo tempo em que buscam uma solução deixam claro que não sabem como fazê-lo sozinhos sem a ajuda da família. Dessa forma, concluímos a análise, a partir da perspectiva dos participantes que a articulação de alguns sentidos como abandono e sofrimento familiar, desencadeiam comportamentos agressivos na escola.

Voltando nosso olhar para os dados apresentados, de maneira geral observamos que esses sentidos-e-significados sobre a violência revelam que estamos ainda engatinhando na tentativa de solucionar o problema. Sendo assim, muitas são as questões que precisam ser ressignificadas e trabalhadas a favor de uma sociedade menos violenta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

**Geraldo Vandré**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, reflito sobre como esta pesquisa trouxe contribuições à minha formação profissional. Ao investigar a questão da violência, questiono o meu papel como professora. Depois disso, retomo os objetivos e perguntas deste trabalho para avaliar o percurso de pesquisa que percorri. Destaco as contribuições de pesquisa para a LA, para a linha de pesquisa Linguagem e Educação e, em particular, para o grupo ILCAE ao qual este trabalho está ligado. Por fim, reconheço as limitações deste trabalho e aponto caminhos para novas pesquisas.

Início minhas reflexões finais considerando a sociedade, a família e a escola. Acredito que, são elas quem verdadeiramente nos formam e nos transformam porque é no social que as vivências são internalizadas e exteriorizadas. Conforme discutimos aqui somos constituídos pelo e constituintes do social - num eterno processo de ir e vir, num incessante processo de aprendizagem e desenvolvimento. Concordo com Spinoza (1677) que dizia que se somos modos de uma mesma substância, entender as razões de impulsos agressivos ou hostis, não diz respeito apenas a uma reação incontrollável ou de uma questão pessoal. Penso que, na posição de professora, fica a questão de como contribuir para reconstruir e ressignificar os sentimentos negativos (naturalização da violência, abandono, inferioridade, baixa auto-estima, entre outros) de alunos que em suas experiências são sujeitos que se vêem e se percebem como diferentes na sociedade.

O objetivo deste estudo foi discutir os sentidos-e-significados dos alunos e professores sobre a violência. Inicialmente, conforme já apontado na Metodologia, tínhamos por objetivo discutir a questão da violência na escola com os pais, alunos e professores, mas ao longo da pesquisa, percebemos que não seria possível porque os pais se recusaram a participar. Esse momento de recusa parece, a princípio, um impedimento para nossa pesquisa. Contudo, em conversas informais com professores da escola em que a pesquisa foi realizada, percebi que apesar de revelador, mostrava que eu poderia tomar como participantes os alunos e professores e, por meio dos sentidos-e-significados que foram revelados poderíamos refletir sobre o papel dos pais na constituição do problema investigado.



Refletindo sobre minha pesquisa, percebo que consegui atingir os objetivos, mesmo com a impossibilidade de pesquisar os pais dos alunos. É importante notar que, não considero este estudo uma verdade absoluta que se aplicará a outros casos de comportamentos inadequados na escola, no entanto poderá provocar reflexões a respeito do problema estudado ou quem sabe até provocar a possibilidade de aprofundamento em estudos futuros.

Os dados me levaram a crer que a problemática exposta é algo que, de fato, precisa ser melhor estudada no contexto escolar. Aponto ainda para outra questão – que é a necessidade de união das duas principais instituições existentes: “a família e a escola”. No caso desta pesquisa, as questões de autoridade, disciplina e afetividade foram pontos cruciais para a construção de um ambiente não violento tanto na família quanto na escola, pois o que observei é que todos estão desconfortáveis com esse problema. Um ambiente escolar seguro e tranquilo é provavelmente, o sonho de cada pessoa que ali se encontra e que circunda todas as outras esferas sociais, ainda que silenciosa e inconscientemente. Há muito que se trabalhar para que de fato consigamos a conscientização da população e, alcançar uma diminuição significativa de comportamentos agressivos na escola e na sociedade. É necessário que os sentimentos dos alunos considerados agressivos passem a ser notados como componentes importantes em sua formação.

A violência que está hoje posta é freqüentemente abordada por diversos veículos de comunicação, já que é objeto de capas e matérias de revista, jornais e até novelas. No entanto, quais são os seus verdadeiros sentidos da violência e dos supostos alunos agressivos? Os sentidos sobre essa violência não se voltam a uma mudança de prática e a um trabalho em rede englobando a escola e a comunidade. Entender a violência é um ato necessário e uma tentativa de prestarmos mais atenção nos nossos filhos e em nossas atitudes.

