

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**VIOLÊNCIAS SIMBÓLICAS RETRATADAS POR FÁBULAS:  
ESPAÇOS DE DIÁLOGO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO  
INTEGRAL**

**CÉLIA MARIA ROSA**

**SÃO CARLOS**

**2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**CÉLIA MARIA ROSA**

**VIOLÊNCIAS SIMBÓLICAS RETRATADAS POR FÁBULAS:  
ESPAÇOS DE DIÁLOGO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO  
INTEGRAL**

Dissertação apresentada em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz.

**SÃO CARLOS**

**2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Célia Maria Rosa, realizada em 19/02/2020:

---

Profa. Dra. Maria Cecília Luiz  
UFSCar

---

Profa. Dra. Danielle Christiane da Silva Viveiros  
UNICEP

---

Prof. Dr. Ronaldo Martins Gomes  
UNESP

*Dedico este trabalho ao meu esposo e  
companheiro Carlos Roberto, aos meus  
filhos e noras, que estiveram ao meu lado  
nessa caminhada e não mediram esforços  
para me dar apoio, e aos meus netos Lis e  
Joaquim por manterem o sorriso no meu  
rosto.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus familiares que contribuíram, direta ou indiretamente, para eu trilhar este caminho e chegar até aqui.

Sou grata à instituição que permitiu a realização desta obra, mas também, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), aos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa, Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), pelo apoio na minha jornada de estudos e descobertas.

Meus agradecimentos as minhas amigas Viviane Wellichan, Kayenne Dias Vieira e Rayssa Carla Ramdohr Martins, por participarem da minha vida com tanto carinho, incentivo e sabedoria.

Agradeço imensamente a minha prima Dra. Márcia Bragato que, mesmo estando imersa em seus deveres cotidianos, mostrou-se prestimosa e amiga.

Em especial, meus agradecimentos à orientadora Profa. Dra. Maria Cecília Luiz que acreditou no meu potencial, abrindo horizontes para oportunidades de crescimento pessoal e profissional, apoiando-me em todos os momentos.

Por fim, agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES), e ao Conselho Nacional de Pesquisa – (CNPq) pelo apoio financeiro dado a este estudo.

Que Deus abençoe a todos(as)!

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo: identificar e analisar o que estudantes de Ensinos Fundamental (Anos Finais) e Médio compreendiam sobre violências simbólicas, com reflexão sobre a violência em três planos: na sociedade, na escola e nas relações interpessoais. A hipótese era que estudantes percebem – quando existe diálogo e esclarecimentos – a importância de refletirem sobre violências nos espaços da escola, e isso possibilita uma convivência mais acolhedora, com prevenção de conflitos. Do contrário – sem reflexões sobre a violência simbólica –, pouco saberiam dizer sobre o assunto. Foi realizada em uma Escola Estadual de Ensino Integral do interior do estado de São Paulo e caracterizou-se como uma pesquisa-intervenção de caráter qualitativo exploratório. A compreensão dos discentes foi analisada por meio das fábulas, segundo análise do conteúdo. Concluiu-se que: mesmo não tendo compreensão da violência simbólica, os estudantes – depois dos exercícios propiciados na disciplina eletiva com espaços de diálogos e explicações sobre várias questões que não compreendiam – começaram a enxergar as violências, principalmente, a simbólica, de outra forma. Na moral das Fábulas, averiguou-se a discriminação e preconceito de raça, etnia, e beleza, demonstrando que os estudantes entenderam a violência simbólica. Em contrapartida, apontaram que romper com esses padrões é algo complexo e difícil. É visível que alunos jovens possuem expectativas de serem aceitos pelos grupos, por vezes, sentem dor e necessidade de aceitação, que faz o discente rejeitar quem ele é, e se tornar o que o grupo gostaria que ele fosse. Devido à complexidade do tema é indispensável o investimento, em políticas públicas, e também, em pesquisas e intervenções, para que se possa pensar estratégias e metodologias capazes de atuar de forma contextualizada e compromissada com a prevenção das violências, e assim, resgatar a função socializadora da escola.

**Palavras-chave:** Violências; Violências Simbólicas; Estudantes de Ensinos Fundamental (Anos Finais) e Médio; Fábulas.

## **ABSTRACT**

This work aimed to identify and analyze what Middle School and High School students understood about symbolic violence, with reflection on violence in three planes: in society, school and interpersonal relationships. The hypothesis was that the students realize – when there is dialogue and clarifications – the importance of reflecting on violence in the school environment, and this allows a more welcoming coexistence, preventing conflicts. Otherwise – without reflections on symbolic violence – just a little would be said about the subject. It was held in a full-time public school in the interior of the State of São Paulo and was characterized as an intervention research of an exploratory qualitative character. The students' understanding was analyzed through fables, according to the analysis. It was concluded that: even though they did not have understanding of symbolic violence, students – after exercises provided in elective discipline with open dialogue and explanations of various issues they did not understand – began to see violence, especially symbolic, with another view. In the moral of the fables, discrimination and prejudice of race, ethnicity and beauty were investigated, demonstrating that students understood symbolic violence. On the other hand, they pointed out that breaking with these patterns is something complex and difficult. It is clear that young students expect to be accepted by groups, feeling pain and the need for acceptance, which makes the student reject who she/he is, and become what the group would like her/him to be. Due to the complexity of the theme, investment is indispensable in public policies and also in research and interventions, so that strategies and methodologies capable of acting in contextualized and committed way can be thought of together with the prevention of violence, and then, rescue the socializing function of the school.

**Keywords:** Violence; Symbolic Violence; Middle School and High School Students; Fables.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética na Pesquisa

CIIP – Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz

DEd – Departamento de Educação

GEPESC – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura

ME – Micro Empresa

OE – Oficina de Experimentação

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação

SEE/SP – Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

TAC – Teoria da Ação Comunicativa

TALI – Termos de Autorização e Liberação de Imagem

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos



## SUMÁRIO

<b>SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>SEÇÃO 2 – VIOLÊNCIAS: DEFINIÇÕES E CONCEITOS .....</b>	<b>13</b>
2.1. Violências na perspectiva social: extramuro escolar .....	13
2.2. As violências escolares: suas causas e consequências.....	27
2.3. As violências simbólicas e as relações subjetivas .....	34
<b>SEÇÃO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>40</b>
3.1. Universo da Pesquisa: Conhecendo a Instituição Escolar .....	44
3.2. Disciplina Eletiva e Oficina de Experimentação: Recolhimento dos Dados.....	45
3.3. O material de análise: as fábulas.....	48
3.3.1. Amostra da pesquisa .....	55
<b>SEÇÃO 4 – ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>61</b>
4.1. Violências simbólicas nos relacionamentos sociais e escolares .....	63
4.2. Violências simbólicas nos relacionamentos interpessoais e subjetivos.....	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>
<b>(APÊNDICE A).....</b>	<b>88</b>
Fábula 1 EM - O João de Vento .....	88
Fábula 2 EM Os sem comida.....	88
Fábula 3 EM - Ararinha Azul .....	89
Fábula 4 EM - A coelhinha e o sapo.....	89
Fábula 5 – EF - A História da Pigtigresa .....	90
Fábula 6 – EF – Rãberta .....	90
Fábula 7 – EF - Titi: O Passarinho Perdido .....	91
Fábula 8 – EF - O Cavalo e o Porco .....	91
Fábula 9 – EF - O Rei Leão .....	91

Fábula 10 – EF - Aluno não colocou nome .....	91
Fábula 11 – EF - Escola dos Animais.....	92
Fábula 12 – EF - Chegada do Inverno .....	92
Fábula 13 – EF - Aluno não colocou nome .....	92
<b>(APÊNDICE B) .....</b>	<b>94</b>
Figura 1 Frequência de palavras fornecidas pelo IRaMuTeQ .....	94
<b>(APÊNDICE C).....</b>	<b>98</b>
Quadro de Classe de palavras fornecido pelo software IRaMuTeQ.....	98
<b>(APÊNDICE D).....</b>	<b>102</b>
Figura 8 Tabela fornecida SAP Hana Versão: 2.00.033.00.1535711040.....	102
<b>(APÊNDICE E) .....</b>	<b>108</b>
Quadro 4: Dados fornecidos por SAPE HANNA de cada fábula.....	108
<b>(ANEXO 1) .....</b>	<b>111</b>
<b>(ANEXO 2) .....</b>	<b>114</b>

## SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO

A origem desta dissertação está relacionada às indagações e angústias que vivenciei ao longo da graduação em Licenciatura em Pedagogia. Durante os estágios nas escolas, presenciei situações que me instigaram a pesquisar sobre o tema “violências” as suas causas e consequências como, por exemplo, o envolvimento de jovens em conflitos com a justiça e suas relações dentro da escola, entre outros, as punições escolares.

Neste período, percebi situações de conflitos gerados por intolerância e falta de atenção dispensada aos educandos quando solicitavam informações aos gestores e professores; outros por haver discordâncias na forma de pensar entre os pares. Presenciar esses conflitos me causou certo mal estar, pois as situações de violências eram diferentes do período em que eu cursei os anos finais do Ensino Fundamental (Ginásio), década de 1970, no qual, as relações entre professor aluno eram focadas no ensinar e aprender. O Brasil, nesse período, estava sendo regido por um governo antidemocrático, conservador, sob a égide do regime militar, e a escola estadual, na qual eu estudava, as aulas aconteciam sem grandes debates, os conteúdos eram transmitidos sem questionamentos; os professores conseguiam ministrar as aulas, pois havia a exigência dos corpos dóceis, como diria Foucault, era muito forte.

Nesta trajetória de buscas, tive oportunidade de aprofundar estudos teóricos sobre a temática, com leituras de livros, textos e artigos produzidos pelos pesquisadores da Educação que atuam dentro das escolas abordando o tema violências.

A violência é um fenômeno histórico, por isso existem várias pesquisas com análises concluídas e em curso, assim como autores que estudam os tipos e as variadas formas em que elas ocorrem. Suas manifestações, geralmente, são evidenciadas pela mídia (televisão, internet, jornais) e podem ocorrer em qualquer contexto social, inclusive na escola.

A violência escolar sempre traz conotações próprias a sua realidade, por isso, para Abramovay (2002), as violências simbólicas e psicológicas são aquelas que mais deveriam ser focalizadas no ambiente escolar. Segundo Debarbieux (2001), é importante que se estude as percepções de atores escolares sobre a temática, como forma de enfrentamento e resolução de problemas diários. Para Odália (2004), nem

sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato identificável. Ao contrário, ela se torna mais próxima da realidade, isto é, um ato cujo cerne passa despercebido. Perceber um ato violento requer do sujeito um esforço para superar sua aparência de rotina que, geralmente, é naturalizado.

Corroborando com o pensamento desses e de vários autores que esta pesquisa-intervenção foi desenvolvida, com o título de *“Violências Simbólicas retratadas por Fábulas: espaços de diálogo em uma Escola Estadual de Ensino Integral”*. Objetivou identificar e analisar o que estudantes de Ensinos Fundamental (Anos Finais) e Médio compreendiam sobre violências simbólicas<sup>1</sup>, com reflexão sobre a violência em três planos: na sociedade, na escola e nas relações interpessoais.

Buscaram-se respostas para questões, como: o que os alunos entendiam sobre violência simbólica? Como os estudantes compreendem as violências simbólicas depois de participarem das oficinas de experimentação? Quais eram as percepções mais evidentes em suas produções escritas, como as fábulas?

A hipótese que tínhamos era que estudantes percebem – quando existe diálogo e esclarecimentos – a importância de refletirem sobre violências nos espaços da escola, e isso possibilita uma convivência mais acolhedora, com prevenção de conflitos. Do contrário – sem reflexões sobre a violência simbólica –, pouco saberiam dizer.

Foram priorizadas as interações com maior presença de diálogo, com intenção de valorizar as intervenções, em função da validade dos argumentos. A prática do diálogo difere das interações nas quais predominam relações de poder. Para Tavares dos Santos (2009), o poder está presente nas relações de produção do social, e quando praticado em excesso pode acionar a violência.

Segundo Dani (2008), a violência na escola é uma maneira inadequada para lidar com os conflitos por estar relacionada a atitudes coercitivas, autoritárias e impositivas, com impossibilidade de solucionar impasses escolares de forma assertiva.

Para que o diálogo e a interação acontecessem utilizamos a perspectiva teórica da comunicação não violenta desenvolvida por Rosenberg (2006). A técnica nos ajudou a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros, orienta-nos a dialogar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo em que damos aos outros a atenção respeitosa e empática (ROSEMBERG, 2006, p.21-22).

---

<sup>1</sup> Violência Simbólica será explicitada, posteriormente, neste estudo, segundo BOURDIEU (2011).

A partir das fábulas escritas pelos estudantes, foram analisadas, na perspectiva de Bardin (1977), a compreensão e os sentimentos que ficaram evidentes. Este estudo passou pelo Comitê Ético da UFSCar, Plataforma Brasil, com o processo nº 16312119.9.0000.5504.

Esta dissertação foi composta e dividida em seções, que se inicia com esta Introdução, como sendo a primeira seção, em que se apresentam as justificativas, objetivos, metodologia e hipóteses da pesquisa.

Na segunda seção, conceituamos a violência no seu sentido amplo, e a violência escolar; a função integradora da escola; o estudante jovem e a violência nas relações sociais e na escola; a perspectiva da violência simbólica e suas consequências na escola; o papel socializador da escola; a escola que temos e a que queremos.

Na terceira seção, apresentamos a abordagem metodológica da pesquisa-intervenção desenvolvida com estudantes dos Ensinos Fundamental Anos Finais e Médio (idades entre 11 a 17 anos) de uma Escola Estadual de Ensino Integral no interior paulista. Abordamos em três subitens: o planejamento; as oficinas de experimentações; e o desenvolvimento.

Na quarta seção, explicitamos as duas categorias de análises, conforme a compreensão dos estudantes: *Violências simbólicas nos relacionamentos sociais e escolares*; e *Violências simbólicas nos relacionamentos interpessoais e subjetivos*.

Finaliza-se essa investigação com algumas considerações a respeito dos dados obtidos e das discussões levantadas pelas Fábulas, com a intenção de promover reflexões sobre as perspectivas a respeito das violências.

## SEÇÃO 2 – VIOLÊNCIAS: DEFINIÇÕES E CONCEITOS

Na seção 2, evidenciamos o referencial teórico, dando foco nas violências com perspectiva na subjetividade (relações interpessoais), na escola e na sociedade. Buscou-se referendar autores e suas pesquisas a respeito do tema, com o intuito de atingir o objetivo desta dissertação, que foi investigar como estudantes dos Ensinos Fundamental (Anos Finais) e Médio compreendem as violências simbólicas, bem como identificar como elas ocorrem.

Para facilitar a leitura, esta seção está dividida em três partes: a primeira contém as bases que fundamentam os conceitos sobre violências, com foco nas violências sociais (extramuro da escola); a segunda as violências escolares (intramuros), com pesquisas que evidenciam os seus significados e suas consequências. Na terceira parte, abordamos os referenciais sobre as violências simbólicas, com foco nas violências intersubjetivas, nas relações interpessoais.

A forma como dividimos as violências (fragmentadas) tentou apenas uma melhor compreensão sobre o assunto, tendo em vista que os diversos tipos de violência ocorrem dentro e fora da escola, em ações que, muitas vezes, independem da instituição. Os estudantes, em geral, estão em contato com várias situações de violências: na sociedade – incluindo o mundo virtual –; no ambiente escolar; no local em que vivem (familiares; amigos, entre outros); nas interações sociais (relacionamentos); e sabemos que isso acontece de forma concomitante e de maneira complexa.

### **2.1. Violências na perspectiva social: extramuro escolar**

De acordo com Wacquant (2012), parte da sociedade mundial está estruturada pela política neoliberal, que tem suas características polarizadas entre um modelo econômico hegemônico, ou seja, total e incontestável superioridade ancorada por variantes do domínio de mercado, além da relação de poder de um sujeito sobre o outro.

O autor (2012) não trata especificamente da realidade brasileira, mas aborda as concepções do Estado neoliberal, utilizando os Estados Unidos da América como exemplo. Segundo o Wacquant (2012), a política neoliberal prioriza e coloca a saúde do mercado econômico acima do bem-estar de seus cidadãos. Nesse sentido, ele enfatiza

que não é prioridade para o Estado neoliberal garantir os direitos aos cidadãos que sofrem com desemprego, fome, falta de assistência médica e outros, o que resulta no aumento das situações de violências.

Vários índices de pesquisas como Abramovay, Waiselfisz, Andrade & Rua (2004); Adorno, Bordini & Lima (1999) revelam que a violência vem se tornando crescente entre adolescentes e jovens, tornando-os vítimas e protagonistas de ações violentas. Em geral, violência é conceituada como um ato de brutalidade, física e/ou psíquica contra alguém e caracteriza relações interpessoais descritas como de opressão, intimidação, medo e terror.

Em suas múltiplas formas de manifestação, a violência deve ser compreendida sempre como um fenômeno social, de acordo com Campos, Torres e Guimarães, 2004; Moser, 1991; Velho, 2000, ela existe num determinado contexto e se efetiva na relação com o outro.

Apesar da complexidade de delimitação conceitual, parece ser consensual entre os pesquisadores, tanto nacional quanto internacional Michaud (1989); Velho (2000); Wierviorka (1997), dentre outros, entendem a concepção de violência como fenômeno multifacetado, sendo que este assume formas e sentidos variados, conforme o momento histórico e a cultura em que é produzido.

Por exemplo, para Michaud (1989), quando se caracteriza uma atitude como violenta, significa que alguém atribui um sentido a uma ação ocorrida, como fazer uma denúncia ou acusação. Portanto, a expressão violência está impregnada de valores positivos e negativos, e carrega em sua concepção a ideia de transgressão da ordem, ou a contrariedade de regras socialmente estabelecidas. Para o autor (1989), a violência é percebida porque possui uma atuação: pois há necessidade de ação para que possamos lhe atribuir um valor.

[...] 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 mais pessoas em graus varáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 11).

O Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz (CIIP, 2002), vinculado à Universidade para a Paz das Nações Unidas identificou práticas consideradas violentas, agrupando-as em cinco tipos básicos: 1) *Violência coletiva*,

quando é produzida coletivamente, ou por meio de grupos significativamente importantes que participam ativa e declaradamente da violência direta. Como exemplo, temos as práticas resultantes de uma guerra. 2) *Violência institucional ou estatal*, quando resulta de práticas de instituições legitimadas para o uso da força. De acordo com Weber (1982) essas práticas são exercidas pelo Estado, que é o detentor do monopólio do uso da violência legítima, “O Estado é aquela comunidade humana que, dentro de determinado território – este, o ‘território’, faz parte de suas características – reclama para si (com êxito) o monopólio da coação física legítima” (Weber, 1982, p. 98). Abrange as tecnologias de destruição e os processos armamentistas. 3) *Violência estrutural*, quando é instituída dentro da estrutura social, considerada por Ianni (1973), a forma que a sociedade se organiza “ O arranjo no qual os elementos da vida social estão ligados” (IANNI, 1973, p. 35). São as práticas denominadas, de desigualdade social, Nelas estão inseridos os recursos distribuídos desigualmente e o poder desigual de decisão sobre essa distribuição. 4) *Violência cultural*, quando é praticada de forma individual ou coletiva exercida por meio da diferença para inferiorizar ou desconhecer a identidade do outro. As práticas de discriminação contra indivíduos ou grupos, as violências de gênero e as ações contra o meio ambiente. E, finalmente, a 5) *violência individual*, quando se manifesta de um modo interpessoal. São incluídos aqui “[...] os chamados fenômenos de segurança civil, tais como as violências de anarquias, doméstica e contra as crianças” (CIIP, 2002, p. 34), e dentro destas estão os fenômenos da violência comum (não organizada) e a organizada, como, por exemplo, o narcotráfico.

Ao evidenciar a definição de Michaud (1989) com o agrupamento realizado pelo Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz (CIIP, 2002), percebemos a existência de um dano<sup>2</sup> em comum – com envolvimento de sujeitos, grupos, organizações e Estado – e este pode implicar em elementos que compõem

---

<sup>2</sup> Dano significa qualquer prejuízo causado, intencionalmente, a determinada pessoa, com a violação do seu direito patrimonial, em consequência de destruição, inutilização ou deterioração da coisa que lhe serve de objeto, ou de lesão física que lhe advenha por ato imputável de outrem (C.C., arts. 159 e 1.518). Qualquer mau apreciável produzido pelo delito (C.P., art. 163, parágrafo único). O dano civil ou criminal, diz-se: simples, qualificado, iminente ou atual, efetivo, potencial, material ou patrimonial, fortuito, e real. Disponível em <<https://www.tjap.jus.br/portal/65-tjap/corregedoria/servicos/164-dicionario-Juridico.html>> Acesso em 05 de setembro de 2017.



práticas definidas como violência, como: corpos, sentimentos, posses, distribuição de recursos, direitos, gênero, etnia, ética, poder, dentre outros.

É de praxe a sociedade, tradicionalmente, vincular atos violentos apenas a existência de dano físico, mas para Michaud (1989) existe uma amplitude de significados atribuídos às violências. Ao relacioná-los como um dano, ou seja, ferimento, ofensa, estrago, prejuízo e podem envolver configurações diversas, o autor afirma ser impossível separar a palavra do contexto em que é proferida, pois compreender as violências implica referenciar valores e normas, além de considerar as singularidades de cada situação.

Arendt (1983) percebe as dinâmicas das violências como um fenômeno que está vinculado ao poder, relacionado à dimensão de liberdade e capacidade de agir com os outros. O poder está constituído na condição humana e, também, no espaço público, visto que suas relações acontecem o tempo todo (ARENDR, 1983).

Verifica-se em estudos de Andrês (2012), com base em conceito de Arendt, que as violências são descritas como fenômenos ou instrumentos de coação, e constituem-se em recursos para uma dada autoridade (ou entidade), exercer uma forma de poder.

O fenômeno da violência parece ocorrer sempre que ocorrem certas condições propícias, tais como: perda de autoridade ou certas transformações nas tradicionais relações de poder. Assim, um Estado soberano detém absoluto e exclusivo acesso e controle e uso dos meios de violência – os quais, via de regra, incide sobre duas grandes áreas de segurança: a esfera da ameaça interna (tribunais e forças policiais) e a esfera da ameaça externa (forças armadas) (ANDRÊS, 2012, p. 6 e 7).

Segundo Andrês (2012), Hannah Arendt não conceituou o fenômeno das violências como na maioria das outras ciências – psicologia, antropologia, sociologia, biologia, fisiologia, –, devido à natureza particular do próprio fenômeno e, também, porque essas áreas do conhecimento objetivavam analisar as violências no âmbito da esfera do sujeito, diferentemente do âmbito da autora, esfera do público e político.

(...) âmbito da instrumentalização da violência para servir determinados fins políticos, Arendt refere, a título de exemplo, o caso paradigmático dos movimentos revolucionários (ANDRÊS, 2012, p.7).

Arendt (1983) buscou diferenciar os conceitos de poder e de violência, alertando que é importante perceber os fenômenos políticos, como, por exemplo, o de tirania e democracia – formas extremas de poder.

A violência pode ser considerada um instrumento de dominação, um fenômeno que não reconhece o outro, isto é, existe a negação da dignidade humana, a ausência de compaixão e a falta de alteridade, que acarretam danos físicos, psicológicos e/ou sociais aos sujeitos de uma sociedade (ARENDDT, 1983). De acordo com a autora, ao observarmos as causas das violências encontramos a diminuição do poder, seja individual, coletiva ou institucional. Para Arendt (2004),

[...] a habilidade humana não apenas para agir, mas também para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido. Quando podemos dizer que alguém está ‘no poder’ na realidade nos referimos ao fato que ele foi empossado por certo número de pessoas para agir em seu nome [...] sem um povo ou grupo não há poder (ARENDDT, 2004, pp.60 e 61).

Arendt (2004), também, define a autoridade como fundamental em qualquer relacionamento – não apenas nas relações humanas – sendo imprescindível nas instituições, sejam elas representadas por pessoas ou por cargos. Quando não existe o esclarecimento de como são as regras de uma organização, isto é, quando falta o diálogo na sociedade, as relações de poder e autoridade tornam-se complexas, tensas e conflituosas.

Outro conceito no âmbito internacional é de Wieviorka (2007), quando esclarece que um dos fatores que intervém na violência contemporânea é a globalização<sup>3</sup>, pois, ela corresponde à dupla compreensão do tempo e do espaço. Para o autor (2007), o fato das informações circularem com mais rapidez e serem armazenadas e consultadas em todos os momentos, “faz com que os discursos de ódio possam circular apesar das proibições morais ou jurídicas e alimentar campanhas que podem assumir um aspecto violento” (WIEVIORKA, 2007, p. 1150).

Wieviorka (2007) redimensiona o conceito de violência dentro do atual estado de globalização mundial, como: intolerância política e religiosa; terrorismo; conceitos de desenvolvimento e de subdesenvolvimento; crise internacional; políticas assistenciais

---

<sup>3</sup> Globalização — O modo capitalista de produção entra em uma época propriamente global, e não apenas internacional ou multinacional. Assim, o mercado, as forças produtivas, a nova divisão internacional do trabalho, a reprodução ampliada do capital desenvolvem-se em escala mundial. Portanto, globalização pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. ianni-octavio-teorias-da-globalizac-o.pdf. Disponível em: < <http://noosfero.ucsal.br/articles/0010/5206/ianni-octavio-teorias-da-globalizac-o.pdf> > Acesso em: 05 de setembro de 2017.

de organismos internacionais; narcotráfico; novas conceituações culturais e sociais entre outros são temas contemporâneos que estabelecem um novo paradigma do fenômeno violência.

Outra perspectiva é do sociólogo Honneth (2003), que não tem estudos específicos sobre o conceito de violência, mas nos ajuda a entender que o não reconhecimento social pode criar conflitos sociais ou ameaças ao bom convívio, pois o outro não é reconhecido e nem respeitado em suas singularidades.

Ao desenvolver sua teoria social, Honneth (1991; 2003) percebeu que, assim como Habermas – na Teoria da Ação Comunicativa (TAC) – a importância do investimento no diálogo com a tradição intelectual que o antecede. O autor sabia que tanto para Maquiavel quanto para Hobbes, o homem estava envolvido pela: “convicção filosófica de que o campo da ação social consiste numa luta permanente dos sujeitos pela conservação de sua identidade física” (HONNETH, 2003, p. 33). Para o autor (2003), essa percepção fez com que Hegel criasse uma ruptura com a tradição da filosofia política de seu tempo e desse outro sentido ou perspectiva para se compreender os conflitos sociais no mundo moderno.