Há alunos que simplesmente desistiram de tentar chamar a atenção dos pais e simplesmente deixaram de depositar sua confiança neles. Há, também, alguns professores que desistiram de ensinar e por muitas questões que lhes tomaram a esperança de reconstruir, lutar, crescer e partilhar seus sonhos e ideais com os alunos. Seus sentidos são o de transferir seu papel e virar as costas para o problema. Afinal seus filhos não estão lá.

Olhando retrospectivamente para esse trabalho, vejo que ele poderia ter encontrado outros caminhos como, por exemplo, não foi possível, fazer com que esse trabalho fosse mais colaborativo como gostaria, pois os participantes não aceitaram a elaboração de um plano de ação na escola no intuito de contribuir para a diminuição da violência. Mas não houve evidências de que professores tenham repensado suas práticas, visto que se mostraram fechados para elaborar esse plano de ação de modo a envolver a comunidade. E uma das coisas que impediu a transformação foi exatamente a não mudança das relações pertencentes à família e à escola.

Mesmo assim, acredito que este estudo abra portas para que outros professores e até mesmo gestores, se preocupem e se interessem em investigar mais a fundo os sentidos-e-significados da violência na escola. No entanto, não podemos dizer que nada tenha ocorrido com os participantes. Dizer isso seria negar toda a nossa investigação. Acredito que com as falas dos participantes, suas formas de pensar, sentir e agir possam ter um elemento constitutivo, mas não posso dizer onde e nem quando, pois não se trata de algo linear. A partir destas limitações, considero importante também reconhecer alguns ganhos. Ainda que não fosse o foco da pesquisa, repensei minhas ações como mãe, professora e pesquisadora. O que considero de extrema importância para minha aprendizagem e desenvolvimento. Devo essas mudanças em grande parte aos participantes da pesquisa que me fizeram repensar em minhas ações cotidianas. O fato é que precisamos aprender muito mais, precisamos ouvir as pessoas, compreendê-las, conhecê-las e a partir disso, de onde e como podemos desenvolver um trabalho pedagógico melhor, pois estamos aprendendo, reconstruindo, rompendo nossas próprias fronteiras e limitações.

Hoje, me percebo maior. Maior porque meu olhar tem um alcance mais largo e profundo, possibilitado pelos estudos realizados no mestrado e pelas contribuições do grupo de pesquisadores do ILCAE (Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais), da linha de pesquisa *Linguagem e Educação*. Apesar dos progressos observados, tenho a convicção de que ainda há muito que fazer e crescer. Como professora, venho presenciando há alguns anos questões relacionadas à violência. No entanto, tal ato restringia-se apenas à violência como uma problemática do outro, de modo que eu ainda não tinha voltado o meu foco de atenção para a importância do seu crescimento exacerbado na esfera escolar.

É importante enfatizar a colaboração da equipe de gestão, dos alunos e dos professores da escola em que foi realizada esta pesquisa. Graças a eles, foi possível que nós revíssemos muitos valores. Pudemos contar com a ajuda de todos. E assim, foi interessante notar que, a princípio, eles respondiam apenas as perguntas que lhes eram dirigidas. Mas, ficaram mais descontraídos depois do primeiro encontro, que parece ter facilitado os objetivos da pesquisa. Todos participaram em maior ou menor intensidade nos encontros, trazendo o seu ponto de vista.

Para isso, torna-se importante que sejam desenvolvidos programas de conscientização para o combate da violência e que tenham seu foco de atenção voltado não apenas para os alunos, mas para toda a sociedade. Nesse sentido, é importante que esses programas favoreçam a compreensão de novas ações de combate. Desse modo, toda a sociedade poderá questionar a validade dessas ações que, regra geral, emergem de normas culturais e históricas. Todavia, cabe perguntar como isso pode ser possível, se ainda poucos são os programas de combate á violência? Tudo isso parece concordar que novos estudos sobre esse problema sejam priorizados e encerro as minhas considerações com a epígrafe acima que aponta a convicção de que transformar é possível basta nos mobilizarmos!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers**: juventude, junto a crianças e adolescentes em situação de abandono social. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_ e RUA, M. das G. **Violências nas Escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. **La violence à l'école** / Miriam Abramovay. RUA, Maria das G. São Paulo, Brasil: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO/ Observatório de Violências nas Escolas/ Ministério da Educação, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Escolas Inovadoras**: Experiências Bem-Sucedidas em Escolas Públicas. Brasília: Unesco, Ministério Da Educação, 2004.

ADORNO, Sérgio. **Violência, um retrato em branco e preto**. In: *Idéias*. São Paulo: FDE. nº 21, 1994.

AGUIAR, W.M.J. **Exame de qualificação no LAEL**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica. Relatos de Pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006.

\_\_\_\_\_. **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, pp. 95-110. 2001.

\_\_\_\_\_. **A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica**: contribuições para o debate metodológico. In: Bock, A.M; Gonçalves, M.G.M. & FURTADO, O. (orgs). *Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)*. São Paulo: Cortez, pp.129-140. 2001a

\_\_\_\_\_. (2001) **The category "consciousness": some reflections based on sociohistoric psychology**. Caderno de Pesquisa. , São Paulo, n. 110, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 01 Ago. 2009.

AGUIAR, W.M.J. e OZELLA, S. (no prelo) **Apreensão dos sentidos**: uma proposta metodológica. Artigo aceito para publicação na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) em maio/ 2007.

BAKHTIN, M. (1992). **Estética da criação verbal**. 3ª. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV, V.N. (1929-30). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6ª. ed. São Paulo: Hucitec.1992.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed., São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRANDÃO, Z. **Entre questionários e entrevistas**. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família & escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

BERNSTEIN, Basil. **On Pedagogic Discourse**. In: J.Richardson (org). Westport.CT.Greenwood Press.1987)

BOURDIEUX P. & PASSERON.J.C. **Le reproduction.Éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Minut.1998

CAPELLATO, I. **A grande família**. O desenvolvimento da afetividade. Revista VIR a SER, nº3, páginas 5 a 10, 1999.

CAMARGO, A. **Os Usos da história oral e da história de vida**: trabalhando com elites políticas. Revista de Ciências Sociais, v. 27, n. 1, p. 5-28, 1984.

CHAUÍ, Marilena. **Uma ideologia perversa**: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. In: Folha de S.Paulo, 14 de março de 1985 (Caderno Mais! p. 5-3).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Participando do debate sobre mulher e violência**. In: Perspectivas antropológicas da mulher. Rio de Janeiro: Zahar, 1985 CONVENÇÃO sobre os direitos da criança. Disponível em: [www.giea.net/legislacao.net/internacional/convencao\\_direitos\\_crianca.htm](http://www.giea.net/legislacao.net/internacional/convencao_direitos_crianca.htm) acesso em 05.fev. 2009

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, n. 8, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Le Rapport au savoir em milieu populaire**. Paris: Armand Colin, 2006.

\_\_\_\_\_. **Violência Na Escola**: Como os Sociólogos Franceses Abordam Essa Questão. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Revista *Sociologias*, Porto Alegre, N.8.2002.

DANIELS, H. (2007). **Bernstein and Vygotsky**: A personal experience of research ideas in practice. Palestra. São Paulo, LAEL, PUC-SP.

DANIELS, H. **Vygotsky and Research**. New York: Routledge, 2008.

\_\_\_\_\_. **La formación de equipos inter agénciales**: un estudio de aprendizaje innovador. *Mind, Culture & Activity*, v. 14, issue 1&2, p. 128-141. New York: Cambridge University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.) **Vygotsky em foco**: Pressupostos e Desdobramentos. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DANIELS, H.; PARRILLA, A. **Criação e Desenvolvimento de Grupos e Apoio entre professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DEBARBIEUX E. **La Violence en milieu scolaire**. Paris:ESF 1996

DELORS, Jacques [et.al.] (1996). **Educação para o século XXI**. 3 Ed.Porto:Edições Asa.

DELORS, Jacques [et.al.] **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 3ª Ed. Porto: Edições Asa, 1996

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ENGELS, F. (1880) **Do socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. New York: Progress Publishers, Mondial, 2006.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1971.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: Como Prevenir a violência nas Escolas e Educar Para a Paz. Campinas: Versus Editora, 2ª Ed., 2005.

FREUD, Anna. **Infância normal e patológica - determinantes do desenvolvimento** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara. 1987.

FREITAS. M.T.A.(2003) **Perspectiva sócio-histórica**: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Freitas, M. T. A; Jobim e Souza, S e Kramer, S. ( orgs) *Ciências Humanas e Pesquisa- Leituras de Mikhail Bakhtin* .São Paulo: Cortez.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Portugal: Celta, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

GONZÁLEZ REY, F.L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação historicocultural. São Paulo: Thompson.2005.