Com base teórica em Hegel, Honneth apontou para a intersubjetividade existente na vida comunitária, como uma importante fonte de formação do sujeito *na e para* a vida coletiva. Ainda fundamentado em Hegel, Honneth (2003) contempla a eticidade como algo a ser partilhada intersubjetivamente nas relações sociais a partir de três esferas de reconhecimento: afeto, Direito e estima social. São estas três dimensões que correspondem a processos intersubjetivos decorrentes de três diferentes modos de se reconhecer o outro como um seu igual nas esferas afetiva, jurídica e social.

A dimensão do afeto – sentimentos de amor, que são compreendidas como experiências de ligações emotivas fortes; do Direito – para além do campo de interesses individuais, por meio de norma universal que reconhece todos igualmente; e da estima social – a dignidade.

Honneth (2003), também recorre ao pensamento de Winnicott (1896-1971), quando esse autor descreveu as relações entre a mãe e o filho, e a construção da autonomia deste que caracteriza as relações de reconhecimento. Referindo-se à primeira dimensão, a da afetividade, foi que Honneth percebe que as relações amorosas

permitiam que os sujeitos se percebessem em seus desejos e carências pelo outro como relação de dependência.

Dessa forma, foi com a ajuda de Winnicott que Honneth (2003) pôde fazer a sistematização e verificar como formas de desrespeito podem tornar a experiência do não reconhecimento um motivo para o desencadeamento de conflitos sociais. O reconhecimento da autonomia do outro, portanto, é uma condição absolutamente necessária no processo de construção do autorespeito e autoestima. Para o autor (2003), a noção tradicional de respeito se vincula ao *status* social, o que significa reconhecer os fatores distintivos dos sujeitos, isto é, suas particularidades. Diferentemente, a dimensão da dignidade propagada pela universalização dos direitos, reconhece que todo o sujeito é digno de ser respeitado.

Honneth (2003) retoma a análise de Marshall (1967) para evidenciar o processo de desenvolvimento da universalização dos direitos que se caracterizou como uma luta social por reconhecimento, amparada no princípio de igualdade política de todos os membros da comunidade. Os direitos políticos e sociais se originaram das lutas surgidas das classes tradicionalmente desprivilegiadas, tendo como núcleo a exigência de que as diferenças econômicas não poderiam ser obstáculo à participação política dos cidadãos. Segundo o direito, a participação política, que é o exercício da autonomia política estava ligada à capacidade de agir, e não ao fator econômico. Tal perspectiva propiciou o reconhecimento de que havia necessidade de formação cultural e certa segurança econômica para a atuação dos sujeitos na vida social. O que permitiu que à luta por direitos políticos se somasse também a luta por direitos sociais.

No que se refere à terceira dimensão do reconhecimento, a solidariedade social, Honneth (2003) partindo de Hegel e de Mead compreendeu que os fundamentos da solidariedade moderna eram as relações simétricas entre os membros de uma coletividade humana qualquer. Nesse sentido, a simetria deveria ser compreendida como a potencialidade de que um sujeito qualquer, teria possibilidade de ver suas qualidades e singularidades reconhecidas como importantes e válidas para a reprodução de sua sociedade. Nessa perspectiva, a solidariedade seria expressa na simetria entre sujeitos que se consideravam reciprocamente em seus distintos modos de vida.

Para Honneth, o reconhecimento do outro pode criar condições para que conflitos sociais não sejam interpretados como ameaças ao bom convívio, antes

possibilitem que o outro seja reconhecido em suas singularidades, e por elas seja respeitado.

As relações nascidas das lutas sociais propiciam o desenvolvimento de solidariedade entre os sujeitos (HONNETH, 2003) e essa era aplicável à formação dos diversos e diferentes grupos sociais nascidos das experiências de resistência comum contra as repressões e opressões de natureza política, já que a luta por objetivos comuns pressupunha reconhecimento das capacidades e qualidades que singularizam os sujeitos em sua existência social.

Segundo Gomes (2017), o reconhecimento do outro cria condições para que conflitos sociais não sejam interpretados como intimidações ao bom convívio, ao contrário deve possibilitar que o outro seja reconhecido em suas particularidades, e seja respeitado. Segundo o autor (2017):

Para Honneth (2003), há conflitos sociais nas sociedades ocidentais modernas e, ao contextualizarmos o Brasil, percebemos que eles são relativos a diferentes questões, como a étnico-racial; o preconceito de gênero; a discriminação por escolha sexual; o assédio físico, moral e sexual; exploração de trabalho infantil e mesmo condições análogas à escravidão; precarização das condições de trabalho; demissões em massa; perda de postos de trabalho; degradação ambiental; furtos; assaltos; tráfico de drogas; entre outros tipos de conflitos, que são problemas e estão presentes na sociedade e, conseqüentemente, aparecem refletidos no cotidiano escolar brasileiro (GOMES, 2017, p. 79).

A experiência de reconhecimento propicia o diálogo entre as subjetividades ou a formação da intersubjetividade. Essa interação entre os sujeitos fortalece o processo de formação de identidade daquele sujeito que reconhece e que é reconhecido nos seus ambientes de convívio (família, grupos sociais, escola, igreja, entre outros.), entre os quais, destacamos nesta dissertação a escola.

Com o propósito de definir as violências nesta dissertação, buscamos, também, autores brasileiros que tratassem do tema. De acordo com Andrade (2018), a palavra violência tem sua raiz no latim<sup>4</sup>, *violentia* que significa força física e vigor. A autora explicita que, a violência alcança esses significados ao transpor os limites estabelecidos socialmente, ou alterar acordos e regras que coordenam as relações em sociedade.

---

<sup>4</sup> O latim é uma língua pertencente ao grupo itálico da grande família das línguas indo-europeias. Falado na cidade de Roma e na província do Lácio, no século I a.C. r: <<http://latim.blogspot.com/2005/05/origem-do-latim-e-sua-evolu.html>> acesso em 02 de fev. de 2020.

Violência, para Velho (2000), não é só a agressão física, ela está relacionada às diferenças sociais entre os sujeitos de uma sociedade, nas relações de interação e tensão. A ideia de interação está fundamentada na noção do outro como ator que possui interesses, perspectivas e valores, mas só existe interação se houver uma justiça comum a todos. Por isso, a importância do poder público em negociar as desigualdades sociais baseada na justiça e equidade, levando em conta que as normas jurídicas devem ser iguais a todos.

Velho (2000) aborda em seus estudos que as sociedades tradicionais possuíam estruturas de dominação na família ou nos clãs, diferentemente de hoje, baseada na individualidade. Nas sociedades ocidentais modernas, os valores voltados para o sujeito enfraqueceram as formas tradicionais de dominação, com tensões entre valores hierárquicos em detrimento ao individual. Neste sentido, o individualismo ganha força, principalmente, no capitalismo<sup>5</sup>, e suas desigualdades geraram e geram a violência.

Segundo Bauman (1999)<sup>6</sup>, a globalização tem transformado a força de trabalho, os pobres e os desabilitados em refugio humano. A globalização é distinguida pela compressão do tempo e do espaço, pois as iniciativas acontecem, na maioria, com a comunicação instantânea, a atividade econômica que dispensa raízes firmemente fincadas nas localidades etc. Existe um contraste entre a segunda revolução industrial e o desenvolvimento econômico da segunda metade do século XIX na Europa e nos EUA, isso porque antes as massas pobres eram um exército industrial de reserva; e, hoje, temos o refugio humano, o que para o autor (1999) significa sujeito dispensável, pobres que não contribuem com nada para a sociedade, para a classe burguesa um desperdício em recursos financeiros de políticas sociais.

O refugio global está no mundo, nas ruas brasileiras, nas gangues de adolescentes que queimam carros nos subúrbios de Paris, nos soldados das redes de distribuição de drogas na América, nos refugiados albaneses na Itália ou nos massacres em Ruanda. A globalização tem garantido uma vasta capacidade de agir à distância para alguns e para

---

<sup>5</sup>O Capitalismo é um sistema em que predomina a propriedade privada e a busca constante pelo lucro e pela acumulação de capital, que se manifesta na forma de bens e dinheiro. Apesar de ser considerado um sistema econômico, o capitalismo estende-se aos campos políticos, sociais, culturais, éticos e muitos outros, compondo quase que a totalidade do espaço geográfico. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-capitalismo.htm>> Acesso em 02 de fevereiro 2020.

<sup>6</sup> BAUMAN, Zygmunt, *Globalização - As Consequências Humanas*. Trad.de Marcus Pechel. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1999.

os pobres ou "consumidores falhos", como denomina Bauman (1999), sobra apenas o lugar de plateia desqualificada. Nesse quadro, com a globalização, aqueles que são descartáveis têm suas situações pioradas, pois ela tem aumentado à distância entre os que fazem parte da sociedade, daqueles que não fazem.

Dois pólos tornam-se distintos: de um lado as classes privilegiadas economicamente se refugiam em condomínios fechados, com carros blindados, tecnologias de seguranças etc.; do outro lado, há um aumento apreciável de sujeitos pobres atingidos pela legislação criminal, sendo designados às prisões.

O controle social ocorre não mais como um panóptico, segundo Michel Foucault (2002), visto que na modernidade para o autor a prisão associa-se à domesticação dos sujeitos para o mundo do trabalho, com normas e comportamentos dirigidos, o disciplinamento. Atualmente, segundo Bauman (1999), o panoptismo não existe mais, e no seu lugar está à iniciativa voluntária de consumidores que se conformam com o controle de bancos de dados mundiais – não fixados em local nenhum.

Com a globalização, há o aumento das relações à distância, menos visibilidade de administradores econômicos, falta de territorialidade no cultivo da riqueza. A perspectiva não é mais de supervisão, mas sim de limpeza, de eliminar a impureza social por meio de prisões-caixões *high tech*<sup>7</sup>. A sina de sujeitos sem riquezas, excluídos da sociedade, é o lixo, assim como os aparelhos elétricos que apresentam defeito, pois consertá-los fica mais caro que comprar um novo.

Para Lipovetsky (2007), a compulsão pelo consumo como objeto de desejo, na sociedade capitalista, acabou conduzindo que a classe social menos favorecida economicamente deseje poder adquirir produtos. Neste sentido, na impossibilidade de adquiri-los pode haver aumento de situações com delinquência, violência ou criminalidade em jovens.

Outras autoras que possuem o mesmo ponto de vista são Salles; Fonseca e Adam (2016), em que a violência está ligada a anseios, conquistas de posses e produz na

---

<sup>7</sup> Bauman dá exemplo da prisão de Pelican Bay, na Califórnia, como o novo tratamento dos "consumidores falhos". Ali se faz a experiência pioneira do encarceramento *high-tech*. Os prisioneiros ficam em celas sem janelas, não trabalham, não têm acesso à recreação, os guardas comunicam-se através de alto-falantes e raramente são vistos. Para o autor, as celas poderiam ser tidas como caixões. Na exclusão absoluta os presos não são submetidos a nada, não há qualquer intenção de correção, integração, manutenção ou reforço de mínimos laços humanos e sociais. Este é o laboratório de processamento do refugio humano em teste, já que a sociedade não tem mais interesse em reeducar para o trabalho, para a produtividade ou para a disciplina.

sociedade violências sociais relacionadas a privações dessas conquistas, devido à ausência de oportunidades sociais e econômicas, ou mesmo de elevação do seu prestígio social. Esta situação, para as autoras, no Brasil, tem desencadeado sentimentos que impulsionam os sujeitos às violências.

Segundo os autores Silva e Castro et.al (2010), o desenvolvimento econômico e tecnológico, contemporâneo, somados a globalização disponibilizou o acesso a bens sociais a uma camada maior da população, desencadeando uma cultura de desigualdade, acentuando a competição e dilacerando o vínculo entre o eu e o outro. Esses fatores atrelados à organização espacial das cidades produziram-se espaços urbanos fragmentados e segmentados: centro deteriorado, bairros periféricos e carentes. Essa formatação resultou em um cenário visível de distinção entre a população de baixa e a de alta renda, ou seja, ricos e pobres, condomínios fechados, e territórios controlados pelo crime organizado.

Para Tavares dos Santos (2009), as novas questões sociais, os fenômenos da violência passam a disseminar-se. Para o autor, a violência pode ser compreendida a partir da noção da microfísica da violência e baseia-se na microfísica do poder, de Foucault, ou seja, “de uma rede de poderes que permeia as relações sociais, marcando as interações entre os grupos, as categorias e as classes sociais” (p.24).

No Brasil, a violência está presente nos diversos espaços da sociedade, ela ocupa lugar de destaque na vida cotidiana das pessoas e não pode ser considerada uma marca da sociedade contemporânea. Ela existe desde que existe a humanidade, portanto, é definida por Tavares dos Santos (2009) como um fenômeno cultural e histórico. O autor (2009) enfatiza que, as práticas de violência surgem como efeito de processos de fragmentação social, exclusão econômica e social, de diferentes grupos da sociedade contemporânea. Por consequência, as interações entre os sujeitos passam a ser marcadas por estilos violentos de sociabilidade.

A sociedade brasileira parece aceitar a violência, ou submete-se “incorporando-a como prática social e política normal e coletiva” (TAVARES DOS SANTOS, 2009, p. 25). A constituição e organização social do Brasil contribuem para a manifestação da violência de formas e em circunstâncias diferentes. Para o autor (2009), a violência está nas relações sociais, e se manifesta pelo uso real, ou virtual da força ou coerção impedindo o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça. A violência



causa danos, e se esculpe ao oposto das possibilidades da configuração de uma sociedade democrática.

Devido às mudanças culturais e transformações do sistema de valores e das relações sociais aumentam-se as tensões sociais, isto é, o que geralmente era resolvido com acordos e negociações, hoje, encontra na violência física ou verbal uma tendência predominante, abarcada por Njaine e Minayo (2003) como uma forma de “comunicação urbana”.

Abramovay (2006) se refere à violência como um fenômeno social, pelo fato da mesma, expressar-se e ser compreendida de múltiplas formas.

Apresentar um conceito de violência requer certa cautela, isso porque é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais (ABRAMOVAY, 2006, P.53).

Além das questões contemporâneas, discorrer sobre a violência compreende entender, também, as origens históricas do Brasil, pois o assunto faz parte da constituição do nosso país e começa com o regime político colonial (1530-1822). De acordo com Andrade (2018), nessa época, a violência se destaca no extermínio indígena, no racismo da escravidão e na subjugação das mulheres. Esses foram territórios marcados pelas relações de dominação a exemplo das revoltas e rebeliões, tais como a Revolta dos balaios (1838 a 1841), Cabanagem (1835 e 1840), Sabinada (1837 a 1838) e a Guerra dos Farrapos (1822-1889). O processo de dominação perpassa pelo período de início da industrialização e urbanização (1889-1930), no qual os coronéis eram detentores do poder. Os mesmos pautavam o poder na violência contra as populações do campo, aumentando assim, a desigualdade social, a pobreza, e dessa forma, intensificando a violência.

Até mesmo com a Constituição de 1988 – a Constituição Cidadã – pautada nos direitos humanos, teve seu período histórico marcado pelos protestos, pela desigualdade, a pobreza e a violência (ANDRADE, 2018, p.2). Conforme explicitado até aqui, a autora (2018) reitera que a história do Brasil pode ser contada pela violência, pois diante dos fatos, o passado e o presente, a respeito, entrelaçam-se.

O Brasil, portanto, é um país onde a violência atravessa toda a sua história. Nessa perspectiva, o desrespeito ao outro e às regras de convívio social constituem uma prática comum em todas as camadas da nossa sociedade. A proliferação da violência não representa assim, uma mera consequência da criminalidade, mas esboça, antes de qualquer coisa, a estrutura constitutiva da sociedade brasileira. Este quadro possibilitou, ao longo da nossa história, a consolidação de uma cultura que usa a violência como forma de resolução de conflitos e para a manutenção das relações de poder (ANDRADE, 2018, p. 2).

Segundo Misse (1999), conceituar o fenômeno da violência é um desafio, visto que “[...] não existe violência, mas violências, múltiplas, plurais, em diferentes graus de visibilidade, de abstração e de definição de suas alteridades” (MISSE, 1999, p. 38). O autor (1999) refere-se às violências como a representação de um poderoso fantasma social, não somente ao seu crescimento quantitativo, à sua crescente abrangência e diferenciação, mas também às representações de seus tipos sociais, de sua localização urbana, de sua história, de seus motivos e do que é necessário fazer para destruí-lo.

Refiro-me, por conseguinte, às mudanças na sociabilidade que acompanham essas representações e à definição de seus principais estimulante em ciclos distintos: a desordem pública, a montante de saques e assaltos, a subversão e sua repressão, as mortes no trânsito, as incivildades e, desde os anos 70, a montante de agressões, de feridos e de mortos decorrentes das tensões internas a vários mercados ilícitos, e das tensões desses mercados com as práticas policiais operadas na sua repressão ou resultantes da interligação clandestina com suas redes, que alcançará plena visibilidade pública no tráfico varejista de drogas nas favelas, conjuntos habitacionais e outras áreas de pobreza urbana da periferia do Rio de Janeiro, de São Paulo e de outras capitais brasileiras a partir dos anos 80 (MISSE, 1999, p.46).

Para Misse (1999), o que resulta desse amontoado social da violência são linhas de ação que realiza incoerentemente uma valorização pessoal do uso, ou da ameaça de emprego da força física, num movimento parecido àquele através do qual a força de lei estabelece o seu poder de definição da situação. Esse processo é socialmente fragmentado e fortemente individualizado, resultando em uma reciprocidade negativa, baseada em relação de força, mas que também descontrola e provoca as irracionalidades passionais como, por exemplo, a raiva, ódio, ira, inveja, crueldade, e as paixões (MISSE, 1999, p. 50-51).

As áreas consideradas por Misse (1999) de pobreza urbana são as localizadas nas periferias das cidades brasileiras, nas quais se concentra grande diversidade cultural.

Para Faria (1999), estas regiões receberam muitas pessoas e famílias de outros Estados a procura de trabalho nas capitais brasileiras, na década de 1970 e 1980.

De acordo com Faria (1991), em consequência ao movimento de migração<sup>8</sup>, a sociedade contemporânea urbana brasileira é resultado do processo de urbanização e mudança dos últimos trinta anos. Apresentava-se, estruturalmente, como uma sociedade complexa, em seu contexto espacial e ocupacional, sendo a mesma, socialmente diversificada, unificada, mas heterogênea, segmentada e, sobretudo, profundamente desigual (FARIA, 1991, p. 105).

Neste sentido, para Paixão (1983), os movimentos migratórios concentram massas isoladas, carentes de controle social nas periferias dos centros urbanos, sob condições de extrema pobreza e desorganização social. O migrante quando escolhe uma região de destino com cultura diferente da sua, tem a esperança de ser acolhido.

Outras autoras, Camargo e Herédia (2018), também realizaram estudos sobre o tema e explicitam que o acolhimento depende da posição que as pessoas do local têm quando se defrontam com a experiência migratória e a cultura do outro. Segundo as autoras (2018) nem sempre o acolhimento acontece com hospitalidade, podem ocorrer conflitos oriundos da disputa pelo espaço, ou ainda pelo choque de culturas que pode acabar em agressões tanto morais, quanto físicas [xenofobia, preconceito, racismo] (CAMARGO E HERÉDIA, 2018, p. 392-393).

A partir das leituras de Erving Goffman (2012), acerca das interações face a face, percebe-se a perspectiva de que há muito mais em uma relação entre dois sujeitos do que é presenciado. O autor entende que existem contextos que estão envolvidos diretamente e indiretamente, por isso cada situação deve ser analisada sempre de forma mais profunda.

Na sala de aula, por exemplo, as relações entre professor e aluno; aluno e aluno, entre outras estão o tempo todo desafiando os educadores a entender o que de fato ocorre em cada uma delas. Neste sentido, um educador deve buscar investigar e perguntar a todos os envolvidos quais são as causas do que está acontecendo, sem tirar conclusões precipitadas, em prol de apreender os pretextos e contextos de cada circunstância para evitar erro de juízo. O comum é naturalizar e prejudicar determinadas

---

<sup>8</sup>O termo migração pode ser entendido como o movimento e a realocação de pessoas de uma região para outra (MUNIZ, 2009).

coisas em vez de outras ao invés de tentar analisar o contexto como um todo, visto que os preconceitos são derivados da experiência social.

Os estudos de Erving Goffman (2007) não são voltados para o âmbito educacional, mas é possível associar seus conceitos com a educação. O autor possui como foco a “micro interação”, e se preocupa com o contexto de um pequeno grupo num dado momento e espaço. Para Goffman há uma teoria de palco social, em que os atores (sujeitos) desempenham seus papéis. Segundo Goffman:

O indivíduo influencia o modo que os outros o verão pelas suas ações. Por vezes, agirá de forma teatral para dar uma determinada impressão para obter dos observadores respostas que lhe interesse, mas outras vezes poderá também estar atuando sem ter consciência disto. Muitas vezes não será ele que moldará seu comportamento, e sim seu grupo social ou tradição na qual pertença (GOFFMAN, 2007, p. 67).

O dúvida, segundo o autor (2007), é que cada sujeito possui sua própria interpretação do que está acontecendo, por isso corre o risco de errar na interpretação. Em sala de aula, dois alunos podem brincar em uma situação aparentemente agressiva, chamando atenção e confundindo aqueles que estão presentes na situação.

Segundo Campos & Guimarães (2003), as violências vão se tornando banais e rotineiras ao serem transmitidas incessantemente pelas mídias e meios de comunicação e, neste contexto, há uma naturalização e generalização dessas violências em seus aspectos, fatos e características.

Essas diversidades sociais e culturais se culminam nos espaços escolares, o que abordaremos no tópico a seguir.

## **2.2. As violências escolares: suas causas e consequências**

Nos últimos anos, as sociedades de vários países têm sido surpreendidas com notícias na mídia e redes sociais referentes às manifestações de violências dentro dos espaços escolares. No Jornal Brasil<sup>9</sup>, em 1999, foi noticiado o atentado ocorrido na escola de Columbine (EUA), com quinze mortos e 24 feridos; em 2019, houve o episódio violento na Escola Estadual Professor Raul Brasil, em Suzano, na Grande de

---

<sup>9</sup> Empresa Brasil de Comunicação TV Pública Medida Provisória 398 Lei 11 652/2008 Constituição Rede Nacional de Comunicação Pública  
<http://www.ebc.com.br/institucional//sobre-a-ebc/o-que-e-a-ebc/2012/09/historico>

São Paulo, no qual resultou em dez mortos e onze feridos; também foi divulgado o ocorrido no Colégio Goyases, em Goiânia, quando o adolescente de 14 anos assediado por bullying matou dois colegas de 13 anos e feriu outros com a arma da mãe, policial civil (BRASIL, 2019, p.s/n).

Essas ocorrências vêm chamando, cada vez mais, a atenção de estudiosos e pesquisadores no sentido de compreender a procedência e o que suscita os estudantes ao cometimento da violência.

Para a pesquisadora e doutora em antropologia, Ana Lia Kornblit (2008), os atos agressivos vêm ocorrendo em circunstância da fragmentação e desigualdade social que se encontra nos espaços escolares. Quando há aumento entre pares, há paralelamente a necessidade de afirmação à própria identidade em contraposição aos demais, ou ao próprio grupo no qual o aluno pertence. A pesquisa realizada por Kornblit elabora dois aspectos que influenciam na construção do clima social nas escolas: uma relação professor-aluno (incluindo o potencial grau de autoritarismo envolvido na relação) e a sentimento de pertença (em oposição ao individualismo e isolamento). Os resultados obtidos no estudo mostram que, à medida que o clima social das instituições escolares piora, os episódios de violência aumentam, e vice-versa. A autora constata que, “a ausência do sentimento de pertença, os alunos não se sentem parte do grupo sentindo-se como estranhos e inimigos” (KORNBLIT, 2008, p. 11).

Segundo Charlot (2002), sociólogo francês, os professores e a opinião pública pensam a violência como sendo algo novo, mas historicamente, ela não é tão nova, pois no século XIX, na França ocorreram explosões violentas em algumas escolas de 2º Grau. Segundo o autor (2002), já na época surgiam formas de violências graves, como: homicídios, estupros, agressões com armas. Além disso, os estudantes envolvidos com violências eram cada vez mais jovens; com aumento de casos de “intrusões externas”, em que grupos de discentes ajustavam contas dentro da escola, com disputas e acertos que tinham origem nos bairros. Charlot ainda identificou em seus estudos que docentes e o pessoal administrativo da escola eram submetidos a atos de violências repetidos, cuja acumulação produzia um estado de sobressalto.

Ao desenvolver suas pesquisas, Charlot (2002) conceitua três tipos de violências escolares, com o intuito de compreendê-las de forma didática: violências *na*, *da* e *à* escola. A violência *na* escola “é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem

estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar” (CHARLOT, 2002, p. 434). É o caso, por exemplo, de um grupo de jovens que entra na escola para acertar contas de disputas que são ligadas a questões do bairro, sendo que a escola torna-se apenas o local da briga ou da violência – poderia ter acontecido em qualquer outro lugar.

A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar. É o caso, por exemplo, de alunos que picham a escola com palavrões, destroem mobiliário, atacam os professores ou os insultam. Geralmente, esses estudantes visam agredir diretamente a instituição, ou aqueles que a representam.

Com relação à violência *da* escola, Charlot (2002) explicita:

Uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados como injustos e racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 435).

De acordo com Charlot (2002), entre os anos de 1950 e 1960, as relações entre os alunos eram bastante grosseiras dentro dos estabelecimentos de ensino profissional na França, assim, se a violência na escola não era um fenômeno novo, entretanto as formas de manifestá-las eram consideradas novas.

Também, Dubet (2003) reitera em sua pesquisa, que após a década de 1960, na França, a massificação da educação, advinda da ideia de igualdade de oportunidades e de justiça, cria nova imagem da escola, visto que esta, agora não era mais neutra, ao contrário, participava do processo de exclusão de estudantes, agravando a desigualdade social.

Estudos realizados por Montoya (2002), também na França, constatam que a violência nas escolas era tratada como um assunto complexo. A partir da década de 1970, as desordens nas escolas transformaram-se em questões sociais, mas sem soluções possíveis. Apenas na década de 1990, com o impacto de diferentes incidentes escolares retratados pela mídia, houve preocupação e mobilização do poder público e de estudiosos acadêmicos.

Para Dubet (2003), a escola torna-se mecanismo de exclusão, ou de incentivo para a vida profissional e social do aluno. Assim, quando o discente é excluído da

escola acaba tendo mais agravantes em sua vida socioeconômica. Ao contrário, quando ela o ajuda, também aumentam suas chances profissionais e de mercado de trabalho.

[...] é possível ver bem como a escola desempenha um papel autônomo na formação dos mecanismos de exclusão, uma vez que o aluno de meio favorecido que fracassa na escola é ameaçado de exclusão, enquanto o bom aluno de meio desfavorecido vê aumentar suas chances de inserção profissional [...] (DUBET, 2003, p.35).