\_\_\_\_\_. **El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico**: *El aporte de Vigotski*. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 132-148, abr. 2000.

\_\_\_\_\_. (2000a). **L.S. Vygotsky and the question of personality in the historical-cultural approach**. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/indit.htm>>. Acesso em: 01 Ago. 2009.

\_\_\_\_\_. (1999). **La investigación cualitativa en psicología**: rumbos y desafíos. São Paulo: Educ.

HOUAISS. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

JOHN-STEINER, V. **Creative collaboration**. Oxford University Press.2000.

KITZINGER, C. **Liberal humanism as an ideology of social control: the regulation of lesbian's identities**. In: SHOTTER, J. e Gergen, K. (eds). *Texts of Identity*. Londres, Sage, 1989.

KNOBEL, M. **Orientação familiar**. Campinas: Papirus, 1992

KOCH, I.G.V. FÁVERO, L.L. JUBRAN, C.C.S. MARCUSCHI, L.A. RISSO, M.S; TRAVAGLIA, L.C. URBAN, H. SANTOS, M.C.O.T. **Organização tópica da conversação**. In: Gramática do Português Falado vol II, R. ILARI (org), Campinas, Ed. da Unicamp (no prelo) 1998.

LEONTEV, A.N. (1982) Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vygotsky. In: VYGOTSKY, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. 3ª. ed. Trad. Claudia Berlinger. São Paulo: Livraria Martins Fontes, pp. 425-470. 2004.

LEONTEV, A.N. (1978). **Activity and Consciousness**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/ch4.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2009.

LEONTIEV, A.N. (1959) **Problems of the development of the mind**. Moscou: Progress Publishers, 1981.

\_\_\_\_\_. **Activity, Consciousness and Personality**. Traduzido do russo para o inglês por Marie J. Hall. Progress Publishers, 1978. Disponível em <<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/leontev>>. Acesso em: 11 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. **Activity and Consciousness**. Philosophy in the USSR, Problems of Dialectical Materialism. Moscou: Progress Publishers, 1977

LESSA, A.B.C.T.L. (2003). **Reflexões sobre transformações e transdisciplinaridade**. In: *Claritas*: Uma revista do departamento de inglês da PUC-SP.

LOPES NETO, Aramis E Saavedra, Lúcia Helena. **Diga não para o Bullying- Programa de Redução de Comportamento Agressivo entre Estudantes**. Rio de Janeiro: Abrapia e Petrobrás, 2003.

MAGALHÃES, M. C. C. & LIBERALI, F. C. & LESSA, A. (2006). **A formação crítica: bases teórico-metodológicas**. In: FIDALGO, S.S. e LIBERALI, F. C. *Ação cidadã: formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra: UNIER.

MAHN, H. & JOHN-STEINER, V. (2000). **Developing the affective ZPD**. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/indit.htm>>. Acesso em: 01 Ago. 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

MARQUES, M. O. da S. **Escola noturna e jovens**. Revista Brasileira de Educação. Juventude e Contemporaneidade, n. 5-6. Número especial.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística aplicada**. Mercado das Letras. 1996

\_\_\_\_\_. **A Transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?** In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas-SP: Mercado das Letras. P.123-128. 1998.

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

\_\_\_\_\_. **Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado**. In: Moita Lopes, L. P. (org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo. Parábola, pp. 13-44. 2006.

MOLL, Luis.C. **Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sóciohistórico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

NEWMAN, F. e HOLZMAN, L. (2002). **Lev Vygostky: cientista revolucionário**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola.

PENNYCOOK, A. **Uma Linguística Aplicada transgressiva**. In: Moita Lopes, L.P. (org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, pp.67-84. 2006.

PINHEIRO, P. S; ALMEIDA, G. A. **Violência Urbana**. São Paulo: PubliFolha, 2003.

PINHEIRO, S. R. P; GUIMARÃES. **Formação de Grupo de Apoio na escola: ferramenta para mudanças e transformações nas práticas educacionais**. São Paulo: 2010, 190 pp.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A VIOLÊNCIA – **Organização Mundial de Saúde** – 2002. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/coletiva/UploadArq/violencia.ppt#330,32,Slide 32>>, Acesso em 15 dez. 2008



RIZZINI, I; CASTRO. M.R. & SARTOR, C.D. *Pesquisando... Guia de Metodologia de Pesquisa Para Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.1992.