A questão para o autor (2003), não é só reconhecer quem foi o aluno excluído, mas entender os processos que levaram tal exclusão a acontecer e os efeitos da mesma sobre o estudante. Aqui, a exclusão pode acontecer tanto com alunos que têm dificuldades de aprendizagens quanto com aqueles que são superdotados.

Um fator negativo, para Dubet (2003), é compreender a escola apenas como meritocrática, pois desta forma, acaba somente ordenando, classificando os sujeitos em função de seus méritos intelectuais e/ou cognitivos. Neste sentido, a meritocracia padroniza os estudantes, dando-lhes o mesmo valor, dando acesso ao sucesso escolar com as mesmas ferramentas para todos. Com esta postura, a escola não reconhece as diferenças dos discentes e, conseqüentemente, dificulta a sua trajetória escolar (DUBET, 2003).

A ausência de valorização do sistema com relação à subjetividade e às experiências de exclusão, propiciam um desencanto daqueles que fracassam, já que cada um é responsável por sua própria educação. Para o autor (2003), esses estudantes malsucedidos descobrem que seus esforços não são o suficiente para serem considerados bons alunos. A partir daí, eles decidem não progredirem em suas aprendizagens, ao invés disso, afastam-se de tudo relacionado às práticas escolares.

Essa situação cria um sistema de violências progressivas, alcançando o ápice com brigas, insultos e roubos. As violências originam-se pela exclusão escolar; pela falta ou excesso de regras; pela indisciplina não controlada, entre outros. Por vezes, os alunos sentem que o seu fracasso escolar representa falta de dignidade, isso acaba revertendo-se em sentimento de rejeição, provocando mais violências (DUBET, 2003).

Há um fator social, preponderante no entendimento de Funk (2002), que desperta a violência entre os jovens, à violência no espaço escolar. Conforme o autor (2002), em meados de 1990, seus estudos criaram várias escalas (local e regional) para compreender melhor as diferentes definições que englobavam agressões e violências.

Com base nesses dados, o autor conceitua quatro tipos de transgressões e/ou situações violentas: o primeiro, as mentiras e xingamentos; o segundo, as brigas; o terceiro, o vandalismo; e, o quarto, as ameaças envolvendo armas ou assédio sexual. Dos quatro tipos apontados pelo autor, o primeiro – mentiras e xingamentos – é o que mais aparece no ambiente escolar, principalmente, a falta de respeito entre alunos e professores (FUNK, 2002).

Em suas pesquisas, o autor (2002), elenca fatores específicos que influenciam os jovens a fazer uso das violências, como: traços individuais de personalidade; ambiente familiar; grupo de pares; escola e exposição à mídia, dentre outros. Na opinião dos professores, os alunos tornam-se violentos por causa dos grupos transgressores e a exposição de filmes de terror e de ação, nos quais os alunos tem contato. Na perspectiva dos estudantes, segundo o autor: “os alunos dão clara ênfase à natureza expressiva da violência, como uma maneira de obter atenção e estima” (FUNK, 2002, p. 143).

No Brasil, os primeiros estudos sobre violência, no âmbito escolar, surgem na década de 1980. De acordo com Salles et al. (2016), as principais manifestações de violência eram depredações, furtos e invasões praticados por pessoas que não tinham vínculo formal com a escola. Esses fatos geraram insegurança provocando reclamações dos dirigentes escolares perante os órgãos responsáveis pela preservação patrimonial. Em resposta, e na tentativa de sanar o problema, o poder público tomou medidas preventivas nas unidades escolares: elevação dos muros, grades nas janelas, policiamento externo (SALLES et al., 2016, p. 45).

Segundo Salles et al. (2016), na década de 1990, outros estudos revelaram que as violências intramuros sucediam de violências presentes no cotidiano social de crianças e jovens. Constataram que as manifestações violentas se estabeleciam por conta de diferentes fatores: insegurança; tráfico de drogas; instabilidade social; falta de perspectiva dos alunos quanto ao futuro; dimensão das escolas – número de alunos por sala; experiências vividas pelo alunado fora da escola, dentre outros. Para alunos e professores, “(...) a percepção de insegurança está relacionada à multiplicidade e à repetição das microagressões, que contribuem para a degradação do clima escolar” (SALLES et al, 2016 p.48).

Para as autoras (2016), existe o reconhecimento de quatro categorias de violências no ambiente escolar: as incivildades (humilhação do outro, racismo, falta de



respeito e indiferença); os comportamentos antissociais (pequenas delinquências); as manifestações de bullying (agressão entre pares que se manifesta, repetida e ostensivamente, por meio de ameaças e humilhações, cujo alvo é um indivíduo já estigmatizado); e, a violência simbólica (SALLES et al, 2016 p.50-51).

Segundo as autoras (2016):

A explicação da violência está diretamente relacionada ao clima e à organização da escola. A violência é explicada por regras, normas, formas de imposição da disciplina, relacionamentos interpessoais, critérios para formação de classes, tamanho da escola, características da equipe escolar e da população atendida, relação entre docentes e alunos. O pressuposto é que há menos vítimas de violência quando as regras são claras e justas, a coesão de equipe é grande, as expectativas dos docentes e dos alunos são grandes, existe um sentimento de pertencimento dos docentes e dos alunos à comunidade escolar, e instaura-se a mediação de conflitos para modificar as lógicas de ação (SALLES et al, 2016, p.56).

Para Tavares dos Santos (2009, p.12), a escola é uma instituição compostas por diversos atores, agentes e grupos sociais, portanto é um espaço no qual, estão presentes os conflitos e práticas das violências.

De acordo com Gomes (2017), as diferentes formas de violência acometidas no ambiente escolar surgem com a falta do diálogo e com a incapacidade dos sujeitos em desenvolver a negociação. Dessa forma, a falta espaços democráticos no ambiente escolar oportuniza o surgimento de conflitos, resultando em violência por não serem mediados adequadamente. Por vezes, confundem-se violências com conflitos, o que não é correto.

Chrispino (2007) afirma que “os conflitos são manifestações necessárias e fundamentais para o desenvolvimento dos relacionamentos entre os sujeitos”. No mesmo sentido, Gomes (2017) faz elucidaciones sobre os conflitos:

São de vital importância social, pois que ajudam a regular as relações sociais, propicia a que se veja o mundo pela ótica do outro; viabiliza o reconhecimento das diferenças que ajudam a definir e redefinir identidades dos envolvidos; os conflitos permitem ainda que se perceba o olhar do outro; a sua racionalização e estratégias de cooperação social. Nessa perspectiva, os conflitos propiciam oportunidades de crescimento e amadurecimento social (GOMES, 2017, p. 59).

Assim, os conflitos sempre existiram e continuarão a existir nos espaços escolares, pois do contrário não teremos uma escola democrática, que respeita e ouve

diferentes formas de pensamentos. O problema é quando estes conflitos não são dialogados e acabam convergindo-se em violências. A ausência de reconhecimento do outro, o respeito pelas diferenças, são as causas das violências.

Outra preocupação de autores como Campos, Torres & Guimarães (2004), Velho (2000) e Zaluar (1999), é que a violência tornou-se parte da sociedade e uma consequência disso é a sua banalização. De acordo com esses autores, as mudanças culturais, as transformações do sistema de valores e das relações sociais contribuíram para essa naturalização ou banalização das violências.

Pesquisas com jovens e adolescentes, desenvolvidas pelos autores Campos & Guimarães (2003), detectaram o aumento de casos onde acontecem assassinatos e brutalidades, muitas vezes, motivados por razões fúteis, além de serem destaques em programas televisivos. Assim, infelizmente, atos e situações que envolvem a agressividade, são tidos, cada vez mais, como comuns, naturais, banais, o que vem tirando a violência da excepcionalidade, para torná-la algo do cotidiano.

As notícias veiculadas aos meios de comunicação e redes sociais, sobre os diversos tipos de violência, tanto na sociedade brasileira quanto fora dela, referem-se também, às praticadas dentro das escolas. De acordo com Rosa, Matheus e Pierin (2018), a escola é um espaço em que crianças e adolescentes cometem agressões verbais, físicas, pichações, e *bullying*.

Para Oliveira e Martins (2007), as manifestações de violência por meio do comportamento dos alunos desestabiliza o ambiente fazendo com que os professores sintam-se pertencentes a uma realidade insuportável.

Os professores sentem-se desorientados diante deste cenário caótico ou então, se colocam numa postura de indiferença, na qual, tanto eles, professores, bem como os alunos, estão sendo violentados diante de suas vontades e necessidades (OLIVEIRA E MARTINS, 2007, p.95).

Na tentativa de disciplinar os alunos em casos de conflitos dentro da escola, os educadores estabelecerem regras, controles, punições.

Ao praticar atos de controle, abafa-se o que a violência está, ferozmente, tentando falar em suas múltiplas manifestações: desde a arquitetura da escola que é detonada pelos alunos até as relações aluno/aluno, aluno/professor e aluno/funcionário são envolvidos pela agressividade e violência (OLIVEIRA E MARTINS, 2007, p.95).

De maneira geral, a violência no âmbito escolar se manifesta em uma afirmação de poder sobre o outro e a conquista desse poder é o que gera as diversas formas de violência. Suas ocorrências, muitas vezes, são consequência de práticas cotidianas de discriminação, preconceito, de crise de autoridade do mundo adulto ou da fraca capacidade demonstrada pelos profissionais de criar mecanismos justos e democráticos de gestão da vida escolar (ROSA; MATHEUS; E PIERIN. 2018).

De acordo com as autoras (2018), à violência se enquadra em várias especificidades, sendo elas: o desrespeito, a negação do outro, a violação dos direitos humanos que se soma à miséria, à exclusão, à corrupção, ao desemprego, à concentração de renda, ao autoritarismo e às desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Segundo Rosa (2017), a violência escolar também incorpora diferentes perspectivas, dentre elas: a violência explícita, podendo ser definida como agressão entre sujeitos e a violência simbólica, que se manifestam por meio de regras, hábitos culturais e normas de uma sociedade desigual. Geralmente, as violências acometidas dentro das escolas são aquelas institucionalizadas, sobretudo por meio de suas regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas, reproduzindo as estruturas sociais injustas, classificadas como violências institucionais (MINAYO, 2003).

### **2.3. As violências simbólicas e as relações subjetivas**

A violência simbólica foi conceituada pelo sociólogo Francês Pierre Bourdieu, e o mesmo expõe como ela ocorre;

[...] violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2003, pp. 7-8).

A violência simbólica é entendida por Bourdieu como uma prática sutil e de difícil percepção, pois ela por meio de coerção institui dominação de um sujeito sobre o outro, “pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação” (BOURDIEU, 2001, p. 206).

Para Santos (2019), a definição de violência simbólica é de uma ação ou prática quase que imperceptível e naturalizada. O autor (2019) elucida que “a perspectiva bourdieusiana se refere às ações em que não há aparente imposição da dor física, mas uma dimensão de dor moral e psicológica” (p. 23). O autor (2019) entende que a violência simbólica pode acontecer por meio de apelidos pejorativos ou formas de humilhação que antecedem atos de força física.

Segundo Abramovay (2002), violência simbólica constitui-se de abuso de poder por meio de uma autoridade e mediante uso de: símbolos, comunicação verbal, e institucional como: discriminação, marginalização, e práticas de submissão utilizadas pelas instituições.

Por ser sutil, a violência simbólica ocorre de formas variadas e com significações que o sujeito dá à sua realidade (se apresentando como inquestionáveis), mas nem sempre o que ocorre corresponde ao que de fato se apresenta no mundo social. Muitas vezes, certos aspectos são questionáveis por representar uma construção sócio histórica, um poder simbólico. Este é descrito sinteticamente da seguinte forma.

O poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo, poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos «sistemas simbólicos» em forma de uma «illocutionary force», mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos (BOURDIEU, 2007b, pp. 14 e 15).

Entende-se que o poder simbólico é exercido com a cooperação e convivência dos sujeitos subordinados, pois eles o constroem como um poder real, aderindo à lógica discursiva que integra a moral e conseqüentemente, a reprodução do consenso e ordem social instituída. Sendo assim, o poder simbólico viabiliza e legitima o exercício de outras formas de poder, por meio do obscurecimento da realidade.

Bourdieu (2011) concebe e associa a violência simbólica com a ideia de poder, principalmente, quando se enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um sujeito sobre o outro.

Para Santos; Biasoli e Coito (2012), o poder sobre o outro acontece quando a relação está legitimada, a mesma se institui como regra orientadora de conduta entre os

sujeitos. Porém é a problematização em torno dos diferentes interesses que determina se uma relação é legítima ou não. Para os autores (2012), quando há diferentes interesses, e os sujeitos almejam obediência e poder (no sentido de impor a própria vontade numa relação social), se desenrolam lutas e conflitos – esses são elementos inerentes à vida sociocultural. Essa disputa gera um processo de dominação, no sentido de uma ordem simbólica de significação a ser validada.

Referente às práticas humanas (lutas, conflitos, poderes), Bourdieu & Passeron (2014) entendem que elas encontram-se imersas em uma ordem social<sup>10</sup>, sobretudo essa categoria específica de práticas inerentes ao mundo acadêmico, no qual, além de repetir o esquema de diferenciação social mantem a condição de privilégio da elite (grupo em situação privilegiada economicamente).

Para Bourdieu e Passeron (2014), essa condição de privilégio está relacionada ao acesso à cultura e ao nível de educação do sujeito. A reprodução da cultura é um processo social no qual passa de geração para geração, por meio das grandes instituições sociais, que o autor (2014) projeta e conceitua como sendo as escolas. O sujeito detentor de um nível maior de escolaridade acumula maior capital cultural. O sistema de oportunidades, de meritocracia e justiça social reproduz e legitima as desigualdades sociais, pois nele se mantem os privilégios sociais.

Segundo os autores (2014), o sujeito é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem é constituída de componentes objetivos externos, como por exemplo: o capital econômico tomado de bens e serviços; o capital social, aquele constituído pelas relações sociais que são mantidos pelas famílias; e o capital cultural intelectualizado (títulos escolares). O capital cultural favorece o desempenho escolar, facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, e o domínio da língua culta trazidos de casa facilitariam na aprendizagem escolar e servem como ponte entre o mundo, familiar e a cultura escolar. Portanto, a posse do capital cultural favoreceria o êxito na aprendizagem e melhor desempenho nas avaliações.

---

<sup>10</sup> É o conjunto de normas, instituições e costumes que regulam a vida dos indivíduos em suas relações de ordem jurídica, social e moral de uns para com os outros e entre eles e o governo, em qualquer momento de uma sociedade politicamente organizada e policiada. <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/297045/ordem-social-> acesso em 05/05/2019.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2014), o sistema de avaliação escolar (prova escolar), não significa apenas a verificação da aprendizagem, ela é também, um julgamento cultural e moral dos alunos. É cobrado do aluno um estilo elegante de falar e escrever (um padrão), de se comportar cumprindo as regras, e isso só é possível aos sujeitos que foram socializados previamente nesses padrões de valores.

O capital cultural é entendido aqui por Hey e Catani e Medeiros (2017) como sendo aquele institucionalizado, que é consolidado em títulos, diplomas, certificados escolares, que agem como atestados de formação cultural. Nessa perspectiva, os mesmos autores (2017) apontam o sistema de ensino como reprodutora e conservadora da estrutura cultural social, e das relações de força e simbólicas entre classes.

Autores como Tiradentes (2015), Guimarães; Júnior Oliveira (2014) dedicam-se aos estudos sobre as violências simbólicas. Esses pesquisam sobre a violência simbólica na escola e sua função legitimadora – disseminar um padrão único de ensino e aprendizagem –, além de conservadora social, impondo, principalmente, a meritocracia para legitimar as desigualdades no âmbito escolar.

De acordo com Oliveira; Santos e Santos (2017), o professor, muitas vezes, com certa naturalidade corrobora com o fortalecimento da desigualdade social dentro da sala de aula, quando enaltece e valoriza as crianças que ele pressupõe ter determinadas qualidades e competências. Para os autores (2017), essas qualidades e competências são adquiridas na esfera familiar e social da criança, como valores, padrões de comportamentos e regras. Esses mesmos padrões comportamentais e regras sociais estão internalizados no professor, dessa maneira, demonstra sua satisfação de autoridade na relação com esse aluno, pois tem o *feedback* esperado. Ao contrário, comportamentos considerados incorretos e inadequados são repudiados e estabelecem divisões no interior da sala de aula pautada em hierarquias. Para Bourdieu (2015), trata-se de “uma agressão simbólica que se observam em todas as situações” (p. 219).

No espaço escolar, assim como nas relações entre os sujeitos é comum observar as expressões do que é certo e errado, do que é bom e ruim, do sujeito capaz e o incapaz. Segundo Machado (2005), as fronteiras entre essas considerações do que é natural ou não, são definidas de acordo com as normas sociais, o que acarreta pouca tolerância para a indefinição e para a ambiguidade. A autora exemplifica as

considerações do que é natural “de que o sexo é, desde sempre, marcado pelo gênero” (MACHADO, 2005, p. 254). Assim como, elucida o não natural.

Existem elementos que demonstram como, no manejo médico dos corpos intersex, há uma espécie de aproximação entre a noção de “natural” e aquilo que é considerado “ideal” de corpo dentro das normas sociais. Já a definição do “não natural” cola-se, com muita facilidade, à de “desvio” ou “anomalia” (MACHADO, 2005, p. 254).

Nessa mesma direção, Rosa e Brito (2009) fazem um comparativo da violência simbólica em outras circunstâncias: os recém-chegados brancos e negros, numa organização de maioria branca e os heteros e homossexuais, numa organização de maioria heteronormativa. A lógica da violência simbólica reside em conservar padrões dominantes e manter a estabilidade, “assegurando a dominação por parte daqueles que ocupam posições consagradas nesses espaços descritos e, com isso, subjugar aqueles que nele se inserem, ou seja, as minorias<sup>11</sup>” (ROSA e BRITO, 2009, p. 640).

Várias são as pesquisas que apontam a ocorrência da violência simbólica nas relações interpessoais, seja entre alunos e professores, ou entre pares. Na pesquisa desenvolvida por Lobato e Souza Placco (2007), as mais recorrentes são as relacionadas ao desrespeito com o professor, no qual aparecem atitudes de rebeldia, apresentados como: “insultos, ameaças de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral desses profissionais” (LOBATO e SOUZA PLACCO, 2007, p. 77).

Quanto à discriminação e ao preconceito, as autoras (2007) elucidam que existem casos de preconceitos contra negros e aqueles que não possuem os padrões estéticos vigentes. Existe também discriminação socioeconômica, ou seja, com alunos mais pobres, bem como a discriminação intelectual, tanto com alunos muito estudiosos, quanto com aquele em maiores dificuldades de aprendizagem.

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Lobato e Souza Placco (2007), observou-se também a discriminação com relação aos colegas considerados fora do padrão de beleza, raça, “contra negros e aqueles que não possuem os padrões estéticos vigentes” (p.78). Para Lobato e Souza Placco (2007), “essas ocorrências geram um clima de insegurança, tensão e estresse constantes para professores, corpo técnico, funcionários e para os próprios alunos” (pp.78 e 79).

---

<sup>11</sup> As minorias seriam grupos que dispõem de pouco poder e, por isso, ficam na dependência de grupos com mais poder na sociedade: a maioria (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004).

No documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, atribui à capacidade dialógica como algo que deve ser estimulado nas escolas. O documento, nesse contexto, propõe:

[...] que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas -, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área (BRASIL, 2017, p. 561).

Nesse contexto, desenvolver a capacidade do estudante para o diálogo com o outro, para mediação, contribui para a desnaturalização de práticas de violências entre discentes, ao mesmo tempo em promove reflexões sobre evidências e complexidades do fenômeno. A função socializadora da escola, neste sentido, torna-se fundamental.



### SEÇÃO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, subdivida em três partes, apresenta-se: primeiro, o universo da pesquisa, com esclarecimentos referentes à legislação das Escolas de Tempo Integral do Estado de São Paulo e da Escola Arquiduque<sup>12</sup>. Em um segundo momento, a coleta de dados; e, na terceira parte, a opção de analisar esses dados pela análise de conteúdo segundo Bardin (1977).

De acordo com Becker (2015), não existe uma única forma certa de fazer pesquisa, por isso tivemos que assumir um tipo de caminho metodológico para escrever sobre os dados coletados, e posteriormente analisá-los. Para o autor (2015):

Os escritores consideram a organização do texto um problema também, porque imaginam que apenas uma das maneiras é a certa. Não se permitem ver que todas as várias maneiras de organização em que conseguem pensar têm algum mérito e que nenhuma é perfeita. Quem acredita na perfeição platônica não gosta de concessões pragmáticas e só as aceita quando a realidade os obriga a isso – por exemplo, a necessidade de terminar um artigo ou uma tese (BECKER, 2015, p. 58).

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, tem como objeto de estudo as violências, e como objetivo identificar e analisar o que estudantes de Ensinos Fundamental (Anos Finais) e Médio compreendiam sobre violências simbólicas, com reflexão sobre a violência em três planos: na sociedade, na escola e nas relações interpessoais.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa constitui-se em coleta de dados relativos às pessoas, conversas, locais, dentre outros. Os resultados não necessitam ser comprovados por hipóteses ou quantificar variáveis, mas busca compreender os diversos fenômenos e suas complexidades. A pesquisa qualitativa, segundo Creswell, é um meio para explorar e para entender o significado que os sujeitos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Os dados são tipicamente coletados no ambiente do participante e “a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados” (CRESWELL, 2010, p. 26). A abordagem exploratória é utilizada por se tratar principalmente de técnicas de pesquisas qualitativa

---

<sup>12</sup> Nesta investigação, chamamos a Escola Estadual de Ensino Integral de “Escola Arquiduque”, nome fictício.

baseadas em observações e entrevistas, de acordo com Silva e Menezes (2005), estas formas permitem explorar um problema de forma mais complexa, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, e assim, estimular a compreensão.

Ao descrever como pesquisadores realizam pesquisas de campo, Becker (2015) relata que,

[...] é típico que tenham problemas em estabelecer e manter relações com pessoas que lhes permitam observar o que querem por um longo período de tempo. Os obstáculos e adiamentos, enquanto você negocia tais arranjos, podem desanimar. Mas os pesquisadores de campo experientes sabem que as dificuldades fornecem pistas importantes sobre a organização social que querem entender (BECKER, 2015, p. 62).

O primeiro passo foi identificar o “campo” no qual se intencionava pesquisar os estudantes. Bourdieu (1987) conceitua “Campo” como o espaço onde os sujeitos atuam e se desenrolam seus conflitos. Para o autor o que determina a vida em um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força. (Bourdieu, 1987, p.124).

De acordo com Flick (2009, p. 109), “o termo genérico campo pode designar uma determinada instituição”, no caso desta pesquisa é a instituição escolar. O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), do qual eu faço parte, teve a possibilidade de desenvolver uma extensão universitária em uma escola Estadual de Ensino Integral.

Dessa forma, este estudo teve uma parte empírica realizada em uma Escola Estadual de Ensino Integral, localizada no interior do estado de São Paulo, durante o ano de 2018. No período de dois semestres foi possível cultivar relações de respeito, reciprocidade e conquistar a confiança dos estudantes participantes. Como a extensão estava planejada para ocorrer uma vez na semana foi possível criar uma relação de confiança, rompendo algumas barreiras que, geralmente, acontecem entre alunos e pesquisadora em estudos empíricos com discentes de Ensinos Fundamental (Anos Finais) e Médio.

Para obter um vínculo com os participantes e construir relações de respeito, reciprocidade, bem como conquistar a confiança deles foi necessário entender suas atitudes e concepções. Toda a comoção da vida na adolescência é considerada por

Aberastury e Knobel (1981) como normal e a presença de um equilíbrio estável nesse período seria anormal.

[...] Podemos aceitar que a adolescência é mais do que uma etapa estabilizada, é processo de desenvolvimento. Deve, portanto, compreender-se para situar seus desvios no contexto da realidade humana que nos rodeia (ABERASTURY e KNOBEL, 1981, p.9).

Os autores (1981) elucidam que se pode observar que nossa sociedade projeta suas próprias falhas nos excessos da juventude, responsabilizando-os pela delinquência, pela aderência às drogas, pela prostituição, ou seja, por todas as condutas consideradas inadequadas (p.11).

De acordo com Aberastury e Knobel (1981), o estudo dos conflitos que surgem na transformação de criança para adulto, nas relações entre adolescentes, família e sociedade, tem centralizado apenas nos adolescentes. Portanto, com um enfoque incompleto, pois não se leva em consideração o outro lado do problema, “a ambivalência e a resistência dos pais em aceitar o processo de crescimento”.

O problema mostra assim, o outro lado, hoje disfarçado como adolescência difícil, incompreensiva, hostil e inexorável, frente à onda de crescimento, lúcida e ativa, que lhe impõe a evidência de alguém que quer atuar sobre o mundo e modifica-lo sob a ação de sua própria transformação (ABERASTURY e KNOBEL, 1981, p.16).

Os adolescentes consideram a busca pela identidade um dos problemas centrais, segundo Aberastury e Knobel (1981), vivemos em um mundo de tensão e ansiedade, no qual a estabilidade é o clima necessário para que o ser humano se desenvolva normalmente. Desta feita se faz necessário recorrer a todos os conhecimentos sobre o homem e aplicá-los para encontrar a melhor forma de resistir às angústias de hoje incluindo os diversos graus de transformação: “da sociedade tradicional à sociedade moderna, técnica ou industrializada, ou de um mundo rural à adaptação dos avanços do industrialismo e da urbanização” (ABERASTURY e KNOBEL, 1981, p.90).

Para Larson e Wilson (2004), a transição no desenvolvimento desses adolescentes envolve mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais, e assume formas variadas em diferentes cenários sociais, culturais e econômicos.

Borges e Alencar, 2014, explicitam que muitos autores da área do desenvolvimento humano caracterizam a fase da adolescência como o período compreendido entre 12 e 20 anos de idade. Nesta fase o adolescente começa a aceitar os

papeis adultos. A fase da adolescência é considerada, portanto, o momento do ciclo vital, no qual se dá a construção da identidade<sup>13</sup>, a consolidação da personalidade, a ampliação e diversificação da rede de relações sociais, a definição ou adoção dos valores sociais e morais, e a mudança na autoimagem (BORGES E ALENCAR, 2014, p.4).

Segundo Papalia; Olds e Feldmam (2009) a adolescência é uma construção social:

Nas sociedades pré-industriais, as crianças entravam no mundo adulto quando amadureciam fisicamente ou quando começavam um aprendizado vocacional. Somente no século XX a adolescência foi definida como um estágio distinto da vida, no mundo ocidental. [...] Hoje a adolescência é global. [...] A puberdade<sup>14</sup> começa mais cedo do que antes, e o ingresso em uma profissão acontece mais tarde, freqüentemente exigindo períodos mais longos de educação ou treinamento vocacional para preparar para as responsabilidades adultas (PAPALIA; OLDS e FELDMAM, 2009, p.419).

Nesse contexto em que os adolescentes permanecem por períodos mais longos dentro do ambiente escolar, Papalia; Olds e Feldmam (2009) enfatizam que as relações entre os adolescentes estão constituídas na forma de amizades, grupos, e turmas. Geralmente nas amizades tendem a escolher amigos que são iguais a eles em gênero, raça, etnia e outros aspectos. Os grupos se assemelham pelas características de suas formações, tais como, vizinhança, perfil étnico, status dos colegas, capacidades, interesses ou estilos de vida. As turmas, geralmente são constituídas por jovens da mesma idade, gênero e etnia, na afinidade social, na popularidade e condição social. Os membros com status mais alto são líderes reconhecidos, e com a última palavra sobre quem está dentro e quem está fora, formando uma estrutura hierarquizada de poder.

Com os estudos realizados constatou-se que as relações acontecem dentro de uma estrutura hierarquizada, com manifestação de poder, na qual os adolescentes passam por transformações e pressões, sendo possível o acometimento de atos violentos. Neste sentido, os ateliês foram pensados priorizando o diálogo entre todos os

---

<sup>13</sup> Segundo Erikson (1968), uma concepção coerente do eu, formada por metas, valores e crenças, com as quais uma pessoa é fortemente comprometida. O esforço para encontrar o sentido do eu faz parte de um processo saudável que se constrói nas conquistas da confiança, autonomia, iniciativa e diligência e prepara os fundamentos para lidar com os desafios da vida adulta.

<sup>14</sup> Processo pelo qual uma pessoa alcança a maturidade sexual e a capacidade de reprodução.

participantes, respeitando suas características e o universo escolar no qual estão inseridos.

### **3.1. Universo da Pesquisa: Conhecendo a Instituição Escolar**

A escola está localizada em uma cidade de médio porte do interior paulista e faz parte do Programa Ensino Integral sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. As instituições escolares que compõem o Programa estão alicerçadas nas Diretrizes de Ensino Médio período Integral (BRASIL, 2012) e priorizam os conteúdos acadêmicos e socioculturais. Suas vivências estão direcionadas para a qualidade de vida e o olhar atento no processo das mudanças sociais.

De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2019), a Instituição participante contempla 27 colaboradores, atende em média 340 estudantes, sendo 211 alunos do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), 129 do Ensino Médio, e sete alunos da educação especiais que não dependem de infraestrutura específica. A estrutura física da escola não é acessível aos portadores de deficiência, pois não possui rampas de acesso para cadeirantes, piso sinalizado para deficiente visual, sanitários adaptados, e sala de atendimento especial, dentre outros.

Está estabelecido nas Diretrizes do Programa de Ensino Integral instituído pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, que, por meio de ações programadas, as escolas participantes do programa devem promover a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas paulistas. Estas ações programadas considerarão as especificidades e peculiaridades das unidades escolares que integram o sistema estadual de ensino. O Programa Ensino Integral é destinado a alunos do ensino fundamental e médio, das escolas públicas estaduais, objetivando a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, ampliando suas perspectivas de auto realização.

A educação de ensino integral oportuniza o acesso a diversos recursos culturais, além de uma metodologia dos processos de ensino e aprendizagem que valorize a diversidade e utilização de novas tecnologias. Dentre as prioridades das Instituições que participam do programa estão, os conteúdos acadêmicos, os conteúdos socioculturais com um olhar voltado às constantes mudanças sociais.

Além das aulas que constam no currículo escolar, as ações programadas visam desenvolver as habilidades dos alunos que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida<sup>15</sup>.

[...] meio de motivar os alunos a fazerem um bom uso de suas oportunidades educativas. Aos educadores cabe a tarefa de apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações (BRASIL, 2012, p. 18).

As instituições de ensino mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, buscam novas metodologias, adotando modernos modelos pedagógicos, como instrumento de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades realizadas na comunidade escolar.

### **3.2. Disciplina Eletiva e Oficina de Experimentação: Recolhimento dos Dados**

A Escola Arquiduque se norteia pelas Diretrizes do Programa de Ensino Integral estipulado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), que desenvolve, “projetos e ações que asseguram as condições de melhoria da qualidade de ensino e cumprimento da sua política educacional” (BRASIL, 2012, p. 9). Com a instituição inserida nesse programa foi possível propor no 1º e no 2º semestres de 2018 a disciplina eletiva: “Desafios da juventude: violências, conflitos e incivildades”.

O Programa de Ensino Integral está baseado no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, e faculta ao currículo uma parte diversificada que possibilita a escola ofertar várias opções de disciplinas eletivas durante um semestre. Elas abrem espaços para a diversificação das experiências escolares, no qual os alunos podem vivenciar a interdisciplinaridade e o aprofundamento de estudos. Por meio delas, é possível o desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais.

A disciplina eletiva “Desafios da juventude: violências, conflitos e incivildades” foi oferecida em parceria com o Departamento de Educação (DEd) da Universidade

---

<sup>15</sup> Na matriz curricular, os alunos têm orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um Projeto de Vida. Além das disciplinas obrigatórias, eles contam também com disciplinas eletivas, que são escolhidas de acordo com seu objetivo.

Federal de São Carlos (UFSCar), como extensão Universitária. Teve como objetivo geral analisar os discursos e identificar elementos constitutivos do referencial estético, linguístico e artístico em processos criativos, nos produtos escritos e audiovisuais feitos pelos estudantes que abordassem as temáticas de quatro tipos de violências: simbólica, verbal, física e psicológica. Ela foi desenvolvida por meio de Oficina de Experimentação (OE) com intenção de fazer os alunos vivenciarem experiências na prática para refletirem sobre suas convivências na escola.

A pesquisa foi realizada com duas turmas separadamente, no primeiro grupo participaram 35 estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e no segundo, com 36 alunos do Ensino Médio, sendo que a primeira turma aconteceu no 1º semestre de 2018 e, a segunda, no 2º semestre, visto que qualquer disciplina eletiva só poderia ser propiciada durante um semestre. A carga horária total foi de 25 horas, distribuídas em 15 encontros semanais por semestre (15 encontros por semestre, 30 no ano letivo). As Oficinas de Experimentação foram realizadas às quintas-feiras, com a duração de uma hora e 40 minutos por encontro, no período matutino. Cada turma de alunos também foi dividida em quatro grupos, conforme os tipos de violências: física, verbal, psicológica e simbólica, com uma facilitadora em cada grupo. Assim, em cada pequeno grupo havia de 7 a 8 estudantes, com a intenção de facilitar a participação.

Durante o desenvolvimento da disciplina eletiva, estabeleceu-se um diálogo de boa convivência, respeitando todas as falas de forma igualitária. Segundo Stremel (2014), o acordo estabelecido em conjunto estimula a participação de todos (o que fortalece o sentimento de pertencimento) e permite que os objetivos e importância das regras fiquem claros e ganhem sentido.

Como já foi dito, o estudo foi aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa. Esse consentimento se dá por meio de assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE – anexo 1) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE – anexo 2).

Apesar de serem abordados os quatro tipos de violências na disciplina eletiva, nesta investigação foram analisados apenas as questões referentes à violência simbólica. Durante o semestre, as oficinas de experimentação eram desenvolvidas em três exercícios correspondentes a: sociedade, escola e relações interpessoais.

Os exercícios tiveram inspiração no “Caderno do Inventar com a Diferença — cinema, educação e direitos humanos” (MIGLIORIN, et al., 2016). Para o autor:

Com estes cadernos imaginamos ser possível um trabalho colaborativo, sem competição, atento ao outro, aberto às diferenças e aos modos de vida que constituem as nossas comunidades, em suma: concentramo-nos em processos do cinema com a educação em que o direito à diferença seja estimulado construindo o que nos mantém juntos: a possibilidade de criarmos coletivamente (MIGLIORIN, et al., 2016, p.12).

A relevância dos exercícios estava em aguçar a capacidade de criação dos alunos em transmitir seus pensamentos e sentimentos, as emoções sentidas quando acometidas as violências. O trabalho foi construído de maneira colaborativa e contribuiu muito para a investigação, visto que houve confiança dos alunos em manifestarem, o que, e como, aconteciam as violências. Para esta pesquisa foi importante, em especial, compreender as suas percepções sobre a violência simbólica. Nas oficinas de experimentação, sempre havia um início com uma dinâmica de roda de conversa, na qual os alunos relatavam e debatiam sobre suas experiências e opiniões relacionadas a essa violência.

Nos primeiros trinta minutos, os estudantes refletiam sobre as consequências das práticas relacionadas ao tema. Em seguida, apresentava-se o exercício a ser executado com regras estabelecidas pela pesquisadora. Cada exercício tinha uma finalidade específica, ou produzia-se material audiovisual (por meio do celular), ou gênero textual (fábula, poesia, contos.). Para cada exercício, também, eram organizadas as tarefas de cada aluno, conforme as regras, como: definição do enredo; do diretor de cena; dos participantes; da produção de figurino (se houvesse). No caso das fábulas, os discentes deveriam criar a história e os animais que participariam do enredo.

Ao final de cada exercício, ou o audiovisual gravado era assistido por todos, ou o gênero textual era lido em voz alta.

Cada aluno foi protagonista e observador do contexto em que estavam estimulados a pensar e criar, assim como de ter oportunidade de perceber os colegas de turma de maneira diferente. A disciplina eletiva potencializou a capacidade reflexiva e abertura para diálogo entre os participantes referentes aos assuntos transversais, esses momentos de integração e organização possibilitaram novos olhares, além de momentos de conversas e reflexões sobre as violências.



Os três exercícios (na sociedade, na escola, nas relações internacionais) desenvolvidos durante a disciplina eletiva oportunizaram importantes reflexões sobre as violências: 1) Violência simbólica na sociedade: apresentamos algumas fotos retiradas da internet, que evidenciavam a ação do exército brasileiro, no Rio de Janeiro, em 2018, período denominado intervenção do exército nas comunidades carentes. Várias fotos tinham situações em que os soldados do exército revistavam mochilas de crianças uniformizadas a caminho da escola, ou pessoas subindo o morro onde moravam, tendo que parar para tirar fotos de celulares de soldados para serem identificadas como moradores e não bandidos. Os alunos foram divididos em duplas e escolheram algumas fotos que caracterizavam a violência simbólica. Depois de observarem as imagens escolhidas e discutirem sobre este tipo de violência velada, criaram e elaboraram um roteiro, que foi gravado por eles de um telejornal. O objetivo da reportagem era identificar violências simbólicas na sociedade.

2) Violência simbólica na escola: cada aluno do grupo pode descrever alguma violência simbólica que aconteceu na sua vida escolar, isto é, algo que observou, ou participou, ou percebeu, ou vivenciou etc. De todas as narrativas contadas, o grupo escolheu um acontecimento específico para retratar em forma de fábula. Essa fábula – tendo os personagens caracterizados por animais e sendo encerrada com um contexto moral – foi elaborada e narrada com começo, meio e fim.

3) Violência simbólica e nas relações interpessoais: iniciou-se com diálogo entre os alunos que refletiram sobre relações (relacionamentos) entre pessoas e a violência simbólica. Ao socializar os acontecimentos entre eles, escolheram dois casos mais intensos e criaram uma peça de teatro mudo. O diálogo foi transmitido através de gestos, mímica e letreiros explicativos. As atividades foram gravadas em vídeo.

### **3.3. O material de análise: as fábulas**

Por meio das oficinas de Experimentação que desenvolvemos durante o ano letivo de 2018, pudemos coletar dados das vozes e das experiências de estudantes dos Ensinos Fundamental (Anos Finais) e Médio. Os alunos tiveram a possibilidade de participar do processo e das produções de cada exercício proposto, compreendendo melhor (por meio da reflexão do grupo sobre violências simbólicas) como foram suas

vivências, até então. A dinâmica de planejar e produzir um produto para os exercícios auxiliaram nas habilidades de criar um conteúdo (produto), partilhar e discutir sobre experiências, e de escrever gêneros textuais e/ou filmar audiovisuais.

As produções, nessa disciplina, tiveram o objetivo de estimular os estudantes na percepção de espaços de socialização, as questões de reprodução das desigualdades sociais, e explicitações sobre conflitos que, geralmente, têm origem em preconceitos e discriminações.

Para esta investigação, foram analisadas 13 fábulas – elaboradas pelos alunos das duas turmas durante a disciplina eletiva.

O que motivou a escolha do gênero fábulas foi à disciplina eletiva estar acoplada a disciplina Língua Portuguesa na área de conhecimento Linguagem e Códigos.

A preferência por esse gênero discursivo está atrelada ao pensamento de Wall (2009), que se deve priorizar o ensino dos gêneros discursivos e tê-los como principais objetivos da Língua Portuguesa, antes mesmo do ensino da gramática. O trabalho com os gêneros textuais, também são sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e devem ser feitos, tanto orais, quanto escritos, desta forma, o aluno terá o verdadeiro domínio da língua. De acordo com Wall (2009), é evidente que:

Torna-se mais importante do que enfatizar as regras gramaticais da língua desde o início da alfabetização, é proporcionar aos alunos atividades significantes, partindo dos conhecimentos que os mesmos já possuem, no caso da linguagem de cada um, para então iniciar o estudo da norma culta e sua gramática (WALL, 2009, p. 990).

O estudo do gênero “fábula” visa proporcionar o desenvolvimento da percepção das intenções do autor considerando que uma narrativa, também é explícita ou implicitamente perpassada por meio de um argumento. Neste sentido, a produção da fábula pelos alunos, possibilitará a articulação da linguagem, da visão e possível conhecimento do aluno com o conteúdo temático, a violência simbólica.

Segundo Geraldi (1984) a linguagem é vista como uma forma de interação entre os sujeitos, e “envolve tanto uma ‘concepção de linguagem’ quanto uma postura relativamente à educação” (p.42), desse modo, assim como os gêneros textuais, a linguagem está vinculada à vida social e cultural das pessoas.

De acordo com Marcuschi (2008), [...] “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (p.19).

Para Bakhtin (2003), [...] “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (p. 262).

As pesquisas linguísticas de orientação bakhtiniana têm demonstrado que a atuação dos professores, quando feita, pela perspectiva de gêneros textuais, não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas aprimora a capacidade de recepção, isto é, de leitura, audição, compreensão e interpretação dos textos.

Desse modo, a necessidade do trabalho docente voltado à leitura e produção de textos se realizar dentro de uma concepção discursiva sociointeracionista é fundamental, já que, atualmente, não se têm alunos passivos ou meramente receptores de conteúdos.

Para Papert (1994 apud COUDRY; FREIRE, 2005, p.16), a aprendizagem é de fato significativa quando o conteúdo aprendido ganha um sentido do ponto de vista cognitivo (considerando o que já se sabe a respeito do assunto), afetivo (sendo a aprendizagem dirigida internamente em função de um interesse pessoal, condizente com a história de vida do sujeito), social (dada a relevância que o sujeito confere ao conhecimento) e cultural (considerando a inserção de tal aprendizado em um conjunto de sistemas e valores historicamente construído pela comunidade da qual o sujeito participa). Em outras palavras, um determinado conteúdo é aprendido quando é usado, testado, reaplicado a outros contextos, compartilhado com seus pares - pelo exercício da linguagem - possibilitando seu entendimento.

O exercício da linguagem ou a interlocução - compreendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos (GERALDI, 1997), contribui para a aprendizagem dos envolvidos em dado contexto. O ponto de vista de um aprendiz serve de contraponto a outro, levando este último a rever o que já sabe e o que está pensando naquele momento. Daí a importância da escola como um fórum privilegiado para a socialização de saberes do vivido a serem confrontados com saberes historicamente sistematizado, veiculados por ela e que se cruzam - dialogicamente - em sala de aula.

Esse diálogo necessário em sala de aula é uma prática discursiva (MAINGUENEAU, 1987/1989), isto é, uma situação de uso efetivo da linguagem da qual participam pessoas (alunos e professores) que têm uma língua comum, fazendo uso

de diferentes gêneros de discurso (BAKHTIN, 1992), como o diálogo, as narrativas, os relatos, que são formas estabilizadas pelo uso e relacionam aspectos sociais e textuais do discurso.

Tais interações são possíveis porque interpretadas a partir de diferentes sistemas de referência, ou seja, conjuntos de conhecimentos organizados, elaborados historicamente, que funcionam de modo que não seja necessário “ir ao mundo” para interpretar o que se diz e o que se escreve (FRANCHI, 1977/1992 apud COUDRY; FREIRE, 2005, p.17), entre eles os próprios conteúdos escolares - que podem, então, ser aprendidos pela primeira vez e/ou ampliados e reformulados continuamente.

Para Coudry e Freire (2005, p.17), esses sistemas resultam do trabalho ininterrupto dos falantes - envolvendo linguagem e cérebro - que organizam de certo(s) modo(s) o mundo (a cultura, a ciência, a arte, as relações sociais), sendo, pois, de natureza histórica. Na escola assim concebida se cruzam histórias pessoais e histórias de diferentes tempos e culturas, lugar de encontro da memória pessoal e da memória discursiva<sup>16</sup> (MAINGUENEAU, 1987/1989), em meio a diferentes práticas sociais que caracterizam o seu tempo, e que promovem a construção autônoma e abrangente de seus alunos. Pelo exercício da linguagem - pela oralidade e pela escrita, a escola é lugar de retificação do vivido.

Assim, fica clara a noção de que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (2001) visam ao objetivo de construir nos alunos a capacidade de leitura e escrita ativas, de modo a situarem-se nos mais diversos contextos de comunicação e interação com os gêneros textuais, utilizando-se de tais conhecimentos para uma vivência social atuante, como participantes ativos sobre os mais variados discursos que os rodeiam. Pois, o aluno está inserido em um contexto linguístico no qual ele também é protagonista do saber.

A proposta dos Ateliês tem a pretensão de despertar também a curiosidade sobre as condições sócio-históricas, como também, proporcionar a formulação de noções sobre o gênero em questão.

De acordo com Viveiros (s/d, p.64), as pesquisas de orientação bakhtiniana compreendem que a atuação de professores com os gêneros textuais diversificam e

---

<sup>16</sup> Conceito: Memória Discursiva: trata-se de uma memória histórica, não psicológica, que se refere a um conjunto de “formulações que se repetem, recusam e transformam outras formulações”(MAINGUENEAU, 1987/1989).

enriquecem a capacidade dos alunos em produzir textos orais e escritos, surtindo efeitos benéficos de leitura, audição, compreensão e interpretação de texto. No momento da produção dos textos, orais e escritos, os alunos aprendem a estrutura e o sentido dos mesmos.

Portella (2003) expõe o pensamento do grande fabulista Jean de La Fontaine ao se referir as duas partes que constituem as fábulas: o corpo e a alma. “O corpo é representado pela narrativa que trabalha as imagens e dá forma sensível às ideias gerais. A alma são exatamente as verdades gerais corporificadas na narrativa” (PORTELLA, 1893, p.121). O autor (2003) elucida que há, também, os elementos componentes no enunciado, como os elementos da narrativa, o título, e a moral da história.

A fábula pode ser escrita em verso ou prosa, possui uma moral, os protagonistas são representados por animais simbolizando com suas características as virtudes e defeitos dos homens, é transmitida por uma narrativa curta e estrutura dramática.

O gênero fábula é construído por histórias ágeis, curtas, bastante simbólicas, falando das/criticando as atitudes humanas ou aconselhando as pessoas. Pode ser escrito em prosa ou em versos. Suas personagens [...] são típicas, isto é, representam alguma atitude/característica humana-virtudes e defeitos. Textos deste gênero exibem/mostram, quase sempre, após a conclusão ou desfecho, uma moral da história. (PERFEITO; NANTES; & FERRAGINI, 2014, p. 3).

Portella (1983) fala que “a preferência por animais deve-se, sem dúvida, ao fato de que seus caracteres, qualidades e temperamento são sobejamente conhecidos, não sendo então necessária a prévia descrição destes animais” (p. 135).

Isto significa ao tratar-se de certo animal nas fábulas, este já está associado a uma característica, uma representação; por exemplo, a raposa liga-se sempre a astúcia; a cobra liga-se à maldade; o leão liga-se à majestade dentre outros.

Para o autor (1983), as associações estabelecidas nas fábulas como: as características, as qualidades etc. não têm fundamentação em conhecimentos científicos, mas apenas observações populares. Para Portella (1983), “os animais da fábula não foram criados para determinar qualidades humanas, se bem que este ponto de vista seja muito difundido e mesmo defendido pelas mais recentes pesquisas sobre fábulas” (p 136). Um animal pode representar várias qualidades, como por exemplo: o lobo, em

uma fábula representa a prepotência e em outra, representa a ânsia de liberdade, amor à vida livre.

Para o autor (1983), a fábula deve relacionar-se com a vida, por que ela deve executar a verdade e similaridade, entre a vida e a realidade, o que é real, plástica, objetiva. As imagens empregadas devem do mesmo modo ser de fácil percepção para que o leitor relacionar a fábula e a própria vida, tirando dela o proveito em forma de padrão de comportamento. A fábula tem finalidade eminentemente didática, simples e objetiva.

[...] "A vida é uma luta", "Viver é lutar", "Struggle for Live" são sentenças criadas para caracterizar a insatisfação do homem e seu esforço permanente em busca da felicidade terrena. E porque cada qual busca sua própria felicidade, a satisfação de seus próprios desejos e paixões, inevitavelmente entrará em choque com o seu semelhante, resultando daí o conflito de que se serve a literatura para criar o drama, o conto, a fábula, a novela, o romance (PORTELA, 1983, p. 128).

A fábula é a representação de um drama, por isso fez parte dos conflitos e violências simbólicas vivenciadas, ou observadas pelos alunos participantes dos ateliês. Com as fábulas concluídas foi possível identificar algumas concepções de alunos com relação ao tema, e o que compreendiam por violências simbólicas.

As escritas das fábulas, produzidas pelos alunos foram o material de análise, assim, utilizou-se a análise do conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977), para categorizarmos as percepções dos estudantes.

A análise de conteúdo é uma técnica utilizada como instrumento de análise das comunicações. Segundo Bardin (1977), é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica aos discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Para a autora (1977), uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras, “a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 44).

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é realizada em diferentes fases e organizam-se em torno de três polos cronológicos; o primeiro polo é a pré-

análise que se refere à organização do material. Essa organização tem por objetivo sistematizar as ideias preliminares e está dividida em quatro etapas: a) leitura flutuante - é contato com os documentos coletados, o entendimento do material para realizar a escolha dos documentos. b) escolha dos documentos e dados a serem analisados considerando as regras estabelecidas por Bardin (1977), sendo elas: a Exaustividade (levar em conta todos os corpus da pesquisa) — Representatividade (efetuar uma amostra representativa do universo da pesquisa, em caso de número elevado de dados) — Homogeneidade (os documentos devem ser homogêneos e obedecer a critérios de escolhas) — Pertinência (verificar se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise). c) delimitação do que será analisado - formulação das hipóteses e dos objetivos. d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores: interpretar o material coletado. e) determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise. O segundo polo cronológico é a exploração do material, com a definição de categorias, Identificação das unidades de registro, das unidades de contexto nos documentos. O terceiro polo é o tratamento dos resultados, nesta etapa os resultados são tratados, é nela que ocorre a condensação e a ênfase das informações para análise, resultando nas interpretações inferenciais. É o momento de intuição, de análise reflexiva e crítica.

Análise de conteúdo foi realizada com o auxílio do *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) na versão 0.7 alpha 2. Esse *software* foi criado no ano de 2009 por Pierre Ratinaud, é gratuito de código aberto, licenciado por GNU GPL (v2) (*General Public License*; Licença Pública Geral, designação da licença de *software*), que usa o ambiente estatístico do *software* R. O *software* possibilita a realização de análise textual, essa análise de dados trata especificamente de material verbal transcrito, textos produzidos em diferentes contextos. De acordo com Camargo e Justo (2013), o *software* começou ser utilizado no Brasil no ano de 2013 e pode trazer muitas contribuições aos estudos em ciências humanas e sociais, que têm o conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais como uma fonte importante de dados de pesquisa (CAMARGO e JUSTO 2013, p. 513).

Segundo Camargo e Justo (2013), o programa informático IRaMuTeQ permite realizar as diferentes análises textuais desde as simples, como a lexicografia básica

(cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). “Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras)” (CAMARGO e JUSTO, 2013, p. 515).

### 3.3.1. Amostra da pesquisa

As amostras coletadas totalizaram 13 fábulas representando situações vivenciadas, ou experienciadas pelos alunos nas relações interpessoais, na escola e na sociedade, conforme quadros abaixo. Diante das amostras, foi realizado o primeiro polo cronológico que, segundo Bardin (1977), é a organização do material, a leitura e escolha do material a ser analisado.

**Quadro 1: Criação das fábulas de alunos do Ensino Médio**

Títulos das fábulas — Ensino Médio		Em grupo / Individual
01	O João de Vento	Grupo
02	Os sem comida	Grupo
03	Ararinha Azul	Grupo
04	A coelhinha e o sapo	Grupo

**Quadro 2: Criação das fábulas de alunos do Ensino Fundamental (anos finais)**

Títulos das Fábulas — Ensino Fundamental		Em grupo / Individual
05	A História da Pigti-gresa	Grupo
06	Rãberta	Grupo
07	Titi: O Passarinho Perdido	Grupo
08	O Cavalo e o Porco	Individual
09	O Rei Leão	Individual
10	Aluno não colocou título (fábula A)	Individual
11	Escola dos Animais	Grupo
12	Chegada do Inverno	Grupo
13	Alunos não colocaram título (fábula B)	Grupo

O segundo polo cronológico é a exploração do material com a definição de categorias, nesse momento os dados são inseridos no programa IRaMuTeQ para iniciar as etapas das análises que o *software* permite. O programa faz a leitura do texto e a partir disso, o sistema utiliza-se de um dicionário de termos, que deve ser sempre atualizado pelo usuário, para classificar as palavras de acordo com o tipo gramatical, as palavras sem flexões, suas variantes e sua frequência de ocorrência (anexo).







Para a realização da análise, foram inseridas as 13 fábulas no Sistema e a análise foi realizada de forma individual (apêndice). Essa configuração fornece a capacidade de identificar relacionamentos funcionais (gramaticais) entre elementos em uma sentença de entrada (por exemplo, Assunto; Objeto Direto).

Na realização da Extração de fatos a Análise de sentimentos é caracterizada como sentimentos positivos e negativos e extração de tópicos e o reconhecimento do idioma do texto é automático e realizado de acordo com o idioma de entrada. O programa realiza a quebra do texto de entrada em segmentos de um ou mais parágrafos e frases completas para um processamento mais eficiente (Apêndice).