SCHNEUWLY, B. **Contradiction and development: Vygotsky and paedology**.In: *European Journal of Psychology of Education*. Vol. IX, No.4, pp. 281-291.1994.

SPINOZA, B. (1677). **Ética demonstrada a maneira dos geômetras**.Trad. Jean Melville.Sumaré, SP: Editora Martin Claret, 2003.

SOIFER, R. **Psicodinamismos da criança com a família**. Petrópolis:Vozes,1983.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um Breve Balanço da Pesquisa sobre Violência Escolar no Brasil**. Educação E Pesquisa, Usp - São Paulo, V.27, N.1, P. 87 103,Jan./Jun. 2001.

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre juventude em educação**. Revista Brasileira de Educação. Juventude e Comteiporâneidade, n. 5-6, 1998. Número especial.

SPOSITO, P.S. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.1, p.1-16, jan/jun. 2001. Disponível em [http://www.scielo.Br/scielo.php?=sci\\_arttex&pid=S010279722000000300018&In](http://www.scielo.Br/scielo.php?=sci_arttex&pid=S010279722000000300018&In). Acesso em 19/04/10.

SZYMANSKI, H. **A relação escola/família: desafios e perspectivas**. Brasília, DF, Plano Editora, 2003.

VELHO, Gilberto. **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

VELHO, G. **Violência, reciprocidade e desigualdade: Uma perspectiva antropológica**. In:Velho,G. e Alvito, M. *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV,1996

VYGOTSKY, L.S. (1934) **Pensamento e Linguagem**. 3ª. Ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. (1934). *A Formação Social da Mente*. 6ª. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. (1930). **A Consciência como Problema da Psicologia do Comportamento**. In: VYGOTSKY, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. 3ª. ed. Trad. Claudia Berlinger. São Paulo: Livraria Martins Fontes, pp. 54-85, 2004.

---

VYGOTSKY, L.S. (1926). **A Educação no Comportamento Emocional**. In: Vygotsky, L.S. *Psicologia Pedagógica*. 2ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.p.p.127-147.

\_\_\_\_\_. (1960). **As emoções e seu desenvolvimento na infância**. In: VYGOTSKY, L.S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **The Collected Works of L.S. Vygotsky**. Volume 2: *The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. NY: Plenum Press.1993

\_\_\_\_\_. (1968). **O Problema da Consciência**. In: VYGOTSKY, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. 3ª. ed. Trad. Claudia Berlinger. São Paulo: Livraria Martins Fontes, pp. 171-189, 2004.

\_\_\_\_\_. (1960). **As emoções e seu desenvolvimento na infância**. In: VYGOTSKY, L.S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (1934) **Pensamento e Linguagem**. 3ª. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. (1934). **A Formação Social da Mente**. 6ª. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (1934). **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1ª. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. (1930). **Sobre os sistemas psicológicos**. In: VIGOTSKI, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. 3ª. ed. Trad. Claudia Berlinger. São Paulo: Livraria Martins Fontes, pp. 103-135, 2004.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência III: Os Jovens Do Brasil**. Brasília: Unesco, 2002.

## ***ANEXOS***

## **ANEXO I - Pauta do 1º Encontro com Professores em HTPC-1/9/09**

- ✓ Apresentação
- ✓ Esclarecimento sobre o funcionamento da pesquisa
- ✓ Tópicos importantes
- ✓ A metodologia utilizada (Entrevistas semi-estruturadas)

### **Perguntas**

- 1) Gostaria de saber qual é o seu nome, sua formação e tempo no magistério. Faça um percurso de sua formação.
- 2) Existem nesta escola alunos com comportamentos violentos? Que tipo de comportamentos violentos eles apresentam?
- 3) Alguma vez vocês já sofreram algum tipo de violência por parte dos alunos na escola?
- 4) Na sala de aula é comum haver alunos que desrespeitam o professor. Como você acha que o professor deva se posicionar frente a uma situação dessa natureza?
- 5) Com você atua quando um aluno agride verbalmente outro colega de sala?
- 6) Você sabe o que é *bullying*? Alguma vez discutiram o tema com os alunos? Como foi abordado?
- 7) Como a linguagem tem sido utilizada para resolver os conflitos na escola? Você pode dar um exemplo?
- 8) Você atribuiu a que fatores os jovens de hoje em dia serem violentos?
- 9) Quais são os procedimentos da coordenação/direção ou do professor quando um aluno desrespeita um colega ou funcionário da escola?
- 10) Você acha que as atitudes do professor em sala de aula podem desencadear comportamentos agressivos dos jovens?
- 11) Como você faria para reverter o quadro da violência nas escolas?
- 12) Em sua opinião, qual seria a contribuição da escola e da família para a cultura da não violência na sociedade?