Marcação de parte da Narrativa — A identificação das partes do discurso das palavras, por exemplo, substantivo ou verbo. Onde o decorrente pode produzir vários resultados (ambiguidade), a marcação por parte do discurso seleciona um resultado, com base no contexto circundante. Na análise, a palavra pode ser provocada a encontrar e retornar ao seu caule, como por exemplo, em vez da forma redundante lidar com moer, triturar, chão, e assim por diante, todas essas formas de origem pode ser reconhecido como variantes do único verbo moagem. A terra (chão) também pode ser um substantivo cujo significado não tem nenhuma relação com o verbo moer.

Um assunto do predicado é o assunto de um verbo vinculado, como "ser" ou "parecer", no entanto, seu governador não é o verbo, mas o objeto nominal ou adjetivo do verbo. Seu objetivo é estabelecer uma relação direta entre os elementos de conteúdo, ignorando o verbo de ligação semanticamente desinteressante. Ao fazer isso, o assunto do predicado constitui o único papel gramatical, entre os apoiados, em que o governador não é um verbo.

Nas análises das fábulas, identificamos as ocorrências de sentimentos ambíguos nas correlações com advérbios (não é), um adjetivo (muito triste, muito medo), adjetivo, verbo, advérbio, e verbo (idiota eu acho muito divertido).

### Quadro 3: Dados fornecidos por SAP HANA

FRASES	ANÁLISES
A Rãberta foi embora <b>muito triste</b>	Sentimento
Triste	Sentimento Negativo Forte
<b>Não fique</b> triste, rã	Sentimento
Não fique	Sentimento Negativo Fraco
Triste	Sentimento Positivo Fraco
Ser diferente <b>não é um problema</b>	Sentimento

Problema	Sentimento Positivo Fraco
ele achava uma brincadeira <b>idiota</b>	Sentimento
Idiota	Sentimento Negativo Forte
Os seus servos tinham <b>muito medo</b>	Sentimento
Medo	Sentimento Negativo forte
Gostava	Sentimento Negativo Forte
isso <b>muito chato</b>	Sentimento
Chato	Sentimento Negativo Forte

O terceiro polo é o tratamento dos resultados, nesta etapa é realizada a categorização análise reflexiva e crítica, conforme os resultados explicitados nos gráficos e tabelas gerados pelos *softwares*.

De acordo com Carlomagno e Rocha (2016), cada pesquisa tem seus objetivos e o conjunto de categorias deve responder a questão de pesquisa. Os autores (2016) apontam cinco aspectos fundamentais para a criação da categorização e a classificação:

- a) é preciso existir regras claras sobre os limites e definição de cada categoria; b) as categorias devem ser mutuamente exclusivas (o que está em uma categoria, não pode estar em outra); c) as categorias devem ser homogêneas (não ter coisas muito diferentes entre si, no mesmo grupo); d) é preciso que as categorias esgotem o conteúdo possível (não sobre conteúdos que não se encaixem em alguma categoria); e) é preciso que a classificação seja objetiva, possibilitando a replicação do estudo (CARLOMAGNO e ROCHA, 2016, p. 184).

Segundo Bardin (1977), esses procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo são necessários para que se determinem as percepções dos diferentes participantes acerca da violência e das experiências no ambiente escolar, na sociedade e interpessoais, e assim, possibilitar o levantamento de eixos de análise e interpretação dos resultados por categorias temáticas.

Foram selecionados trechos das fábulas que remetiam as recorrências como representações dos participantes em relação ao tema estudado. De acordo com Minayo (2001), essa tabulação de dados em pesquisa qualitativa é fundamental para a compreensão de fenômenos multideterminados e contribui para a validade externa da pesquisa.

Segundo Dani (2008), os conflitos são oportunidades de aprendizagem, de conhecimento de si e do outro, do exercício do diálogo e da democracia. Outro aspecto destacado pela autora (2008) é que os conflitos sempre vêm acompanhados de uma

carga emocional, sendo assim, os sentimentos também precisam ser acolhidos e considerados no momento da problematização.

De acordo com Tognetta (2003), no que se refere aos sentimentos, deve-se buscar a compreensão do que leva o sujeito a experimentar tal emoção, construindo, assim, a capacidade de autoconhecer-se. A mesma autora (p.118) afirma que: “autoconhecer-se significa tomar conhecimento de seus próprios gostos e sentimentos, aquilo que lhe confere prazer, que o faz sentir alegre, triste, aquilo que causa mágoa ou admiração”. O sujeito ao adquirir a capacidade de autoconhecimento torna-se possível, também, desenvolver a capacidade de autodomínio, ou seja, aprender lidar com “os desejos, a controlar a própria raiva” (TOGNETTA, 2003, p.119). Aprender a lidar com os sentimentos significa não reprimi-los, mas sim saber expressá-los de outra forma que não seja através da violência.

Nesse sentido, com as análises das fábulas, identificou-se e, ao mesmo tempo, reconheceram sentimentos que afloravam em situações de conflito, o que, também, possibilitou aos alunos compreenderem as suas causas, assim como as razões de seus pares. Revelou-se que os estudantes reconheciam as violências nas relações interpessoais, principalmente, entre aluno — aluno e professor — aluno.

## SEÇÃO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, analisam-se os dados coletados com base nos referenciais teóricos, com foco nos objetivos propostos. Buscou-se entender por meio das fábulas elaboradas pelos estudantes quais eram suas concepções sobre violências, e em específico sobre a simbólica.

Faz-se necessário ressaltar que ao tentar separar os diferentes tipos de violências para análise, nem sempre isso foi possível devido às interligações que ocorriam entre as violências, locais em que aconteciam e as formas como os discentes obtinham contato.

A escolha das fábulas como instrumento metodológico foi um meio encontrado para se aperceber de como os alunos compreendiam a violência simbólica em espaços da sociedade, escola e relações interpessoais. Foi possível criar uma relação de confiança em que estudantes puderam falar sem receio, e desse clima, emergiram suas percepções.

Importante dizer também que, todos os alunos – que participaram de grupos na eletiva, Ensino Fundamental e Médio – não sabiam responder o significado da violência simbólica. Ao iniciar as conversas, eles tinham a percepção de que a violência simbólica era uma violência utilizada por símbolos como, por exemplo, xingar (desagradar) alguém com algum gesto ou desenho (sem usar as palavras). Essa concepção foi atribuída devido à ligação do significado que obtinham da palavra “simbólica” (utilização de símbolos), pois nunca tinham ouvido falar de tal violência.

A definição de violência simbólica, para Santos (2019), é de uma ação ou prática quase que imperceptível e naturalizada, ela acontece nos espaços escolares por meio de apelidos pejorativos ou formas de humilhação – geralmente antecedem as violências físicas –, por isso a ausência de discussões e esclarecimentos dos tipos de violências, principalmente, a simbólica, já representa uma violência escolar, um indicativo a ser contextualizado nesta pesquisa.

Ao evidenciar as 13 fábulas e a moral de cada dessas histórias, percebemos o universo de possibilidades que tínhamos para as análises por isso, levando em conta a Figura 2, com o gráfico do IRaMuTeQ e o Quadro 3 com dados do SAPE HANA teve início uma grande trajetória.

A primeira visão ao olhar a Figura 1, com a imagem do IRaMuTeQ, é a palavra “não”. E, não é por acaso que essa palavra é destaque em quantidade significativa para o software. Além do “não”, as palavras: “diferente”; “escola”; “mais”; “dia”; “apelido”; “animais” também são encontrados com realce. Na Figura 2, observam-se as ramificações de várias palavras a partir do “não”, como: “dizer”; “estar”; “escola” e “muito”.

Segundo Bardin (1977), “a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (p. 44). O terceiro pólo, como é chamado metodologicamente pela autora, é o tratamento dos resultados, em que ocorre a condensação e a ênfase das informações para análise, o momento de intuição, de análise reflexiva e crítica.

Ao recapitular a hipótese desta dissertação – estudantes percebem quando existe o diálogo, ou esclarecimentos sobre violências nos espaços da escola, e isso possibilita uma convivência mais acolhedora, com prevenção de conflitos – foi comprovada pelas análises das fábulas e pelas experiências nos ateliês, visto que suas percepções eram amplas sobre o assunto e, realmente, com a comunicação mais assertiva – principalmente nos relacionamentos – tanto nas questões sociais como nas subjetivas, acontecia menos conflitos no âmbito escolar.

A palavra “não” representou algo importante para a compreensão de como pensavam os estudantes, visto que o não está relacionado ao “não dizer”; “não estar”; “não escola”; “não muito”. O “não” representa a falta de diálogo, de ser ouvido, pois o “não” representou a negativa, o corte, a autoridade hierárquica que existe na escola

Ao observar o Quadro 3 com dados do SAPE HANA, percebeu-se o retrato de dois sentimentos que aparecem nas fábulas de forma significativa e que são antagônicos: feliz e triste. Ao rever as palavras que mais se destacaram nas 13 fábulas, encontramos: “triste”, como a primeira; incluindo as palavras “tristeza e sofrer”. Em segundo, ficaram evidentes as palavras: “bela, belo”, e “bonito”. Logo depois as palavras “amizade” e “feliz”, incluindo “alegre”.

Na moral das histórias, nas fábulas, assim como nas relações entre os sujeitos é comum observar as expressões do que é certo e errado, do que é bom e ruim, do sujeito capaz e o incapaz, visto que vivemos em uma sociedade binária. Segundo Machado

(2005), as fronteiras entre essas considerações do que é natural são definidas de acordo com as normas sociais, assim como ela elucida o não natural.

Ao verificar as fábulas e suas morais de história, fica explícito que os estudantes abarcaram o “dizer” ou “não dizer” como algo que estava sendo imposto. Ou, eles revelam ter que “estar” ou “não estar” com alguém, ou outra pessoa.

Essa dualidade aparece em várias fábulas em que o sujeito deve escolher o que “quer ser” e/ou, o que “quer fazer” nas relações existentes entre as pessoas. Por ser um público jovem traz, também, características de fábulas que colocam seus personagens em situações de mudanças, isto é, você pode dizer, ou ser, ou fazer, ou estar de forma diferente do padrão estipulado.

A aparência, isto é, o “ser diferente”, ou ter um status diferente, nos parece ser uma percepção de estudantes que entendem a padronização nos espaços da sociedade, ou da escola, ou nas relações interpessoais. Essas relações foram demonstradas nas fábulas de forma explícita, ou, muitas vezes, de maneira implícita.

A partir deste terceiro pólo, segundo Bardin (1977), traçamos duas categorias de análises, conforme a compreensão dos estudantes: *Violências simbólicas nos relacionamentos sociais e escolares*; e *Violências simbólicas nos relacionamentos interpessoais e subjetivos*.

#### **4.1. Violências simbólicas nos relacionamentos sociais e escolares**

Para Bourdieu (2011), o poder simbólico é exercido com a cooperação e convivência de sujeitos subordinados, com a reprodução do consenso e a ordem social instituída. Nesse sentido, ao legitimar um exercício de poder também se oculta a realidade. Associar a violência simbólica com a ideia de poder, para o autor (2011), significa impor uma vontade, isto é, impor o desejo de um sujeito sobre o outro. Bourdieu (1993) afirma que aqueles que detêm o poder também têm condições sociais privilegiadas como o acesso à cultura e à educação. Dessa forma, o sujeito detentor de um nível maior de escolaridade acumula maior capital cultural<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Hey e Catani (2017) entendem capital cultural como sendo aquele institucionalizado, que é consolidado em títulos, diplomas, certificados escolares, que agem como atestados de formação cultural.



Segundo Santos (et.al. 2012), a problematização em torno dos diferentes interesses que determina se uma relação é legítima ou não, é que estabelece essas relações de poder.

Para Michaud (1989), a violência simbólica aparece quando são estipulados valores, padronizações entre outros. – algo que promove uma ofensa ou dano na vida de um sujeito, palavras proferidas de maneira que ferem –, com a percepção de que muito mais do que uma agressão física ou verbal, o sujeito se sente violentado por não ser respeitado por aquilo que ele é.

Conforme Arendt (2004), o poder nunca é somente de um sujeito, mas pertence a um grupo, e é ele quem determina e conserva os valores e padrões que devem ser legitimados. Sem essa legitimação do grupo, a violência simbólica não existe como poder.

Verificou-se na moral da Fábula 8: “O lixo de um é o tesouro do outro”, que aquilo que aparentemente parece feio, sujo e ruim para um aluno pode significar muito para outros, isto é, um tesouro precioso. Assim, o lixo pode ser tesouro para um grupo ou alguns sujeitos que institucionalizaram o que representa algo podre e sem valor, de algo importante e raro. A visão de que são as pessoas que estabelecem essas regras ficou clara na moral da história, demonstrando que os estudantes entenderam a violência simbólica. Mas, ao mesmo tempo, compreendeu-se que romper com esses padrões é algo complexo e difícil, como vemos na Fábula da Rãberta:

Em um dia ensolarado, em um lago, havia uma rã.  
Quando ela avistou do outro lado um sapo, e querendo fazer amizade, se aproximou dele e disse:  
- Oi! Eu sou a Rãberta! E você, como se chama?  
O sapo respondeu:  
- Aí, Você parece ser nojenta! Vai embora!  
A Rãberta foi embora muito triste. Foi conversar com seu amigo grilo para desabafar e contar o que havia acontecido.  
O grilo disse;  
- **Não fique triste, rã! Ser diferente não é um problema!**  
**A Rãberta ficou bem depois dessa conversa com o grilo, e decidiu não ligar mais para as opiniões dos outros.**  
(Fábula: Rãberta)

Ou, na moral da história da fábula O Rei Leão:

Nunca julgue os outros pela aparência (moral de duas Fábulas: Chegada do inverno e O Rei Leão).

Mesmo com a recusa ou exclusão de um tipo padronizado, apareceu na escrita das fábulas uma visão de sujeitos que querem quebrar os paradigmas, como João de Vento que quer ser diferente e feliz na sua diferença:

João de Barro, porém priorizou seus valores e escolheu não ser igual a todos e continuou seguindo feliz sua vida de aventura (Fábula: O João de Vento).

A maioria das fábulas revelou uma linguagem sobre a violência simbólica como aquela que está configurada nas relações sociais, através de preferências, de padrões estipulados e refusa daquilo que não foi estabelecido por um grupo. Em várias fábulas os discentes mencionam ocorrer à violência quando existem características de sujeitos diferentes, como acontece com a discriminação e preconceito de raça, etnia, beleza etc.

Como já foi dito, Rosa e Brito (2009) perceberam em seus estudos, como a escola conserva padrões dominantes e mantém a estabilidade do *status quo*<sup>18</sup>, ou seja, a intenção de manter o cenário atual, por isso em uma organização de maioria branca, por exemplo, os negros ainda vivenciam discriminação. Isso apareceu nas fábulas:

Chegando à escola, **todos estranharam por sua cor**, pelo fato de que neste Reino todos eram vermelhos. Após alguns dias começaram a **apelidá-la de Acre por conta do seu lugar de origem** (Fábula: Ararinha Azul, grifos nossos).

Além da questão de cor, raça, surgiu outra questão, relacionada aos movimentos migratórios. Conforme já vimos, Paixão (1983) discute em suas pesquisas, a problemática do migrante que nem sempre é acolhido na cidade que escolheu como destino, ao contrário pode ser apelidado ou discriminado pela sua origem. A situação específica da Ararinha Azul, na verdade, tinha um motivo claro que era de um aluno do grupo ter mudado a pouco tempo do estado do Acre para São Paulo. Assim como apontou a autora (1983), a sua cidade natal lhe rendeu um apelido, do qual o estudante afirmou não gostar.

Para Camargo e Herédia (2018), o acolhimento acontece conforme a experiência migratória e o conhecimento da cultura do outro, isto é, nem sempre ocorre com

---

<sup>18</sup> Status Quo ou Statu quo é uma expressão do latim que significa “estado atual”. O status quo está relacionado ao estado dos fatos, das situações e das coisas, independente do momento. O termo status quo é geralmente acompanhado por outras palavras como manter, defender, mudar e etc. Disponível em: <https://www.significados.com.br/status-quo/>

hospitalidade, podendo incidir conflitos oriundos da disputa pelo espaço, ou ainda pelo choque de culturas, o que propicia às violências simbólicas, e fatalmente, às físicas.

Outra preocupação evidente foi à discriminação entre os personagens devido aos padrões de beleza estabelecidos:

Em certo dia, dois animais estavam passeando pela Floresta e acabaram encontrando outro animal e ele não era um animal tão bonito quanto eles, e eles começaram a zombar desse animalzinho (Fábula A, sem nome).

Para Lobato e Souza Placco (2007), esse tipo de situação que gera insegurança, tensão e estresse nos jovens faz parte da convivência social, e é incrível perceber que em quase todas as fábulas, essa padronização da beleza ou estereótipos delineados emergem nas narrativas e na moral da história.

Aos estudantes jovens resta atender ao máximo as expectativas dos grupos, com expectativa de serem aceitos. O sofrimento sempre acompanha essa refutação, devido ao fato de se sentirem “estranhos”, “anormais”, ou fora do que foi determinado. Uma dor e uma necessidade de aceitação, que faz o discente rejeitar quem ele é, e se tornar o que o grupo gostaria que ele fosse.

O problema para Dubet (2003), não é só reconhecer quem está sendo excluído, mas entender os processos que levaram a exclusão acontecer e os efeitos da mesma sobre o estudante. Essa perspectiva é vista em várias fábulas:

O problema **não é ser** diferente, o problema **é tratar** diferente (moral da Fábula: Os sem comida, grifos nossos).

Na moral da Fábula “Os sem comida”, fica evidente que o ser diferente nem sempre significa um problema, mas o ser aceito, sim. A questão está na maneira como sou tratado: excluído ou, não, no grupo.

Segundo Kornblit (2008), a ausência de sentimentos positivos e do consenso faz com que os conflitos aconteçam, uma sensação de ser estranho e/ou inimigo dos outros, propiciando falta de pertencimento do grupo. Os diferentes e fora dos padrões também são descartados de fazer parte do grupo, isto é, a violência simbólica aparece na forma como são tratados os excluídos:

Certo dia, em uma floresta, os animais perceberam a presença de um indivíduo estranho e desajeitado. Naquela semana eles se uniram para colher frutos, pois estava chegando o inverno e o pato, gentilmente, se ofereceu para ajudá-los. Os animais rindo recusaram, pois achavam que o pato iria atrapalhar (Fábula: Chegada do Inverno).

A ausência de valorização do sistema com relação à subjetividade e às experiências de exclusão, propiciam um desencanto daqueles que fracassam, já que para o Estado (ou a escola – que representa uma instituição) cada um é responsável pela sua própria educação.

Esse tipo de tratamento inclui a ausência de respeito, uma das especificidades da violência, além da negação do outro e da violação dos direitos humanos.

Aceite as diferenças e todos deverão **ser respeitados** por elas (moral da Fábula: Ararinha azul, grifos nossos).

A violência, para Arendt (1983), nega a dignidade humana, a ausência de compaixão e a falta de alteridade, que acarretam danos físicos, psicológicos e/ou sociais aos sujeitos de uma sociedade. Um fenômeno que não reconhece o outro.

Mesmo sem estudos sobre a violência, como já foi dito, Honneth (2003), trata o não reconhecimento social como ameaça ao bom convívio, devido a essa ausência de reconhecido e de respeito das singularidades. Apesar das particularidades, o reconhecimento social, vinculado ao *status* social, deve ser garantido pela universalização dos direitos humanos – com o princípio de que todo sujeito é digno de ser respeitado. Os maus tratos ou a falta de reconhecimento social, conforme o autor (2003), retira do sujeito a confiança em si mesmo, uma lesão moral – privação de direitos ou exclusão social –, somada a desvalorização social – perda do reconhecimento por suas propriedades e capacidades –, que o leva para uma morte social – privação de direitos ou exclusão social – e, a vexação – degradação cultural.

Em movimento ao contrário, a interação entre os sujeitos fortalece o processo de formação de identidade, e a existência do diálogo intersubjetivo promove o reconhecimento social, com possibilidades do sujeito se conhecer e se aceitar como é.

No Brasil, como já foi dito, onde a violência fez parte da sua história (com a escravidão, principalmente), o desrespeito ao outro e às regras de convívio social constituem uma prática comum. Para Andrade (2018), a história brasileira foi consolidada por uma cultura que usa a violência como forma de resolução de conflitos e manutenção das relações de poder.

Ainda, segundo Campos & Guimarães (2003), as violências têm ocupado destaque nas mídias e nos meios de comunicação do Brasil, naturalizando-as em seus aspectos, fatos e características. Os destaques em programas televisivos e o aumento de

casos de assassinatos, brutalidades, muitas vezes, motivados por razões fúteis, são tidos, cada vez mais, como comuns, naturais, banais, o que vem tirando a violência da excepcionalidade, para torná-la algo do cotidiano.

Infelizmente, essas diversidades sociais e culturais se culminam no espaço escolar, isto é, estão presente no cotidiano da escola. Sem refletir sobre essas problemáticas ou sem perspectivas de Políticas Públicas que tentam inverter este quadro, dificilmente teremos a diminuição das violências escolares.

Outra perspectiva importante percebida nas fábulas foi à ocorrência do *bullying* como pertencente ao contexto da violência simbólica.

Ele não gostava desse apelido, um dia ele até tentou pedir para nunca mais o chamar desse apelido. Mas depois de um tempo ele percebeu que todo mundo o chamava de branquinho, ele viu que **isso se naturalizou porque todo mundo esqueceu o nome dele** (Fábula A, sem nome, grifos nossos).

Para Fante (2005), como já foi dito, vítimas de *bullying* sentem medo em reagir contra seus agressores.

Segundo Lobato e Souza Placco (2007), várias são as pesquisas sobre violência simbólica nas relações interpessoais, seja entre alunos e professores, ou entre pares. As mais recorrentes são relacionadas ao desrespeito com o professor, no qual aparecem atitudes de rebeldia, apresentados como: “insultos, ameaças de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral desses profissionais” (LOBATO e SOUZA PLACCO, 2007, p. 77).

Conforme Oliveira; Santos e Santos (2017), o professor, por vezes, colabora com o fortalecimento da desigualdade social, quando enaltece um estudante com determinadas qualidades e competências adquiridas na sua esfera familiar e social. Para Bourdieu (2015) trata-se de “uma agressão simbólica que se observam em todas as situações” (p. 219). Esses mesmos padrões comportamentais e regras sociais promovem o *feedback*<sup>19</sup> esperado pelo docente, que quando não acontecem são repudiados e punidos, proporcionando divisões na sala de aula pautada em hierarquias.

As diversas manifestações e sentimentos abarcados até o momento, nessa dissertação, promovem a recorrência do fenômeno violência, por meio da falta de diálogo, a indiferença, ou seja, a falta do olhar para o outro.

---

<sup>19</sup> *Feedback* é uma palavra inglesa que significa realimentar ou dar resposta a uma determinado pedido ou acontecimento. Disponível em: <https://www.significados.com.br/feedback/>

#### 4.2. Violências simbólicas nos relacionamentos interpessoais e subjetivos

Percebeu-se, ao analisar as violências simbólicas nos relacionamentos interpessoais, que os estudantes as reconheciam, principalmente, entre aluno-aluno e professor-aluno. Houve também o afloramento de sentimentos em situações de conflito, o que, também, possibilitou aos alunos compreenderem as suas causas, assim como as razões de seus pares.

Rogers (1959) trouxe à educação, essa contribuição da integração da emoção à dimensão racional. Em situação de sala de aula, a visão global do aluno ajuda nas relações que estabelece com suas emoções, sentimentos, valorizando o componente afetivo e, conseqüentemente, enriquecendo o relacionamento interpessoal.

Para Morin (2000), a integração entre razão e emoção, está na distinção entre racionalização e racionalidade. Para o autor, a racionalização ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e até mesmo a vida irracional. Segundo o autor:

(...) a racionalidade deve reconhecer a parte de afeto de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo, sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério... É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências. (MORIN, 2000, p. 23)

Segundo Mahoney (1994), a contribuição da psicologia humanista para a questão da emoção e da ação pedagógica na infância está no contato direto do sujeito com o seu ser emocional que tem um papel de grande relevância:

A despeito dessa dificuldade teórica (integração da dimensão afetiva à dimensão racional), as proposições de Rogers ligadas à Educação tiveram o mérito de trazer para a ação pedagógica a criança e seus sentimentos, fazendo deles o ponto central para se entender o processo de aprendizagem. Forçou, assim, a visualização do aluno por outra perspectiva que não apenas a cognitiva (MAHONEY, 1994, p. 68).

Na Fábula do “João de Vento” aparece um aspecto relacionado aos jovens, em geral, que é gostar de aventuras. João um pássaro aventureiro (representa um sujeito que gosta de arriscar) que adora viajar, e este sentimento enaltece algo muito positivo nesta Fábula. Desta forma, aparece um autoconceito positivo em que o ser aventureiro, isto é, um ser que busca a descoberta torna-se fascinante, livre.

Giavoni & Tamayo (2003), conceituam o autoconceito, como algo concebido pelo sujeito em que este realiza e/ou entende sobre si, a partir de sua interação com o meio social. Neste caso, esta autoconstrução é um espelho das percepções, hipóteses e fantasias que o jovem realiza a respeito da influência que a sua opinião exerce sobre os outros e vice-versa, adicionados a um autossentimento (altivez ou desonra) fruto desta interação social.

Segundo Costa (2002), o autoconceito pode ser abordado por meio do seu aspecto multidimensional, da organização hierárquica de suas dimensões e da influência da interação social na origem, estruturação e desenvolvimento do mesmo, lidando com seus vários componentes bem como suas inter-relações.

A importância do estudo do autoconceito na juventude e adolescência está relacionada com a competência de prever as diversas atitudes em diferentes contextos de vida, entre eles o escolar, já que se pressupõe que os estudantes "que possuem elevada autoestima são mais capazes de implementar com sucesso outros aspectos de seus autoconceitos" (LASSANCE, 2005, p. 43-44).

No caso da Fábula do "João de Vento", verifica-se que os jovens estudantes finalizam a fábula com uma moral da:

**Não deixe que a sociedade te torne** um João de Barro se você é um João de Vento. (Moral da Fábula: O João de Vento. Grifos nossos).

De forma geral, foi observado que os estudantes apresentam um autoconceito positivo, quando estes escrevem a Fábula "João de Vento" e criam o personagem de um "pássaro aventureiro", alguém arrojado, destemido, alguém que pode constituir-se importante e utilizar esta perspectiva como mecanismo protetor contra adversidades.

Segundo Sapienza & Pedromônico (2005), o autoconceito positivo propicia o desenvolvimento da resiliência no sujeito, de forma que este se sinta resguardado contra experiências estressantes.

Mas, em compensação quem "tira a liberdade", ou tenta influenciar o "pássaro João" é a escola. A Fábula traz uma história em que a escola tenta mudar os valores, transformá-lo em João de Barro, o que causou a sua indignação, pois preferiu "não ser igual aos outros" e ser feliz em sua vida, "mesmo sendo diferente".

Para Faria (2005), o autoconceito para os adolescentes pode subestimar as suas capacidades e, desta forma, aparecem às expectativas negativas acerca de suas

realizações futuras, o grau de exigência de tarefas e de realização exigidos pela escola, traz formas negativas de pressão, com desvalorização de si próprio.

De acordo com Da Cunha, Sisto e Machado (2006), o autoconceito escolar trata de questões relativas às relações interpessoais que acontecem no ambiente escolar, como: ter liderança; ser visto como um estudante esperto que possui um bom conhecimento; ter a aceitação dos colegas em suas colocações, entre outros, tudo isso faz com que discente tenha autoconceito no sentido positivo, ou no negativo.

Outra perspectiva de violência simbólica nas relações interpessoais apareceu na relação entre professor-aluno, como vemos na Fábula “A coelhinha e o sapo”:

Em um belo dia a coelhinha foi para escola, onde teve uma aula de ciências com a professora raposa. E a professora disse:

- Hoje teremos uma atividade em dupla, nada mais e nada menos.

A com a coelhinha se sentou com seu amigo sapo, porém eles não entenderam uma das perguntas e chamaram a professora, mas ela fez como se ninguém tivesse chamado ela, e foi ajudar os outros alunos, deixando-os se virarem sozinhos. E mesmo sem ajuda da senhora raposa, eles conseguiram tirar a melhor nota da sala.

Moral da história: mesmo sem ajuda dos outros, você deve demonstrar o melhor de si (Fábula: A coelhinha e o sapo).

Como já vimos na Seção II, Charlot (2002), conceitua a violência da escola como aquela que a instituição escolar exerce sob os alunos, e a Fábula traz uma característica que nos faz refletir sobre como os estudantes, por vezes, se sentem sozinhos ou sem a ajuda do professor em suas atividades escolares. A moral da Fábula demonstra isso bem forte, pois independente da ajuda do docente, o aluno deve dar o melhor de si. Uma visão de superação das condições que são dadas aos jovens estudantes na escola.

Outro ponto de vista de violência simbólica da escola, configurada nas relações entre professor-aluno foi a Fábula “Escola dos animais”:

Um dia na escola Bicholândia, na aula do professor Corujão de Teodoro foi a atividade em grupo, então o fundão da sala se juntou, os integrantes do grupo era o leão, cobra, porco, elefante, vaca, girafa e o hipopótamo, o líder do grupo era o bicho-preguiça. Então começaram a atividade, mas o líder não passava os comandos certos, era pura zoação. Com todo esse barulho o professor já estava sem paciência e deu uma olhada cínica ao grupo e os mandou para a direção. Levaram suspensão e ficaram uma semana suspensos.

Moral da história: violência gera violência e toda ação tem uma consequência (Fábula: Escola dos animais).



Como vimos na Seção II, Lobato e Souza Placco (2007), apontam a ocorrência da violência simbólica nas relações interpessoais, seja entre alunos e professores, ou entre pares, sendo que as mais comuns são relacionadas ao desrespeito com o professor, no qual aparecem atitudes de rebeldia.

A Fábula, escrita por estudantes, indica que usar a violência para acabar com a violência é no mínimo, um paradoxo. Neste sentido, pensar nas punições e humilhações que estudantes passam na escola significa refletir sobre as violências simbólicas que podem ocorrer em seus espaços. Assim, as consequências – citadas da moral da história – estão ligadas as questões de punições recebidas pelos erros cometidos, mas também podem indicar consequências da violência da escola, como algo que marcar a vida de um aluno de forma devastadora.

Segundo Dubet (2003), como vimos na Seção II, quando não há valorização da instituição com relação à subjetividade e às experiências de exclusão de alunos, estes se desencantam, sentindo-se malsucedidos, pois sabem que seus esforços nunca superam as expectativas de docentes, educadores, em geral. Este autoconceito dificulta a progressão de suas aprendizagens. As violências originam-se pela exclusão escolar; pela deficiência ou exagero de regras; pela indisciplina incontrolada; entre outros.

Na Fábula “Os sem comida” aborda-se a discriminação:

Era Uma Vez uma macaquinha que estava levando sua vida normalmente até que uma reviravolta muito grande aconteceu: um incêndio na floresta onde morava. Para sobreviver, a macaquinha precisou sacrificar sua pata para conseguir sair do fogo e isso trouxe sequelas, tanto para seu físico quanto ao seu emocional. Já era difícil se adaptar ao novo estilo de vida com todas as adversidades, ademais, quando os seus semelhantes passaram a **discriminar suas diferenças** sem levar em consideração tudo o que ela teve que sofrer para sobreviver até o momento.

Devido à queimada na floresta, toda a vegetação rasteira foi consumida pelo fogo e **os animais que a discriminaram começaram a passar fome, ficando apenas a macaquinha com capacidade de subir até o topo e se alimentar. Contrariando as expectativas, ao invés do rancor, a macaquinha subiu e buscou o alimento para todos que, muito agradecidos, passaram a tratá-la de modo diferente.**

Moral da história: O problema não é ser diferente, o problema é tratar diferente (Fábula: Os sem comida. Grifos nossos).

A Fábula traz a questão da discriminação do diferente, exatamente como Bourdieu (2011) concebe e associa a violência simbólica, principalmente, quando há imposição de vontade, desejo ou projeto de um sujeito sobre o outro.

Esta relação interpessoal, para Santos; Biasoli e Coito (2012) configura-se no poder que um sujeito exerce sobre o outro, quando a relação está legitimada, ela vira regra orientadora de conduta entre os sujeitos. Essa disputa provoca um processo de dominação, no sentido de uma ordem simbólica de significação a ser validada. No caso da macaquinha (sujeito) da Fábula, ela demonstra ser superior aos seus algozes, “contrariando as expectativas”, devido a sua bondade, generosidade em buscar alimento para todos.

Neste contexto, vê-se, também, a capacidade dos estudantes para o diálogo com o outro, para mediação, desnaturalizando uma prática de violência, ao mesmo tempo em promove reflexões sobre evidências e complexidades do fenômeno. Neste sentido, a função socializadora da escola, torna-se fundamental.

Já na perspectiva da Fábula “Titi: O passarinho perdido” percebe-se as relações interpessoais entre os alunos:

Era uma vez um pássaro filhote chamado Titi, que caiu do ninho e acabou se perdendo da mãe. A partir disso, ele começou a sentir triste, sozinho e revoltado.

Ele foi em busca de amigos, mas não sabia como se enturmar com os demais, por isso bicava a todos.

**Ninguém queria ficar perto dele, e cada vez mais ele se sentia sozinho.** Um dia, chegou perto dele um lindo beija-flor tentando fazer amizade de forma diferente, **deu a ele amor, carinho, compreensão e atenção.**

**Por causa desta amizade conseguiu se enturmar e mudar o seu jeito agressivo de ser.**

Moral da história: Faça para os outros, o que gostaria que fizessem com você (Fábula Titi: O passarinho perdido. Grifos nossos)

É visível que as relações entre os estudantes nem sempre são amenas. A Fábula do passarinho perdido contribui para este entendimento, pois existe a exclusão do sujeito por não ser compreendido, e como consequência ele vive na solidão. Os próprios discentes apontam para uma solução: amor, carinho, compreensão e atenção. Sentimentos nobres de valor sentimental que pode resolver o problema.

Segundo Martinelli (2009), existe inúmeras possibilidades de interações interpessoais na escola, e estas acabam sendo influenciadas por uma série de circunstâncias. Na sala de aula, alguns alunos são mais aceitos que outros, o que os levam a demonstrarem grande número de competências cognitivas e sociais, com resultados de atitude mais amigáveis e afetuosos. Ao contrário, quando o discente se

sente ou se percebe rejeitado ou abatido por seu professor ou colegas, em suas capacidades e qualidades, ele pode desenvolver um sentimento de inferioridade, comprometendo também a interação com aqueles que estão ao seu redor.

Nas investigações de Martinelli (2009), foi comprovado que estudantes com percepção positiva de seus docentes também eram mais aceitos por seu grupo de amigos, diferentemente, daqueles tinham uma percepção negativa, pois eram rejeitados duplamente: pelo professor e pelos colegas de sala.

Para a autora (2009), o aluno apresenta dificuldades em desempenhar bem suas funções sociais quando está sujeito a sofrer consequências emocionais que podem resultar em uma baixa autoestima ou mesmo em uma percepção negativa de si mesma. O estudo aponta para urgência de considerar as relações sociais estabelecidas na escola, com mais preocupação e reflexão sobre a importância dessas relações no contexto do processo ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerra-se este estudo com o tópico das considerações finais com a certeza de que a amplitude do assunto deixa espaço para futuras investigações, além da possibilidade de outras perspectivas serem aprofundadas, algo que não foi possível devido à própria natureza de um trabalho escrito, a questão do limite de tempo.

Ao finalizar esta dissertação, retoma-se o objetivo deste trabalho que foi: identificar e analisar o que estudantes de Ensinos Fundamental (Anos Finais) e Médio compreendiam sobre violências simbólicas, com reflexão sobre a violência em três planos: na sociedade, na escola e nas relações interpessoais.

A nossa hipótese, desde o início, era que estudantes percebem – quando existe diálogo e esclarecimentos – a importância de refletirem sobre violências nos espaços da escola, e isso possibilita uma convivência mais acolhedora, com prevenção de conflitos. Do contrário – sem reflexões sobre a violência simbólica –, pouco saberiam dizer sobre o assunto.

Esta hipótese foi comprovada, pois mesmo não tendo compreensão absoluta (esclarecimento mais profundo) da violência simbólica, o que se percebeu foi que depois dos exercícios propiciados na disciplina eletiva, isto é, após terem participado dos ateliês em um espaço de diálogo e explicações sobre várias questões que não compreendiam, os discentes começaram a enxergar as violências, principalmente, a simbólica, de outra forma.

A princípio, como já foi dito antes, nenhum dos alunos – que participaram de ateliês na disciplina eletiva – sabia responder o que compreendiam sobre violência simbólica. Ao iniciar as conversas, eles tinham a percepção de que a violência simbólica era uma violência utilizada por símbolos, pois nunca tinham ouvido falar ou pensando sobre tal violência.

Ao evidenciar as 13 fábulas e a moral de cada dessas histórias, percebemos o universo de possibilidades, e a primeira visão ao olhar a imagem do IRaMuTeQ, é a palavra “não”. Depois apareceram palavras, como: “diferente”; “escola”; “mais”; “dia”; “apelido”; “animais”, entre outras.

A imagem da palavra “não” em destaque auxiliou a compreensão de como pensavam os estudantes, visto que esse “não” estava relacionado, com: “não dizer”;

“não estar”; “não escola”; “não muito”. O “não” representa a ausência de diálogo, de não ser ouvido, representou a falta de oportunidade de estudantes participarem com deliberação na escola, um lugar, como diria Foucault, disciplinador.

Na moral das histórias, nas fábulas, assim como nas relações entre os sujeitos é comum observar a característica de uma sociedade binária, e isso é comprovado com estudos de Machado (2005), em que as considerações do que é natural são definidas de acordo com as normas sociais, assim como ela elucida o não natural.

Essa dualidade aparece em várias fábulas em que o sujeito deve saber escolher, ao mesmo tempo, os personagens vivenciam situações de mudanças, isto é, você pode dizer, ou ser, ou fazer, ou estar de forma diferente do padrão estipulado.

A visão de que são os sujeitos sociais que estabelecem os padrões estipulados ficou clara na moral da história – como acontece com a discriminação e preconceito de raça, etnia, beleza –, demonstrando que os estudantes entenderam a violência simbólica. Em contrapartida, compreendeu-se que romper com esses padrões é algo complexo e difícil.

É visível que alunos jovens possuem expectativas de serem aceitos pelos grupos, o sofrimento sempre acompanha essa refutação, devido ao fato de se sentirem “estranhos”, “anormais”, ou fora do que foi determinado. Uma dor e uma necessidade de aceitação, que faz o discente rejeitar quem ele é, e se tornar o que o grupo gostaria que ele fosse.

Essa negação da dignidade humana, para Arendt (1983), torna a violência algo sem compaixão e alteridade, provocando danos físicos, psicológicos e/ou sociais aos sujeitos de uma sociedade.

Nos estudos de Martinelli (2009), o aluno tem dificuldades em desempenhar bem suas funções sociais quando está sujeito a sofrer consequências emocionais que podem resultar em uma baixa autoestima ou mesmo em uma percepção negativa de si mesmo. O estudo aponta para urgência de considerar as relações sociais estabelecidas na escola, com mais preocupação e reflexão sobre a importância dessas relações no contexto do processo ensino e aprendizagem.

O aluno que possui elevada autoestima é mais capaz de implementar com sucesso outros aspectos de seus autoconceitos. Neste sentido, as Fábulas revelaram que usar a violência para acabar com a violência é no mínimo, uma contradição. As

consequências da violência da escola pode ser algo que marcar a vida de um aluno de forma assustadora. Esta violência da escola foi demonstrada quando nas Fábulas aparecem personagens que se sentem sozinhos ou sem a ajuda do professor em suas atividades escolares.

No caso da Fábula que tinha o personagem da macaquinha, observou-se que os alunos querem ser superior aos seus algozes, “contrariando as expectativas”. Neste contexto, houve a pretensão destes estudantes em abrir-se para o diálogo com outros, para mediação, com o objetivo de desnaturalizar as violências, e resgatar a função socializadora da escola.

Devido à complexidade do tema é indispensável o investimento, não somente, em políticas públicas, mas, também, em pesquisas e intervenções, para que se possa pensar estratégias e metodologias capazes de atuar de forma contextualizada e compromissada com a prevenção das violências. Faz-se necessário o fortalecimento de ações que ajudem a promover a garantia de direitos de adolescentes e jovens, com foco na diminuição das desigualdades, das discriminações e das violências, em que grupos pobres, no Brasil, estão sujeitos cotidianamente.

Ainda, é relevante acrescentar a importância de intervenções em instituições escolares como esta que foi realizada por meio de uma pesquisa-intervenção, em que a Universidade adentra nas escolas de Educação Básica, com o propósito de propiciar o diálogo, ouvir mais discentes e educadores.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência Normal**: Um enfoque psicanalítico. Trad. Suzana Maria Garagoray Ballve. Editora Artmed. Porto Alegre. 1981— 92 p. Reimpressão 2011.

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam, WAISELFISZ, Julio Jacobo, ANDRADE, Carla Coelho, & RUA, Maria Graças. (2004). **Gangues, galeras, chegados e rappers**: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro, RJ: Garamond.

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano nas escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em: < file:///C:/Users/celia/Downloads/violencianasescolas.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2017.

ADORNO, Sergio; BORDINI, Eliana. BLUMER Trindade, & LIMA, Renato Sergio. **O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana**. São Paulo em Perspectiva, 13(4), 62-74, 1999.

ALVES, Mario Aquino e SILVA, Luis Guilherme Galeão. A Crítica da Gestão da Diversidade nas Organizações. São Paulo, Set.2004, **revista RAE** volume 44, nº3. p.20-29.

ANDRADE, Maia. Fernandes. Renata; A História da Violência no Brasil, **Revista Senso**, Edição nº 6 / 2018, p.2-10. Disponível em: <<https://revistasenso.com.br/2018/03/22/historia-da-violencia-no-brasil/>> Acesso em 25 de maio de 2019.

ANDRÊS, Santos Domingos Artur. **O conceito de ‘violência’ no pensamento de Hannah Arendt**. Dissertação de Mestrado em Filosofia Geral. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas; Universidade Nova de Lisboa, 2012.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

ARENDT, Hannah. **Da violência**. Tradução de Maria Cláudia Drummond Trindade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

AUBERT, Adriana, Flecha, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramon & RACIONERO, Sandra (2008). **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt, **Globalização - As Consequências Humanas**. Trad.de Marcus Pechel. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1999.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. [introdução e trad. Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov]. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).

BAUMAN, Zygmunt, 1925- B341c **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual** / Zygmunt Bauman; tradução Plínio Dentzien. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. Tradução de: Community: seeking safety in na insecure world ISBN 85-7110-699-1.

BECKER, Howard. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. 256 p.

BOGDAN, Roberto Christopher; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES Luciana Souza; ALENCAR Heloisa Moulin. **Violence in the brazilian scenario**: risk factors of adolescents facing a contemporary reality. Journal of Human Growth and Development. 25(2): 194-203. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.103015> > Manuscript submitted: sept 29 2014. Accepted for publication Dec 19 2014. Acesso em: 25 de maio de 2019.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n.161, p. 716-732. jul./set.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Choses dites**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *et al.* **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 747p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b. <file:///F:/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20com%20orient.25-06-2019/EnGPR137.pdf>. 10 de junho de 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.



BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Francisco Alves: Vozes, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação — Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução nº 2 de 30 de Janeiro, 2012 Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

BRASIL. **Diário Oficial da União**, Ano CLII, nº 184-A, Brasília - DF, sexta-feira, 23 de setembro de 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category\\_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 05 de maio de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar, 2018**. INEP, Brasília, 2019. Disponível em: < <https://www.qedu.org.br/escola/188296-conde-do-pinhhal/censo-escolar>>. Acesso em 02 de abril de 2019.

BRASIL, Empresa de Comunicação. **Brasil reúne histórico recente de tragédias em escolas**. Publicado em 13/03/2019 - 12:53 Por Agência Brasil Brasília. Disponível em: <<https://revistasenso.com.br/2018/03/22/historia-da-violencia-no-brasil/>>. Acesso em: 06 de junho de 2019.

BRIGIDO, Vizeu e JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ**. Universidade Federal de Santa Catarina [Internet]. 2018 [citado 2019 ago 29].

BRIGIDO, Vizeu e JUSTO, Ana Maria. IRaMuTeQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais ISSN 1413-389X **Revista Temas em Psicologia – 2013**, Vol. 21, nº 2, 513-518 — DOI: 10.9788/TP2013.2-16. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>>. Acesso em: 02 de agosto de 2019.

CAMARGO, Caroline. da Silva. HERÉDIA, Vânia. Preconceito como Sinal de Hostilidade nas Relações entre Imigrantes: O Caso de Caxias do Sul-RS, Brasil. **Rev.**

**Rosa dos Ventos – Turismo e Hospitalidade.** v. 10, n. 2 (2018). Disponível em: DOI: <<http://dx.doi.org/10.18226/21789061.v10i2p388>>. Acesso em 08 de Maio de 2019.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria, & GUIMARÃES, Silvia Pereira. (2003). **Representações de violência na escola:** Elementos de gestão simbólica da violência contra adolescentes. In III Jornada Internacional e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (pp. 2492-2509). Rio de Janeiro, RJ: Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; TORRES, Ana Raquel Rosa, & GUIMARÃES, Silvia Pereira. **Sistemas de representação e mediação simbólica da violência na escola.** Educação e Cultura Contemporânea, 1(2), 109-132, 2004.

CARLOMAGNO, Márcio Cunha & ROCHA, Leonardo Caetano. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, vol. 7, n. 1, 2016.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n8, jul/dez 2002, p. 432-443.

CHRISPINO, Alvaro. **Gestão do conflito escolar:** da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p.11-28, jan/mar. 2007.

CIIP - Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz. **O estado da paz e a evolução da violência.** Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

COSTA, Patricia Cristiane Gama. Escala de Autoconceito no trabalho: Construção e validação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 18, 75-81, 2002.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. **O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula.** Coleção Linguagem e Letramento em foco: Língua Portuguesa. Campinas: MEC/Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DA CUNHA, Claudia Araujo, SISTO, Fermino Fernandes, & MACHADO, Fernando. Dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito num grupo de crianças. **Avaliação Psicológica**, 5, 153-157, 2006.

DANI, Lúcia Salete Celich - **Conflitos, Sentimentos e Violência Escolar.** UFSM. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/201\\_443.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/201_443.pdf)>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

DEBARBIEUX, Eric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político In: DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (Orgs.) **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, p. 59 a 92, 2001.

DUBET, FRANÇOIS. **A ESCOLA E A EXCLUSÃO**. CADERNOS DE PESQUISA. SÃO PAULO, N.119, P.29-45, JUN. DISPONÍVEL EM: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em 12/03/2003.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identity: Youth and crisis**. New York: W.W. Norton (1968).

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

FARIA, Luísa. Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e nos adolescentes. **Análise Psicológica**, 23, 361-371, 2005.

FARIA, Vilmar. **Cinquenta anos de urbanização no Brasil**: tendências e perspectivas. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n.29, 1991.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FUNK, Walter. A violência nas escolas alemãs: situação atual. In: DEBARBIEUX, Éric. **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias – Brasília: UNESCO, 2002. (p. 131 – 152).

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 8 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J. W. (org.). **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIAVONI, Adriana, & TAMAYO, Álvaro. Inventário Masculino dos Esquemas de Gênero do Autoconceito (IMEGA). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 19, 249-259, 2003.

GOFFMAN, ERVING. **A representação do Eu na vida Cotidiana**. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Os quadros da experiência social**: uma perspectiva de análise. Petrópolis, Vozes, 720 p, 2012.

GOMES, Martins Ronaldo. – **Conflitos, violências escolares e reconhecimento social**: percepções de educandos e educadores, 2017.

GUIMARÃES, Adriana Aparecida. **Bourdieu e a economia das trocas simbólicas**.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Ponta Grossa – Brasil  
Constantino Ribeiro de Oliveira Júnior Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG  
–Ponta Grossa – Brasil Pierre. Revista Eletrônica FAFIT/FACIC Faculdades Integradas  
de Itararé – Itararé – SP – Brasil v. 05, n. 02, jul./dez. 2014, p. 31-38.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes; MEDEIROS Cristina Carta Cardoso de.  
A sociologia da educação de Bourdieu na revista. **Tempo Social revista de sociologia  
da USP**, v. 30, n. 2. 2017.

HONNETH, Axel. **The critique of power**: reflective stages in a critical social theory.  
Cambridge: The MIT Press, 1991.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática dos conflitos sociais. 2ª  
edição. Trad. Luiz Repa. São Paulo. Editora 34, 2003.

IANNI, Octávio. Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970). **RAE-  
Revista de Administração de Empresas**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 92-93, mar. 1973. ISSN  
2178-938X. Disponível em:  
<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/40216/38954>>. Acesso  
em: 02 Abr. 2020.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização 9-** Edição Civilização Brasileira Rio de  
Janeiro 2001. Disponível em: < [http://noosfero.ucsal.br/articles/0010/5206/ianni-  
octavio-teorias-da-globalizac-o.pdf](http://noosfero.ucsal.br/articles/0010/5206/ianni-octavio-teorias-da-globalizac-o.pdf). Acesso em: 25 de novembro de 2019.

JUNIOR Gomes, Wagner. – **Definição de Bens**, 2009. Disponível em:  
<<https://administradores.com.br/artigos/definicao-bens-25/05/2019>>.  
Acesso em: 25 de maio de 2019.

KORNBLIT, Ana, Lia: **Violencia escolar Y climas sociales**. Buenos Aires; Biblos,  
2008.

LARSON, Robert; WILSON, S. **Adolescence across place and time**: Globalization  
and the changing pathways to adulthood. In Richard.M. Lerner & Laurence. Steinberg  
(Eds). Handbook of adolescent psychology (2nd ed.) (p. 299–330). Hoboken, NJ:  
Wiley; 2004.

LASSANCE, Maria Celia Pacheco. Adultos com dificuldades de ajustamento ao  
trabalho: Ampliando o enquadre da orientação vocacional de abordagem  
evolutiva. **Revista Brasileira de Orientação Vocacional**, 6(1), 41-51, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Felicidade Paradoxal**: Ensaio Sobre a Sociedade do  
Hiperconsumo. Lisboa: Edições 70, 2010, 360 p.

LOBATO, Vivian da Silva; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza Percepções de  
professores sobre questões relacionadas à violência na escola. **Psicologia da Educação.  
Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP**, São Paulo, 24, 1º sem. de  
2007, pp. 73-90.

MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu**. Campinas, v. 24, p. 249-281, 2005.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Análise lógico-formal da teoria da aprendizagem de Carl Rogers**. Tese de doutorado. São Paulo, PUC, 1976.

MAINGUENEAU, Dominique (1987). **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARSHALL, Thomas Humphrey. (1963). Sociology at the Crossroads. Londres. In: Marshall, Thomas H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Direitos para a língua portuguesa adquiridos por Zaha R Editores Rua México 31 — Rio de Janeiro—1967.

MARTINELLI, Selma. Estudo faz uma análise das relações interpessoais na escola. **Estud. psicol.** (Campinas) vol.26, no.3, Campinas, July/Sept., 2009.

MICHAUD, Yves. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MIGLIORIN, Cezar. PIPANO, Isaac. Martins, India. GUERREIRO, Alexandre. LUIZ, Garcia. BENEVIDES, Frederico. NANCHERY, Clarissa. **Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos/ Cezar Migliorin... [et al.] ; ilustrações Fabiana Egrejas**. - Niterói (RJ).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A violência dramatiza causas. In: MINAYO, M.C. S. (org) **Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

MISSE, Michel. **Malandros, marginais e vagabundos & a acumulação social da violência no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MISSE, Michel. **Crime e violência no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris, 2006.

MONTOYA, Yves. Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. In: DEBARBIEUX, Éric. **Violência nas escolas: dez abordagens europeias – Brasília: UNESCO, 2002.**

MORIN, Edgar. **Complexibilidade e transdisciplinariedade** – a forma da unidade e do ensino fundamental. 2 ed. Natal, Ed. da Universidade Federal de Natal, 2000.

MOSER, Gabriel. **A agressão**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MUNIZ, Jaqueline de Oliveira. **Um ensaio sobre as causas e característica da migração**. Avaliação da Dinâmica Demográfica, UFMG – CEDEPLAR - Demografia, 2009.

NJAINÉ, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v.7, n.13, p.119-134, 2003.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA, Bruna Santana; SANTOS, Jacques Fernandes; SANTOS, Vinícius Silva. A Violência Simbólica no Contexto Escolar: A transformação da sala de aula em um tribunal de exclusões nos veredictos do júri professoral. **Revista Científica da FASETE 2017**.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. “Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra”, **Revista Psicologia & Sociedade**; 19 (1): 90-98; janeiro/abril. 2007.

PAIXÃO, Luiz Antônio. Crimes e criminosos em Belo Horizonte, 1932-1978. In: PINHEIRO, Paulo (Org.). **Crime, violência e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1983. P. 11-44.