**Obrigada pela sua colaboração. Sua opinião é muito importante para o desenvolvimento desse trabalho!**

## **ANEXO II - Pauta do 1º Encontro com alunos-1/9/09**

- ✓ Apresentação
- ✓ Esclarecimento sobre o funcionamento da pesquisa
- ✓ Tópicos importantes

### **Perguntas**

- 1) Gostaria de saber qual é o seu nome, idade, série e há quanto tempo estuda nesta escola.
- 2) Existem nesta escola alunos com comportamentos violentos? Que tipo de comportamentos violentos eles apresentam?
- 3) Alguma vez vocês já sofreram algum tipo de violência por parte dos alunos na escola?
- 4) Na sala de aula é comum haver alunos que desrespeitam o professor. Como você acha que o professor deva se posicionar frente a uma situação dessa natureza?
- 5) Como faz quando um aluno agride verbalmente outro colega de sala?
- 6) Vocês sabem o que é *bullying*?
- 7) Por que vocês acham que os jovens de hoje são violentos?
- 8) Quais são os procedimentos da coordenação/direção ou do professor quando um aluno desrespeita um colega ou funcionário da escola?
- 9) Você acha que as atitudes do professor em sala de aula podem desencadear comportamentos agressivos dos jovens?
- 10) Como você faria para reverter o quadro da violência nas escolas?
- 11) Em sua opinião, qual seria a contribuição da escola e da família para acabar com a violência na sociedade?

**Obrigada pela sua colaboração.**

### **ANEXO III- Pauta do 2º Encontro com Professores em HTPC-15/9/09**

**Bom dia para todos!**

**Para um melhor andamento da pesquisa, gostaria de retomar do seguinte ponto:**

- 1) Qual é a concepção de violência na opinião de vocês? Quais são os tipos existentes?
- 2) O que poderíamos fazer para reverter esse quadro violento dentro das escolas? Dê exemplos.
- 3) Vocês me disseram no último encontro que a maioria dos alunos brigam somente quando estão em grupos. Por que vocês acham que isso acontece?
- 4) De acordo com a opinião de vocês, a participação dos pais é fundamental na prevenção contra violência. Que tipo de participação vocês esperam da família e da escola para que esse fato não mais ocorra no ambiente escolar?
- 5) Vocês acham que a criação de regras de convivência poderiam ajudar nesse processo contra a violência?
- 6) Se fossem criar um contrato com uma série de regras de convivência, vocês acham que isso ajudaria a diminuir a violência na escola?
- 7) Essas regras seriam estabelecidas para quem? Qual seria seu público? Por quê?
- 8) E, se essas regras não forem cumpridas, o que vocês acham que deveria acontecer?
- 9) Quais seriam os direitos e deveres dos professores e alunos nesse contrato?

## **ANEXO IV - Pauta do 2º Encontro com alunos-15/9/09**

**Bom dia para todos!**

**Para um melhor andamento da pesquisa, gostaria de retomar do seguinte ponto:**

- 1) Qual é a concepção de violência na opinião de vocês? Quais são os tipos existentes?
- 2) O que poderíamos fazer para reverter esse quadro violento dentro das escolas? Dê exemplos.
- 3) Vocês me disseram no último encontro que a maioria dos alunos brigam somente quando estão em grupos. Por que vocês acham que isso acontece?
- 4) De acordo com a opinião de vocês, a participação dos pais é fundamental na prevenção da violência. Que tipo de participação vocês esperam da família e da escola para que esse fato não mais ocorra no ambiente escolar?
- 5) Vocês acham que a criação de regras de convivência poderiam ajudar nesse processo contra a violência?
- 6) Se fossem criar um contrato com uma série de regras de convivência, vocês acham que ajudaria a diminuir a violência na escola?
- 7) Essas regras seriam estabelecidas para quem? Qual seria seu público? Por quê?
- 8) E, se essas regras não forem cumpridas, o que vocês acham que deveria acontecer?
- 9) Quais seriam os direitos e deveres dos professores e alunos nesse contrato?

# 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](#)