PAPALIA, Diane. *O mundo da criança: da infância à adolescência*/Diane Papalia, Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman; tradução Rita de Cassia Albuquerque Caetano, Jacira dos Santos Cardos; revisão técnica Maria Cecília de Vilhena Silva, Odette de Godoy Pinheiro. –11.ed.—São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

PERFEITO, Maria Alba; NANTES, Eliza Adriana Sheuer; FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira. **Plano de Trabalho Docente**: o gênero fábula e o processo de análise linguística. Disponível em:

<[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/artigos/alba%20maria%20perfeito\(uel\),%20eliza%20adriana%20sheuer%20nantes\(uel\)%20e%20nelvana%20leuz%20de%20oliveira%20ferragini%20\(uel\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/artigos/alba%20maria%20perfeito(uel),%20eliza%20adriana%20sheuer%20nantes(uel)%20e%20nelvana%20leuz%20de%20oliveira%20ferragini%20(uel).pdf)>. Acesso em: 05 de Junho de 2019.

PORTELLA, Oswaldo. A fábula. In: **Revista Letras**, Curitiba, 1983.

ROGERS, Carl. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. **Psychology: a study of a science**, v. 3. New York, Mc Graw-Hill Company, 1959.

ROSA, Alexandre Reis.; BRITO, Mozar José. Ensaio sobre a violência simbólica nas organizações. **Organizações e Sociedade**. Salvador: v. 16, n. 51, p. 629-646, 2009.

ROSA, Célia Maria. **Violências na Escola e Violação de Direitos: Estudantes Envolvidos com Atos Infracionais**. São Carlos, 2017.

ROSA, Célia Maria; MATHEUS, Yasmim Lotte; PIERIN, Leonice Aparecida Zago. Estudantes e as Violências Escolares: protagonistas ou vítimas? **Dossiê Temático. Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 11 v. 11 n. 22 jan-jun 2018 ISSN: 1982-4440.

ROSENBERG, Marshall B.— **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais** I Marshall B. Rosenberg ; [tradução Mário Vilela]. - São Paulo: Ágora, 2006.

SALLES, Leila Maria Ferreira.; FONSECA, Debora Cristina; ADAM, Joyce Mari. “Sobre violência e violência na escola: considerações a partir da literatura na área”. In: LUIZ, Maria C. (org). **Conselho escolar e o desafio da violência na escola: perspectivas de diálogo e convivência**. São Carlos: Edufscar, 2016.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do aplicativo IRaMuTeQ**. (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3. Planaltina, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/anexo-manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>>. Acesso em: 02 de Agosto de 2019.

SANTOS, Flavia Pedro Anjos; VIDAL, Lícia Marques; BITTENCOURT, Isaiane Santos; BOERY, Rita Narriman Silva de Oliveira; SENA Edite Lago da Silva. Estratégias de enfrentamento dos dilemas bioéticos gerados pela violência na escola. **Physis.- De Saúde Coletiva** Rio de Janeiro, v.21, n.1, p.267-281. 2011. Disponível em: <<https://scielosp.org/toc/physis/2011.v21n1/?section=TEMAS%20LIVRES>> - Acesso em 13 de junho de 2016.

SANTOS, Eder José dos; BIASOLI, Gustavo Alves; COITO, Roselene de Fatima. Da Violência Simbólica nas Relações Sociais: sobre a imagem do corpo. **Revista Comunicação, mídia e consumo**; São Paulo ano 9, vol. 9, n. 25, p. 121-140, ago. 2012.

SANTOS, Sergivano Antônio; **Violência no Espaço Escolar: Discurso, Sujeito e as Práticas em Escolas Públicas de Caruaru**. Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio – MPCs – da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ. Recife, PE, 2019.

SAPIENZA, Graziela; PEDROMÔNICO, Marcia Regina Marcondes. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, 10, 209-216, 2005.

SILVA, Anderson Pablo Nascimento da; CASTRO, Vagner Arruda de.; BARBOSA, Aldevan Soares; BORGES, José Evangelista Filho, SILVA, Jacques Cousteau da. **HOLOS**, Ano 26, Vol. 5 análise e adequação da prática docente de física experimental na região do Mato Grande.

SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração da Dissertação**. 4. Ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

STREMEL Margareth Leonardi Kuhn. A Violência no Contexto Escolar: do Diagnóstico à Intervenção; Paraná, 2014. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3 **Cadernos PDE** Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE.

TAVARES dos Santos, José Vicente. **Violências e Conflitualidades**, Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009. 176 p.

TIRADENTES, Adrielly Rocha; Violência Simbólica no Contexto Escolar: discriminação, inclusão e o direito à educação. **Revista Eletrônica do Curso de Direito** — PUC Minas Serro — N. 12 — Agosto/Dez. 2015.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: FAPESP, 2003.

VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade: Uma perspectiva antropológica. In G. Velho & M. Alvito (Eds.), **Cidadania e violência** (pp.11-25) Rio de Janeiro, RJ: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

VIVEIROS, Danielle Christiane da Silva. **Fundamentos da Prática Educativa para Língua Portuguesa**. UNICEP Virtual. UNICEP São Carlos; Faculdades ASSER. Rio Claro. Porto Ferreira.

WACQUANT, Loïc. The global firestorm of law and order: on neoliberalism and punishment. Thesis Eleven 105, outono, 2011. In: Seguido pelo comentário de Pat O Malley uma resposta, 2011. [edição brasileira A tempestade global da lei e ordem: sobre punição e neoliberalismo. Trad. Sergio Lamarão. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 41, p.7-20, fev. 2012].

WAAL, Daiane Van Der-UNICENTRO- **Gramática e o Ensino da Língua Portuguesa**. Disponível em:  
<[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2003\\_1006.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2003_1006.pdf)> Acesso em 07 de julho de 2019.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WIEVIORKA. Michel. “Violência hoje”. **Ciência e Saúde Coletiva**. 11 (sup), 2007, p. 1147-1152.

ZALUAR, Alba. Violência e criminalidade: saída para os excluídos ou desafio para a democracia?—in Sérgio Miceli (org.), **O que ler para conhecer o Brasil**, vol. I, São Paulo, Anpocs. 1999.



## (APÊNDICE A)

### FÁBULAS DO ENSINO MÉDIO

#### Fábula 1 EM - O João de Vento

Esse é João de Vento, um pássaro aventureiro que adora viajar e conhecer lugares novos. Um dia propuseram a João de Vento que frequentasse a escola de Ensino Integral para que pudesse adquirir conhecimentos novos. Empolgado com o convite, João não pensou duas vezes e logo Começou a frequentar as aulas.

Após alguns dias na Escola, João de Vento percebeu que os conhecimentos que lhe proporcionaram não eram o que ele esperava, e sim algo totalmente diferente da sua essência.

Quando terminou seus estudos, João de vento foi influenciado a se tornar um João de Barro, porém priorizou seus valores e escolheu não ser igual a todos e continuam seguindo feliz sua vida de Aventura, mesmo sendo diferente de todos.

**Moral da história:** Não deixe que a sociedade se torne um João de Barro se você é um João de Vento.

#### Fábula 2 EM Os sem comida

Era Uma Vez uma macaquinha que estava levando sua vida normalmente até que uma reviravolta muito grande aconteceu: um incêndio na floresta onde morava. Para sobreviver, a macaquinha precisou sacrificar sua pata para conseguir sair do fogo e isso trouxe sequelas, tanto para seu físico quanto ao seu emocional. Já era difícil se adaptar ao novo estilo de vida com todas as adversidades, ademais, quando os seus semelhantes passaram a discriminar suas diferenças sem levar em consideração tudo o que ela teve que sofrer para sobreviver até o momento.

Devido à queimada na floresta, toda a vegetação rasteira foi consumida pelo fogo e os animais que o discriminaram começaram a passar fome, ficando apenas a macaquinha com capacidade de subir até o topo e se alimentar. Contrariando as expectativas, ao invés do rancor, a macaquinha subiu e buscou o alimento para todos que, muito agradecidos, passaram a tratá-la de modo diferente.

**Moral da história:** O problema não é ser diferente, o problema é tratar diferente.

### **Fábula 3 EM - Ararinha Azul**

Era uma vez uma ararinha azul, que veio de um Reino tão distante chamado Acre. Ela precisou migrar para o reino São Paulo, no intuito de melhorar seus estudos e sua moradia.

Após sua chegada, teve dificuldades para se adaptar, tanto na cultura quanto nos estudos e amizades. Chegando na escola, todos estranharam por sua cor, pelo fato de que neste Reino todos eram vermelhos. Após alguns dias começaram a apelidá-la de Acre por conta do seu lugar de origem.

A ararinha Azul se sentiu incomodada pelo apelido que deram para ela, com isso alguns amigos perceberam sua tristeza e decidiram tomar uma atitude, certas ararinhas foram conversar com as outras que estavam falando do apelido para resolverem esta questão de desconforto.

Depois da conversa, reuniram-se e fizeram uma grande amizade respeitando seu lugar de origem e suas diferenças.

**Moral da história:** Aceite as diferenças e todos deverão ser respeitados por elas.

### **Fábula 4 EM - A coelhinha e o sapo**

Em um belo dia a coelhinha foi para escola, onde teve uma aula de ciências com a professora raposa. E a professora disse:

- Hoje teremos uma atividade em dupla, nada mais e nada menos.

A com a coelhinha se sentou com seu amigo sapo, porém eles não entenderam uma das perguntas e chamaram a professora, mas ela fez como se ninguém tivesse chamado ela, e foi ajudar os outros alunos, deixando-os se virarem sozinhos. E mesmo sem ajuda da senhora raposa, eles conseguiram tirar a melhor nota da sala.

**Moral da história:** mesmo sem ajuda dos outros, você deve demonstrar o melhor de si.

## FÁBULAS ENSINO FUNDAMENTAL 8º E 9º ANO

### **Fábula 5 – EF - A História da Pigtigresa**

Em um dia ensolarado, com uma brisa quente uma porca chamada Pigteodora estava se preparando para seu primeiro dia de aula.

Ela chegou à escola alegre, empolgada, mas percebeu que os alunos e professores eram tigres e o diretor um leão.

Pigteodora tentou se enturmar, mas ninguém a aceitou por ser diferente de todos os alunos da escola.

A partir deste dia ela só foi vista de tigre, para não ser excluída.

Ela passou a se tornar um tigre e ser excluída da própria família.

Com tristeza no coração... Dividida pela vontade de ser popular ou ser aceita em casa, ela escolhe viver com sua família e passar a ser ela mesma.

**Moral da história:** tem tanta gente com vergonha de ser o que é por causa de gente sem vergonha!

### **Fábula 6 – EF – Rãberta**

Em um dia ensolarado, em um lago, havia uma rã.

Quando ela avistou do outro lado um sapo, e querendo fazer amizade, se aproximou dele e disse:

- Oi! Eu sou a Rãberta ! E você, como se chama?

O sapo respondeu:

- Aí, Você parece ser nojenta! Vai embora!

A Rãberta foi embora muito triste. Foi conversar com seu amigo grilo para desabafar e contar o que havia acontecido.

O grilo disse;

- Não fique triste, rã! Ser diferente não é um problema!

A Rãberta ficou bem depois dessa conversa com o grilo, e decidiu não ligar mais para as opiniões dos outros.

**Moral da história:** Seja como você é e não mude por ninguém.

### **Fábula 7 – EF - Titi: O Passarinho Perdido**

Era uma vez um pássaro filhote chamado Titi, que caiu do ninho e acabou se perdendo da mãe. A partir disso, ele começou a sentir triste, sozinho e revoltado.

Ele foi em busca de amigos, mas não sabia como se enturmar com os demais, por isso bicava a todos.

Ninguém queria ficar perto dele, e cada vez mais ele se sentia sozinho.

Um dia, chegou perto dele um lindo beija-flor tentando fazer amizade de forma diferente, deu a ele amor, carinho, compreensão e atenção.

Por causa desta amizade conseguiu se enturmar e mudar o seu jeito agressivo de ser.

**Moral da história:** Faça para os outros, o que gostaria que fizessem com você.

### **Fábula 8 – EF - O Cavalo e o Porco**

Um belo dia tinha um porco brincando na lama, mais tarde chegou o cavalo, e ficava julgando o porco, pois ele achava uma brincadeira idiota, e então o porco disse:

- Você pode achar idiota eu acho muito divertido.

**Moral da história:** O lixo de um é o tesouro do outro.

### **Fábula 9 – EF - O Rei Leão**

Em uma bela selva, o Rei Leão comandava tudo, o pai dele tinha deixado o reino para ele. Os seus servos tinham muito medo do leão, pois seu pai era muito bravo, e por esse fato, eles julgavam o novo Rei.

Mas não era bem assim, ele só queria o bem para a selva e para seus servos!

**Moral da história:** Não julgar pela aparência.

### **Fábula 10 – EF - Aluno não colocou nome**

Em certo dia, dois animais estavam passeando pela Floresta e acabaram encontrando outro animal. Ele não era um animal tão bonito quanto eles, por isso começaram a zombar desse animalzinho. Mas, percorrendo o caminho aconteceu um imprevisto e esses animais precisaram do animal que eles zombaram, só que o animal não quis ajudar os dois.

**Moral Da história:** Não faça com ninguém o que não quer que façam com você, pois o mundo dá volta e você um dia precisará dessa pessoa.

### **Fábula 11 – EF - Escola dos Animais**

Um dia na escola Bicholândia, na aula do professor Corujão de Teodoro foi a atividade em grupo, então o fundão da sala se juntou, os integrantes do grupo era o leão, cobra, porco, elefante, vaca, girafa e o hipopótamo, o líder do grupo era o bicho-preguiça. Então começaram a atividade, mas o líder não passava os comandos certos, era pura zoação. Com todo esse barulho o professor já estava sem paciência e deu uma olhada cínica ao grupo e os mandou para a direção. Levaram suspensão e ficaram uma semana suspensas.

**Moral da história:** violência gera violência e toda ação tem uma consequência.

### **Fábula 12 – EF - Chegada do Inverno**

Certo dia, em uma floresta, os animais perceberam a presença de um indivíduo estranho e desajeitado. Naquela semana eles se uniram para colher frutos, pois estava chegando o inverno e o pato, gentilmente se ofereceu para ajudá-los. Os animais rindo recusaram, pois achavam que o pato iria atrapalhar.

Mais tarde, o pato ainda triste, percebeu que a frente fria se aproximava mais rapidamente e correu para avisar os outros. Os animais desesperados não sabia o que fazer, então pediram sua ajuda. O pato animado resolveu ajudar e criou uma invenção que colhia os frutos rapidamente.

**Moral Da história:** Nunca julgue os outros pela aparência.

### **Fábula 13 – EF - Aluno não colocou nome**

Era uma vez, um coelho chamado coelho que seu apelido era branquinho. Ele não gostava desse apelido, um dia ele até tentou pedir para nunca mais o chamar desse apelido. Mas depois de um tempo ele percebeu que todo mundo o chamava de branquinho, ele viu que isso se naturalizou, porque todo mundo esqueceu o seu nome.

Ele até pediu para seus pais tentarem falar com outros animais dizendo que o coelho não gostava desse apelido.

Os pais do coelho foram até a escola e falaram com o diretor da Escola pedindo que os animais não chamassem mais desse apelido, porque o coelho achou isso muito chato. Então os pais do coelho deram um sermão nos outros animais.

**Moral Da história:** Não pratique violência alguma com quem não fez nada para você.

## (APÊNDICE B)

Figura 1 Frequência de palavras fornecidas pelo IRaMuTeQ

rma	Freq. ↓	Tipos
de	81	pre
o	78	art_def
a	70	pre
e	62	conj
ser	43	ver_sup
que	36	pro_rel
um	33	art_def
se	31	pro_per
uma	30	art_def
em	29	pre
para	29	pre
não	27	adv
com	25	pre
ele	23	pro_per
seu	20	pro_pos
por	18	pre
sua	16	pro_pos
dia	15	nom
animal	14	nom
ir	14	ver_sup
todo	14	pro_ind
ela	13	pro_per
outro	13	pro_ind
você	13	pro_per
águia	12	nom
fazer	10	ver_sup
ter	10	ver_sup
diferente	9	adj
escola	9	nom

Figura 2 Frequência de palavras fornecidas pelo IRaMuTeQ

rma	Freq. ↓	Tipos
estar	9	ver
muito	9	adv
coelho	8	nom
dizer	8	ver
isso	8	pro_ind
mais	8	adv
mas	8	conj
passar	8	ver
apelido	7	nom
ficar	7	ver
vez	7	nom
ajudar	6	ver
até	6	adv
começar	6	ver
formiga	6	nom
perceber	6	ver
professor	6	nom
quando	6	adv
achar	5	ver
amigo	5	nom
amizade	5	nom
chamado	5	adj
chamar	5	ver
chegar	5	ver
dar	5	ver
então	5	adv
esse	5	pro_dem
julgar	5	ver
mesmo	5	adj

**Figura 3** Frequência de palavras fornecidas pelo IRaMuTeQ

rma	Freq. ↓	Tipos
voar	4	ver
acontecer	3	ver
ajuda	3	nom
algum	3	pro_ind
aluno	3	nom
aparência	3	nom
após	3	pre
arara	3	nom
atividade	3	nom
belo	3	adj
bem	3	adv
conseguir	3	ver
deixar	3	ver
depois	3	adv
diferença	3	nom
enquanto	3	conj
enturmar	3	ver
esposo	3	nom
estudo	3	nom
eu	3	pro_per
feliz	3	adj
fêmea	3	nom
gostar	3	ver
grilo	3	nom
haver	3	ver_sup
levar	3	ver
lugar	3	nom
mundo	3	nom
nada	3	adv

**Figura 4** Frequência de palavras fornecidas pelo IRaMuTeQ

rma	Freq. ↓	Tipos
pequeno	3	adj
problema	3	nom
quanto	3	pro_ind
rede	3	nom
resolver	3	ver
rãberta	3	nr
sapo	3	nom
sentir	3	ver
sozinho	3	adj
só	3	adv
tanto	3	pro_ind
tigre	3	nom
vida	3	nom
violência	3	nom
__é	2	nr
acabar	2	ver
aceitar	2	ver
acre	2	nom
adaptar	2	ver
afogar	2	ver
algo	2	adv
aproximar	2	ver
assim	2	adv
avistar	2	ver
azul	2	nom
branco	2	adj
bravo	2	adj
busca	2	nom
casal	2	nom




**Figura 5** Frequência de palavras fornecidas pelo IRaMuTeQ

rma	Freq. ↓	Tipos
causa	2	nom
caçador	2	nom
colher	2	ver
conhecimento	2	nom
contar	2	ver
conversa	2	nom
conversar	2	ver
decidir	2	ver
dever	2	ver_sup
diretor	2	nom
direção	2	nom
discriminar	2	ver
embora	2	adv
ensolarado	2	adj
escolher	2	ver
excluir	2	ver
família	2	nom
fato	2	nom
fogo	2	nom
formigua	2	nr
frequentar	2	ver
fruto	2	nom
gente	2	nom
grande	2	adj
idiota	2	adj
joão	2	nom
joão_de_barro	2	nr
já	2	adv
laço	2	nom

**Figura 6** Frequência de palavras fornecidas pelo IRaMuTeQ



rma	Freq. ↓	Tipos
ligar	2	ver
líder	2	nom
melhor	2	adj
mudar	2	ver
nunca	2	adv
onde	2	pro_int
origem	2	nom
partir	2	ver
perto	2	adv
pigteodora	2	nr
poder	2	ver_sup
porque	2	adv
pousar	2	ver
preocupado	2	adj
pássaro	2	nom
quente	2	adj
rapidamente	2	adv
raposa	2	nom
rei	2	nom
rã	2	nom
saber	2	ver
sala	2	nom
selva	2	nom
semana	2	nom
servo	2	nom
sim	2	adv
sobreviver	2	ver
subir	2	ver
tarde	2	adv

**Figura 7** Frequência de palavras fornecidas pelo IRaMuTeQ

irma	Freq. 	Tipos
tempo	2	nom_sup
tirar	2	ver
tristeza	2	nom
tudo	2	adv
vender	2	ver
vergonha	2	nom
zombar	2	ver

## (APENDICE C)

## Quadro de Classe de palavras fornecido pelo software IRaMuTeQ

<p>Classe 1—16,3</p> <p> Concoroancia - Classe 1 <span style="float: right;">- □ ^</span></p> <hr/> <p>**** *fab_08 *ent_1 *constr_4</p> <p>um belo dia tinha um porco brincando na lama mais tarde chegou o cavalo e ficava <b> julgando </b> o porco pois ele achava uma brincadeira idiota e então o porco disse você pode achar idiota eu acho muito divertido o lixo de um é o tesouro do outro</p> <p>**** *fab_09 *ent_1 *constr_4</p> <p>em uma bela selva o rei leão comandava tudo o pai dele tinha deixado o reino para ele os seus servos tinham muito medo do leão pois seu pai era muito bravo e por esse fato eles <b> julgavam </b> o novo rei</p> <p>**** *fab_09 *ent_1 *constr_4</p> <p>mas não era bem assim ele só queria o bem para a selva e para seus servos não <b> julgar </b> pela aparência</p> <p>**** *fab_13 *ent_1 *constr_3</p> <p>os animais desesperados não sabiam o que fazer então pediram sua ajuda o pato animado resolveu ajudar e criou uma invenção que colhia os frutos rapidamente nunca <b> julgue </b> os outros pela aparência</p> <p> Concordância - Classe 1 <span style="float: right;">- □ X</span></p> <hr/> <p>**** *fab_13 *ent_1 *constr_3</p> <p>os animais desesperados não sabiam o que fazer então pediram sua ajuda o pato animado resolveu ajudar e criou uma invenção que colhia os frutos rapidamente nunca <b> julgue </b> os outros pela <b> aparência </b></p> <p>**** *fab_09 *ent_1 *constr_4</p> <p>mas não era bem assim ele só queria o bem para a selva e para seus servos não <b> julgar </b> pela <b> aparência </b></p>
<p>Classe 2 – 25,81</p> <hr/> <p>**** *fab_11 *ent_1 *constr_4</p> <p>quando pousou na terra viu a formiga se afogando a tirou do lago e a <b> ajudou </b> a se secar com suas asas quentes e aconchegantes a pequena ficou muito feliz e se tornou amiga da águia</p> <p>**** *fab_11 *ent_1 *constr_4</p> <p>vido o desespero de uma águia agitada a formiga resolveu <b> ajudar </b> enquanto o caçador amarrava a rede a formiga a mordeu bravo o caçador gritou de dor a águia se aproveitando do alvoroço escapou porém não voou para cima</p> <p>**** *fab_11 *ent_1 *constr_4</p> <p>__ela é só um ser insignificante glória não ligue para ela __pare com isso eu vou <b> ajudar </b> sim e assim a águia fêmea desceu do céu em busca da pequena formiga</p>
<p>Classe 3 – 22,6</p>

Concordância - Classe 3

\*\*\* \*fab\_01 \*ens\_2 \*constr\_3

empolgado com o convite João não pensou duas vezes e logo **começou** a frequentar as aulas após alguns dias na escola João\_de\_vento percebeu que os conhecimentos que lhe proporcionaram não eram o que ele esperava e sim algo totalmente diferente da sua essência

\*\*\* \*fab\_10 \*ent\_1 \*constr\_4

certum certo dia dois animais estavam passeando pela floresta e acabaram encontrando outro animal e ele não era um animal tão bonito quanto eles

\*\*\* eles **começaram** a zombar desse animal

\*\*\* \*fab\_03 \*ent\_2 \*constr\_3

após alguns dias **começaram** a apelidá-la de acre por conta do seu lugar de origem a arara azul se sentiu incomodada pelo apelido que deram para ela com isso alguns amigos perceberam sua tristeza e decidiram tomar uma atitude

Concordância - Classe 3

\*\*\*\* \*fab\_01 \*ens\_2 \*constr\_3

empolgado com o convite João não pensou duas vezes e logo **começou** a frequentar as aulas após alguns dias na escola João\_de\_vento **percebeu** que os conhecimentos que lhe proporcionaram não eram o que ele esperava e sim algo totalmente diferente da sua essência

\*\*\*\* \*fab\_13 \*ent\_1 \*constr\_3

certo dia em uma floresta os animais **perceberam** a presença de um indivíduo estranho e desajeitado naquela semana eles se uniram para colher frutos pois estava chegando o inverno e o pato gentilmente se ofereceu para ajudá-los

\*\*\*\* \*fab\_03 \*ent\_2 \*constr\_3

após alguns dias **começaram** a apelidá-la de acre por conta do seu lugar de origem a arara azul se sentiu incomodada pelo apelido que deram para ela com isso alguns amigos **perceberam** sua tristeza e decidiram tomar uma atitude

### Classe 4 – 19,4

Concordância - Classe 4

\*\*\*\* \*fab\_07 \*ent\_1 \*constr\_3

era uma vez um pássaro filhote chamado titi que caiu do ninho e acabou se perdendo da mãe a partir disso ele começou a sentir triste **sozinho** e revoltado ele foi em busca de amigos

\*\*\*\* \*fab\_07 \*ent\_1 \*constr\_3

mas não sabia como se enturmar com os demais por isso bicava a todos ninguém queria ficar perto dele e cada vez mais ele se sentia **sozinho**

Concordância - Classe 4

\*\*\*\* \*fab\_13 \*ent\_1 \*constr\_3

os animais rindo recusaram pois achavam que o pato iria atrapalhar mais tarde o pato ainda **triste** percebeu que a frente fria se aproximava mais rapidamente e correu para avisar os outros

\*\*\*\* \*fab\_06 \*ent\_1 \*constr\_3

o sapo respondeu \_\_aí você parece ser nojenta vai embora a rãberta foi embora muito **triste** foi conversar com seu amigo grilo para desabafar e contar o que havia acontecido

\*\*\*\* \*fab\_06 \*ent\_1 \*constr\_3

o grilo disse \_\_não fique **triste** rã ser diferente não é um problema a rãberta ficou bem depois dessa conversa com o grilo e decidiu não ligar mais para as opiniões dos outros seja como você é e não mude por ninguém

\*\*\*\* \*fab\_07 \*ent\_1 \*constr\_3

era uma vez um pássaro filhote chamado titi que caiu do ninho e acabou se perdendo da mãe a partir disso ele começou a sentir **triste** sozinho e revoltado ele foi em busca de amigos

Concordância - Classe 4

\*\*\*\* \*fab\_07 \*ent\_1 \*constr\_3

era uma vez um pássaro filhote chamado titi que caiu do ninho e acabou se perdendo da mãe a partir disso ele começou a **sentir** triste sozinho e revoltado ele foi em busca de amigos

\*\*\*\* \*fab\_07 \*ent\_1 \*constr\_3

mas não sabia como se enturmar com os demais por isso bicava a todos ninguém queria ficar perto dele e cada vez mais ele se **sentia** sozinho

Concordância - Classe 4

\*\*\*\* \*fab\_06 \*ent\_1 \*constr\_3

e você como se chama o sapo respondeu \_\_aí você parece ser nojenta vai embora a rãberta foi embora muito triste foi conversar com seu grilo para desabafar e contar o que havia acontecido

\*\*\*\* \*fab\_07 \*ent\_1 \*constr\_3

era uma vez um pássaro filhote chamado titi que caiu do ninho e acabou se perdendo da mãe a partir disso ele começou a sentir triste sozinho revoltado ele foi em busca de **amigos**

### Classe 5 – 16,1

Concordância - Classe 5

\*\*\*\* \*fab\_14 \*ent\_1 \*constr\_3

os pais do coelho foram até a escola e falaram com o diretor da escola pedindo que os animais não **chamassem** mais desse apelido porque o coelho achou isso muito chato então os pais do coelho deram um sermão nos outros animais

\*\*\*\* \*fab\_14 \*ent\_1 \*constr\_3

era uma vez um coelho chamado coelho que seu apelido era branco ele não gostava desse apelido um dia ele até tentou pedir para nunca mais **chamar** ele desse apelido

\*\*\*\* \*fab\_14 \*ent\_1 \*constr\_3

mas depois de um tempo ele percebeu que todo mundo **chamava** ele de branco ele viu que isso se naturalizou porque todo mundo esqueceu o nome dele ele até pediu para seus pais tentarem falar com outros animais dizendo que o coelho não gostava desse apelido

\*\*\*\* \*fab\_04 \*ent\_2 \*constr\_3

a coelha se sentou com seu amigo sapo porém eles não entenderam uma das perguntas e **chamaram** a professora mas ela fez como se ninguém tivesse chamado ela e foi ajudar os outros alunos os deixando se virarem sozinhos

Concordância - Classe 5

\*\*\*\* \*fab\_14 \*ent\_1 \*constr\_3

era uma vez um coelho chamado coelho que seu **apelido** era branco ele não gostava desse **apelido** um dia ele até tentou pedir para nunca mais chamar ele desse **apelido**

\*\*\*\* \*fab\_14 \*ent\_1 \*constr\_3

mas depois de um tempo ele percebeu que todo mundo chamava ele de branco ele viu que isso se naturalizou porque todo mundo esqueceu o nome dele ele até pediu para seus pais tentarem falar com outros animais dizendo que o coelho não gostava desse **apelido**

\*\*\*\* \*fab\_14 \*ent\_1 \*constr\_3

os pais do coelho foram até a escola e falaram com o diretor da escola pedindo que os animais não chamassem mais desse **apelido** porque o coelho achou isso muito chato então os pais do coelho deram um sermão nos outros animais

Concordância - Classe 5

\*\*\*\* \*fab\_14 \*ent\_1 \*constr\_3

era uma vez um coelho chamado coelho que seu apelido era branco ele não gostava desse apelido um dia ele até tentou **pedir** para nunca mais chamar ele desse apelido

\*\*\*\* \*fab\_14 \*ent\_1 \*constr\_3

mas depois de um tempo ele percebeu que todo mundo chamava ele de branco ele viu que isso se naturalizou porque todo mundo esqueceu o nome dele ele até **pediu** para seus pais tentarem falar com outros animais dizendo que o coelho não gostava desse apelido

\*\*\*\* \*fab\_14 \*ent\_1 \*constr\_3

os pais do coelho foram até a escola e falaram com o diretor da escola **pedindo** que os animais não chamassem mais desse apelido porque o coelho achou isso muito chato então os pais do coelho deram um sermão nos outros animais

Concordância - Classe 5

\*\*\*\* \*fab\_02 \*ent\_2 \*constr\_3

era uma vez uma macaca que estava levando sua vida normalmente até que uma reviravolta muito grande aconteceu um incêndio na floresta onde morava para sobreviver a macaca **precisou** sacrificar sua pata para conseguir sair do fogo e isso trouxe sequelas tanto para seu físico quanto ao seu emocional

\*\*\*\* \*fab\_03 \*ent\_2 \*constr\_3

era uma vez uma arara azul que veio de um reino muito distante chamado acre ela **precisou** migrar para o reino são paulo no intuito de melhorar seus estudos e sua moradia

Concordância - Classe 5

\*\*\*\* \*fab\_14 \*ent\_1 \*constr\_3

mas depois de um tempo ele percebeu que todo mundo chamava ele de branco ele viu que isso se naturalizou porque todo mundo esqueceu o nome dele ele até **pediu** para seus pais tentarem **falar** com outros animais dizendo que o coelho não gostava desse apelido

\*\*\*\* \*fab\_14 \*ent\_1 \*constr\_3

os pais do coelho foram até a escola e **falaram** com o diretor da escola **pedindo** que os animais não chamassem mais desse apelido porque o coelho achou isso muito chato então os pais do coelho deram um sermão nos outros animais

## (APÊNDICE D)

Figura 8 Tabela fornecida SAP Hana Versão: 2.00.033.00.1535711040

FÁB.	TRECHO	INGLES	Português
1	João	Person	Pessoa
1	um pássaro aventureiro que adora viajar	Sentiment	Sentimento
1	pássaro aventureiro	Topic	Tópico
1	adora	StrongPositiveSentiment	Sentimento Positivo Forte
1	viajar	Topic	Tópico
1	lugares novos	Noun_Group	Grupo Nome
1	conhecimentos novos	Noun_Group	Grupo Nome
1	João	Person	Pessoa
1	João não pensou duas vezes	Sentiment	Sentimento
1	João	Topic	Tópico
1	pensou duas vezes	WeakPositiveSentiment	Sentimento Positivo Fraco
1	Escola	Person	Pessoa
1	feliz sua vida de aventura	Sentiment	Sentimento
1	feliz	WeakPositiveSentiment	Sentimento Positivo Fraco
1	vida de aventura	Topic	Tópico
2	a macaca precisou sacrificar sua pata para conseguir sair do fogo	Sentiment	Sentimento
2	macaca	Topic	Tópico
2	sacrificar	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
2	pata para conseguir sair do fogo	Topic	Tópico
2	difícil	Sentiment	Sentimento
2	difícil	MinorProblem	Problema Pequeno
2	novo estilo	Noun_Group	Grupo Nome
2	discriminar suas diferenças sem levar em consideração	Sentiment	Sentimento
2	discriminar	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
2	diferenças sem levar em consideração	Topic	Tópico
2	sofrer	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
2	sofrer	Sentiment	Sentimento
2	os animais que o discriminaram	Sentiment	Sentimento
2	animais	Topic	Tópico
2	animais	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
2	discriminaram	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
2	Contrariando as expectativas	Sentiment	Sentimento
2	Contrariando	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo

			Fraco
2	expectativas	Topic	Tópico
2	agradecidos	Sentiment	Sentimento
2	agradecidos	StrongPositiveSentiment	Sentimento Positivo Forte
2	modo diferente	Noun_Group	Grupo nome
3	arara azul	Noun_Group	Grupo Nome
3	distante chamado Acre	Noun_Group	Grupo Nome
3	São Paulo	Locality	Localização
3	dificuldades	Sentiment	Sentimento
3	dificuldades	MinorProblem	Problema Pequeno
3	amizades	Sentiment	Sentimento
3	amizades	WeakPositiveSentiment	Sentimento Positivo Fraco
3	Acre	Region/Major	Região/Estado
3	A arara azul se sentiu incomodada pelo apelido	Sentiment	Sentimento
3	arara azul	Topic	Tópico
3	arara azul	Noun_Group	Grupo Nome
3	incomodada	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
3	isso alguns amigos perceberam sua tristeza	Sentiment	Sentimento
3	amigos	Topic	Tópico
3	tristeza	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
3	apelido para resolverem esta questão de desconforto	Sentiment	Sentimento
3	apelido para resolverem esta questão	Topic	Tópico
3	desconforto	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
4	um belo dia a coelha	Sentiment	Sentimento
4	belo	WeakPositiveSentiment	Sentimento Positivo Fraco
4	dia a coelha	Topic	Tópico
4	a melhor nota da sala	Sentiment	Sentimento
4	melhor	StrongPositiveSentiment	Sentimento Positivo Forte
4	nota da sala	Topic	Tópico
5	dia ensolarado	Noun_Group	Grupo Nome
5	brisa quente	Noun_Group	Grupo Nome
5	porca chamada	Noun_Group	Grupo Nome
5	Pigteodora	Prop_Misc	Amálgama
5	primeiro dia	Noun_Group	Grupo Nome
5	escola alegre	Organization/Educational	Organização Educacional



5	escola alegre	Sentiment	Sentimento
5	escola	Topic	Tópico
5	alegre	WeakPositiveSentiment	Sentimento Positivo Fraco
5	Pigteodora	Prop_Misc	Amálgama
5	própria família	Noun_Group	Grupo Nome
5	tristeza no coração	Sentiment	Sentimento
5	tristeza	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
5	coração	Topic	Tópico
6	dia ensolarado	Noun_Group	Grupo Nome
6	amizade	Sentiment	Sentimento
6	amizade	WeakPositiveSentiment	Sentimento Positivo Fraco
6	Oi	Organization/Commercial	Organização Comercial
6	Rãberta	Prop_Misc	Amálgama
6	nojenta	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
6	nojenta	Sentiment	Sentimento
6	nojenta	StrongNegativeSentiment	Sentimento Negativo Forte
6	A Rãberta foi embora muito triste	Sentiment	Sentimento
6	Rãberta	Prop_Misc	Amálgama
6	Rãberta	Topic	Tópico
6	triste	StrongNegativeSentiment	Sentimento Negativo Forte
6	Não fique	Sentiment	Sentimento
6	Não fique	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
6	triste	Sentiment	Sentimento
6	triste	WeakPositiveSentiment	Sentimento Positivo Fraco
6	Ser diferente não é um problema	Sentiment	Sentimento
6	Ser diferente	Topic	Tópico
6	problema	WeakPositiveSentiment	Sentimento Positivo Fraco
6	Rãberta	Prop_Misc	Amálgama
6	ligar	Sentiment	Sentimento
6	ligar	MinorProblem	Problema Pequeno
7	Titi	Prop_Misc	Amálgama
7	perdendo da mãe	Sentiment	Sentimento
7	perdendo	StrongNegativeSentiment	Sentimento Negativo Forte
7	mãe	Topic	Tópico
7	triste, sozinho e revoltado	Sentiment	Sentimento
7	triste	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco

7	sabia	Sentiment	Sentimento
7	sabia	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
7	um lindo beija_flor tentando fazer amizade	Sentiment	Sentimento
7	lindo beija_flor	Topic	Tópico
7	amizade	WeakPositiveSentiment	Sentimento Positivo Fraco
7	forma diferente	Noun_Group	Grupo Nome
7	amor, carinho,	Sentiment	Sentimento
7	amor	Topic	Tópico
7	carinho	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
7	causa desta amizade	Sentiment	Sentimento
7	causa	Topic	Tópico
7	amizade	WeakPositiveSentiment	Sentimento Positivo Fraco
7	jeito agressivo	Noun_Group	Grupo Nome
8	Um belo dia	Sentiment	Sentimento
8	belo	WeakPositiveSentiment	Sentimento Positivo Fraco
8	dia	Topic	Tópico
8	uma brincadeira idiota	Sentiment	Sentimento
8	brincadeira	Topic	Tópico
8	idiota	StrongNegativeSentiment	Sentimento Negativo Forte
8	idiota	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
8	achar idiota eu acho muito divertido	Sentiment	Sentimento
8	achar idiota	Topic	Tópico
8	idiota	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
8	divertido	StrongPositiveSentiment	Sentimento Negativo Forte
9	uma bela selva	Sentiment	Sentimento
9	bela	WeakPositiveSentiment	Sentimento Positivo Fraco
9	selva	Topic	Tópico
9	Rei	Title	Título
9	Leão	Person	Pessoa
9	Os seus servos tinham muito medo	Sentiment	Sentimento
9	servos	Topic	Tópico
9	medo	StrongNegativeSentiment	Sentimento Negativo Forte
9	novo Rei	Noun_Group	Grupo Nome
10	certo dia	Noun_Group	Grupo Nome
10	animais	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
10	Floresta	Prop_Misc	Amálgama
10	animal	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
10	um animal tão bonito	Sentiment	Sentimento

10	animal	Topic	Tópico
10	animal	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
10	bonito	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
10	animal	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
10	animais	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
10	animal	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
10	o animal não quis ajudar	Sentiment	Sentimento
10	animal	Topic	Tópico
10	animal	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
10	ajudar	MinorProblem	Problema Pequeno
11	escola Bicholândia	Organization/Educational	Organização Educativa
11	Teodoro	Person	Pessoa
11	cobra	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
11	vaca	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
11	comandos certos	Noun_Group	Grupo Nome
11	pura zoação	Sentiment	Sentimento
11	pura	WeakPositiveSentiment	Sentimento Positivo Fraco
11	zoação	Topic	Tópico
11	esse barulho	Sentiment	Sentimento
11	barulho	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
11	cínica	Sentiment	Sentimento
11	cínica	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
11	uma semana	Time_Period	Período de Tempo
12	animais	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
12	a presença de um indivíduo estranho e desajeitado	Sentiment	Sentimento
12	presença de um indivíduo	Topic	Tópico
12	estranho	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
12	gentilmente	Sentiment	Sentimento
12	gentilmente	WeakPositiveSentiment	Sentimento Positivo Fraco
12	Os animais rindo recusaram	Sentiment	Sentimento
12	animais	Topic	Tópico
12	animais	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
12	recusaram	StrongNegativeSentiment	Sentimento Negativo Forte
12	o pato iria atrapalhar	Sentiment	Sentimento
12	pato	Topic	Tópico
12	atrapalhar	MinorProblem	Problema Pequeno
12	o pato ainda triste	Sentiment	Sentimento

12	pato	Topic	Tópico
12	triste	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
12	frente fria	Noun_Group	Grupo Nome
12	animais	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
12	O pato animado	Sentiment	Sentimento
12	pato	Topic	Tópico
12	animado	WeakPositiveSentiment	Sentimento Positivo Fraco
13	gostava desse apelido	Sentiment	Sentimento
13	gostava	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
13	apelido	Topic	Tópico
13	animais	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
13	o coelho não gostava	Sentiment	Sentimento
13	coelho	Topic	Tópico
13	gostava	WeakNegativeSentiment	Sentimento Negativo Fraco
13	diretor da Escola	Title	Título
13	animais	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
13	isso muito chato	Sentiment	Sentimento
13	isso	TopicPro	?
13	chato	StrongNegativeSentiment	Sentimento Negativo Forte
13	chato	Unambiguous_Profanity	Pejorativo
13	animais	Unambiguous_Profanity	Pejorativo

**(APÊNDICE E)****Quadro 4: Dados fornecidos por SAPE HANNA de cada fábula**

<b>Fábula 1</b>	
um pássaro aventureiro que adora viajar .....	Sentimento
adora .....	Sentimento positivo forte
João não pensou duas vezes .....	Sentimento
pensou duas vezes .....	Sentimento Positivo Fraco
feliz sua vida de aventura .....	Sentimento
feliz .....	Sentimento Positivo Fraco
<b>Fábula 2</b>	
a macaca precisou sacrificar sua pata para conseguir sair do fogo .....	Sentimento
sacrificar.....	Sentimento Negativo Fraco.
difícil.....	Sentimento
difícil.....	Problema Pequeno
discriminar suas diferenças sem levar em consideração .....	sentimento
discriminar .....	Sentimento Negativo Fraco
sofrer .....	Sentimento Negativo Fraco
os animais que o discriminaram .....	Sentimento
discriminaram .....	Sentimento Negativo Fraco
Contrariando as expectativas.....	Sentimento
Contrariando .....	Sentimento Negativo Fraco
agradecidos .....	Sentimento
agradecidos .....	Sentimento Positivo Forte
<b>Fábula 3</b>	
dificuldades .....	Sentimento
dificuldades .....	Problema Pequeno
amizades.....	Sentimento
amizades.....	Sentimento Positivo Fraco
A arara azul se sentiu incomodada pelo apelido .....	Sentimento
incomodada .....	Sentimento Negativo Fraco
isso alguns amigos perceberam sua tristeza.....	Sentimento
tristeza .....	Sentimento Negativo Fraco
questão de desconforto .....	Sentimento
desconforto .....	Sentimento Negativo Fraco
<b>Fábula 4</b>	
um belo dia a coelha .....	Sentimento
belo .....	Sentimento Positivo Fraco
a melhor nota da sala .....	Sentimento
melhor .....	Sentimento Positivo Forte
<b>Fábula 5</b>	
escola alegre.....	Sentimento
alegre.....	Sentimento Positivo Fraco
tristeza no coração .....	Sentimento
tristeza .....	Sentimento Negativo Fraco
<b>Fábula 6</b>	

Amizade .....	Sentimento
Amizade .....	Sentimento Positivo Fraco
Nojenta.....	Sentimento Negativo Forte
A Rãberta foi embora muito triste .....	Sentimento
Triste .....	Sentimento Negativo Forte
Não fique.....	Sentimento
Não fique.....	Sentimento Negativo Fraco
Triste .....	Sentimento
Triste .....	Sentimento Positivo Fraco
Ser diferente não é um problema.....	Sentimento
Problema .....	Sentimento Positivo Fraco
Ligar.....	Sentimento
Ligar.....	Problema Pequeno
<b>Fábula 7</b>	
perdendo da mãe Sentimento	
perdendo.....	Sentimento Negativo Forte
triste, sozinho e revoltado.....	Sentimento
triste .....	Sentimento Negativo Fraco
sabia .....	Sentimento
sabia .....	Sentimento Negativo Fraco
um lindo beija_flor tentando fazer amizade .....	Sentimento
amizade .....	Sentimento Positivo Fraco
amor, carinho .....	Sentimento
carinho .....	Sentimento Negativo Fraco
causa desta amizade .....	Sentimento
amizade .....	Sentimento Positivo Fraco
<b>Fábula 8</b>	
Um belo dia.....	Sentimento
Belo.....	Sentimento Positivo Fraco
uma brincadeira idiota.....	Sentimento
idiota .....	Sentimento Negativo Forte
achar idiota eu acho muito divertido .....	Sentimento
idiota .....	Pejorativo
divertido .....	Sentimento Positivo Forte
<b>Fábula 9</b>	
uma bela selva.....	Sentimento
bela.....	Sentimento Positivo Fraco
Os seus servos tinham muito medo .....	Sentimento
Medo .....	Sentimento Negativo Forte
<b>Fábula 10</b>	
um animal tão bonito.....	Sentimento
bonito .....	Sentimento Negativo Fraco
o animal não quis ajudar.....	Sentimento
ajudar .....	Problema Pequeno
<b>Fábula 11</b>	
pura zoação .....	Sentimento
pura .....	Sentimento Positivo Fraco
esse barulho.....	Sentimento
barulho .....	Sentimento Negativo fraco
cínica .....	Sentimento

cínica .....	Sentimento Negativo Fraco
<b>Fábula 12</b>	
a presença de um indivíduo estranho e desajeitado .....	Sentimento
estranho .....	Sentimento Negativo Fraco
gentilmente.....	Sentimento
gentilmente.....	Sentimento Positivo Fraco
Os animais rindo recusaram .....	Sentimento
Recusaram.....	Sentimento Negativo Forte
o pato iria atrapalhar.....	Sentimento
atrapalhar .....	Problema Pequeno
o pato ainda triste .....	Sentimento
triste .....	Sentimento Negativo Fraco
O pato animado .....	Sentimento
Animado.....	Sentimento Positivo Fraco
<b>Fábula 13</b>	
gostava desse apelido .....	Sentimento
gostava .....	Sentimento Negativo Fraco
o coelho não gostava .....	Sentimento
gostava .....	Sentimento Negativo Fraco
isso muito chato .....	Sentimento
chato.....	Sentimento Negativo Forte

**(ANEXO 1)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
(Resolução 466/2012 do CNS)****PESQUISA-INTERVENÇÃO NA ESCOLA: CONVIVÊNCIAS E  
VIOLÊNCIAS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) E MÉDIO**

Prezado (a) senhor (a) **XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**, o (a) participante **XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada **“PESQUISA-INTERVENÇÃO NA ESCOLA: CONVIVÊNCIAS E VIOLÊNCIAS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) E MÉDIO”**. A investigação se destina a analisar as perspectivas de estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais sobre os diferentes tipos de violências – física, verbal, psicológica e simbólica –, relacionadas a três aspectos: no mundo, na escola e nas relações interpessoais. A importância deste estudo é verificar as relações que os estudantes estabelecem com os meios de expressão audiovisual conhecidos, tais como o cinema, a televisão e as plataformas digitais, e investigar o caráter educacional destes dispositivos nos seus processos de criação artística e refletir sobre temáticas que se relacionam com as violências. O estudo será feito da seguinte maneira: os estudantes realizarão alguns exercícios criados pelos próprios pesquisadores e desenvolvidos em encontros chamados de Ateliês ou Oficinas de Experimentação. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos:

- O participante voluntário da pesquisa, a partir de um esclarecimento total da pesquisa de forma adequada a seu entendimento, no horário das disciplinas eletivas realizadas na Escola Estadual Conde do Pinhal, no período regular de aulas do 1º e 2º semestres de 2019.

- As oficinas acontecerão em períodos a serem definidos pela escola e consistirão na realização de exercícios simples de criação artística, fotográfica e cinematográfica.

- A coleta dos dados dessa pesquisa será feita por meio do armazenamento das imagens e vídeos produzidos pelos estudantes e do preenchimento das fichas de observação de pesquisa, que têm por objetivo informar o pesquisador sobre as referências utilizadas pelo estudante na criação de suas obras e a interpretação que ele e seu grupo dão a elas.

- A coleta de dados também poderá ser feita através de filmagens e depoimentos gravados e relatos sobre o processo de criação e interpretação das obras. Caso necessário, poderão acontecer entrevistas individuais ou grupos focais.

Informamos que as imagens e depoimentos não serão utilizados com qualquer finalidade comercial ou publicitária, ficando seu uso restrito à análise e interpretação por parte dos pesquisadores e podendo ser empregadas na exposição do relatório final desta pesquisa em eventos de natureza acadêmica, artigos científicos e de divulgação artístico-cultural, e no desenvolvimento de materiais didáticos que subsidiem o cumprimento da Lei 13.006/14 e/ou abordem a temática das violências.

As perguntas constantes nas fichas de observação não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa



pode gerar eventual desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais a respeito da produção das obras por parte do grupo participante. Diante dessas situações, os participantes terão garantida a liberdade de não responder e/ou de interromper sua participação na atividade, quando as considerarem de teor constrangedor. Em tais situações serão retomados os objetivos a que esse trabalho se propõe e os benefícios que a pesquisa possa trazer. Caso seja necessário, os pesquisadores poderão contar com a orientação e recomendação dos profissionais especializados e serviços da escola, no sentido de sanar conflitos desta natureza e garantir o bem-estar de todos os participantes.

As obras produzidas pelo grupo poderão conter imagens e relatos dos participantes das Oficinas de Experimentação Audiovisual, **ficando este registro autorizado pela assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.**

Da mesma forma, existem riscos provenientes da exposição do aluno por meio da divulgação indevida, por parte dos próprios estudantes, de fotografias e filmagens realizadas pelos mesmos durante sua participação nas oficinas. No sentido de evitar tal exposição indevida, **os participantes se comprometem, a partir da assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a não divulgar o material produzido** nos Ateliês ou Oficinas de Experimentação em meios externos aos objetivos da presente pesquisa e se responsabilizam pela guarda do mesmo.

A participação nesta pesquisa poderá trazer benefícios aos estudantes, no sentido de introduzi-los aos princípios básicos da realização artística, fotográfica e cinematográfica, bem como aos fundamentos da interpretação e da crítica estética e o trabalho com alguns exercícios que possibilitam reflexão sobre temáticas estabelecidas, como as questões das violências no mundo, na escola e nas relações interpessoais. Os benefícios proporcionados à escola se relacionam ao acesso a subsídios teóricos e práticos para o trabalho pedagógico com imagens e sons em espaços formativos, podendo servir de amparo ao desenvolvimento de todas as disciplinas curriculares.

Informamos, ainda, que a participação nesta pesquisa é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela participação. A qualquer momento o(a) estudante participante pode solicitar o cancelamento de sua participação sem maiores necessidades de justificativa. Da mesma forma, o(a) senhor(a) responsável pelo(a) estudante pode retirar seu consentimento para a participação do estudante. A recusa de qualquer uma das partes não implicará prejuízo de qualquer natureza, em relação aos pesquisadores ou à instituição de ensino.

Todas as informações pessoais obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos códigos e/ou codinomes fictícios.

Solicitamos sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, grupos focais, dos encontros do grupo e da presença de um relator nesses encontros coletivos. As gravações realizadas durante as Oficinas poderão ser transcritas pelos pesquisadores e revisadas por um profissional. É garantido o direito a indenização por qualquer tipo de dano comprovadamente resultante da participação na pesquisa se ocasionado por parte dos pesquisadores envolvidos.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante ou após a participação na pesquisa poderá comunicar-se com o Departamento de Educação pelo telefone (016) 33518365 ou se dirigir ao Departamento de 2ª a 6ª feira em horário comercial e procurar pela pesquisadora responsável, Profa. Dra. Maria Cecília Luiz. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores principais, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

**Pesquisadora Responsável:** Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

**Endereço:** Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Educação – Rodovia Washington Luiz, Km235, CEP-13565-905 – Caixa Postal 676 – São Carlos – SP

Contato telefônico do pesquisador responsável: (016) 33518365

e-mail: [cecilialuiz@ufscar.br](mailto:cecilialuiz@ufscar.br)

São Carlos, 7 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_  
Nome por extenso do Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

**Profa. Dra. Maria Cecília Luiz**  
Pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

**(ANEXO 2)****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa **“PESQUISA-INTERVENÇÃO NA ESCOLA: CONVIVÊNCIAS E VIOLÊNCIAS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) E MÉDIO”**, sob responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Maria Cecília Luiz. O estudo será realizado com câmeras fotográficas ou aparelhos celulares para realização de pequenos exercícios, gravação de entrevistas e preenchimento de fichas de observação.

O estudo se destina a pesquisar referências de criação artística e debater temas relevantes a convivência escolar e violências. Haverá possibilidade de desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais a respeito da produção das obras por parte do grupo participante. Diante dessas situações, você terá garantida a liberdade de não responder e/ou de interromper sua participação na atividade. Em tais situações serão retomados os objetivos a que esse trabalho se propõe e os benefícios que a pesquisa possa trazer.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes poderão ser empregadas na exposição do relatório final desta pesquisa em eventos de natureza acadêmica, artigos científicos e de divulgação artístico-cultural, e no desenvolvimento de materiais didáticos que subsidiem o cumprimento da Lei 13.006/14 e/ou abordem a temática das violências no mundo, na escola e nas relações interpessoais. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque introduzirá os estudantes participantes aos princípios básicos da produção artística, fotográfica e cinematográfica, bem como aos fundamentos da interpretação e o trabalho com alguns exercícios possibilitarão reflexão sobre temáticas relacionadas às violências.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Estudante Participante

**Pesquisadora Responsável:** Profa. Dra. Maria Cecília Luiz